

L'éducation des adultes en transition

Daniel Baril, directeur général

Institut de coopération pour l'éducation des adultes

RÉSUMÉ

Cet article porte un regard panoramique sur le développement de l'éducation des adultes au Québec. Il s'inscrit dans le cadre d'une analyse de la conjoncture en éducation des adultes réalisée à l'occasion de l'élaboration de la planification stratégique pluriannuelle de l'ICÉA. Dans notre article, nous faisons valoir que l'éducation des adultes au Québec doit aller au-delà des acquis importants des dernières décennies. Elle doit tenir compte de nouveaux développements dans le domaine de l'apprentissage des adultes et relever les défis d'apprentissage d'une société fortement basée sur la connaissance. Dans cette perspective, nous proposons l'idée que l'éducation des adultes vit actuellement une période de profonde transition.

Notre article comprend trois sections. Une première section expose notre lecture du modèle en place d'éducation des adultes au Québec. Une seconde section met en évidence ce que nous considérons être de nouvelles tendances émergentes d'apprentissage chez les adultes. Enfin, dans une troisième section, nous concluons en partageant des réflexions sur quelques-uns des enjeux de ce que nous considérons être une période de transition de l'éducation des adultes au Québec. Dans cet article, la question que nous nous posons est la suivante : les quelques tendances émergentes que nous observons dans le domaine de l'apprentissage des adultes nous invitent-elles à revoir notre compréhension des lieux d'apprentissage qui composent l'offre d'éducation des adultes et, le cas échéant, des contenus des politiques dans le domaine?

Le modèle d'éducation des adultes en place au Québec

« Le besoin d'éducation non formelle va augmenter sans cesse pour les adultes qui doivent faire face à des transformations et à des bouleversements sociaux et culturels se succédant avec une rapidité de plus en plus grande » (CÉÉA, 1964)

L'éducation des adultes au Québec compte sur une infrastructure de lieux diversifiés d'apprentissage. On y retrouve des établissements publics d'éducation, des organismes communautaires en alphabétisation, en éducation populaire et en développement de l'employabilité, des organisations de la société civile offrant des activités d'apprentissage à leurs membres. On y retrouve aussi diverses organisations qui font place à l'apprentissage, notamment les entreprises qui misent de plus en plus sur la formation de leur personnel. Ces différents lieux d'apprentissage des adultes constituent une infrastructure complexe qui s'est développée au cours des cinq dernières décennies (MELS, 2007).

Déjà, en 1964, les contours de cette infrastructure se précisaient. Dans le rapport du Comité d'étude sur l'éducation des adultes (CÉÉA, 1964), on dressait un portrait de l'éducation des adultes au Québec. Bien que la terminologie de l'époque soit partiellement différente de celle d'aujourd'hui, il était question de l'éducation des adultes dans le réseau public d'éducation, dans les organismes communautaires et dans des organisations privées. On reconnaissait que l'éducation des adultes était devenue « une exigence primordiale » (CÉÉA, 1964 : p. 9), que l'État avait un rôle à jouer en la matière (CÉÉA, 1964 : p. 11) et que les besoins étaient

grands, tant dans la population que relativement aux structures et aux services à mettre en place (CÉÉA, 1964 : pp. 12 et suivantes).

On considérait même, dans ce rapport, que « le besoin d'éducation non formelle va augmenter sans cesse pour les adultes qui doivent faire face à des transformations et à des bouleversements sociaux et culturels se succédant avec une rapidité de plus en plus grande » (CÉÉA, 1964 : p. 49). Ce constat est toujours d'actualité! En outre, on faisait valoir que l'éducation des jeunes et l'éducation des adultes sont « [...] *les deux pôles nécessaires d'un système complet d'éducation à un point tel qu'on parle, aujourd'hui, d'éducation permanente* » (CÉÉA, 1964 : p. 9). Nous sommes toujours à concevoir les moyens d'établir les ponts entre ces deux pôles.

Ainsi, le rapport de CÉÉA mettait l'accent sur la diversité des lieux et des acteurs en éducation des adultes, un contexte en changement constant suscitant des besoins multiples d'apprentissage, le rôle de l'État en éducation des adultes, la perspective de l'éducation permanente arrimant l'éducation des jeunes et des adultes. Sans aucun doute, ces préoccupations guident toujours le débat en éducation des adultes. De son côté, le rapport Parent fit écho à ces considérations, dans un chapitre consacré à l'éducation permanente (Rapport Parent, 1964).

Les signataires du rapport Parent semblent s'étonner que l'on en soit « encore à considérer que l'étude est une activité propre à l'enfance et à la jeunesse » (Rapport Parent, 1964 : p. 317). Ils constatent que :

« L'éducation des adultes est encore perçue, plus ou moins consciemment, comme un remède à des difficultés passagères, comme une concession à des exigences particulières. En général on est loin de considérer que l'étude puisse être une activité normale tout au long de la vie, et une forme de loisir tout autant qu'un effort de perfectionnement imposé par les circonstances » (Rapport Parent, 1964 : p. 318).

Pour ce rapport, l'explosion de la connaissance, la mobilité professionnelle, le loisir et les exigences de la vie démocratique moderne définissent de nouveaux besoins d'apprentissage.

Les racines historiques de ces multiples lieux d'apprentissage des adultes remontent au XIX^e siècle (Pénault et Sénécal, 1982). La création d'organismes sociaux ou culturels dédiés à l'éducation des adultes ou intégrant des activités d'apprentissage au sein de leur fonctionnement a marqué les premiers temps de l'histoire de l'éducation des adultes au Québec. Les mouvements syndical, coopératif ou de femmes ainsi que les milieux agricole ou industriel étaient des acteurs clés d'un secteur en émergence d'éducation des adultes. Les premières initiatives (1850-1900), la consolidation des acquis (1900-1950) et l'institutionnalisation (1950-1980) sont, selon Pénault et Sénécal, les grands jalons de l'établissement de l'éducation des adultes au Québec.

Ces développements du dernier demi-siècle ont créé une véritable infrastructure publique, communautaire, associative et privée d'apprentissage des adultes. Aujourd'hui, cette infrastructure se compose d'un grand nombre de lieux d'apprentissage : centres d'éducation des adultes, services de formation continue dans les cégeps, services aux entreprises dans les commissions scolaires, les cégeps et les universités, présence des adultes dans les centres de formation professionnelle et dans les établissements postsecondaires, organismes communautaires œuvrant dans les domaines de l'alphabétisation, de l'éducation populaire, du développement de l'employabilité, mouvements sociaux développant les capacités de leurs membres dans divers domaines (syndicats, groupes de femmes, organismes de défense des droits ou œuvrant en environnement, etc.), entreprises.

Les défis et les enjeux sectoriels propres à chacun de ces lieux d'apprentissage définissent les questions débattues en éducation des adultes. La reconnaissance de la particularité et de l'apport spécifique de chacun de ces différents lieux, le financement de leurs activités, le développement professionnel et les conditions de travail des éducateurs et des éducatrices d'adultes qui y œuvrent ainsi que de l'ensemble des personnels de l'éducation sont des exemples de thématiques au cœur du débat en éducation des adultes.

À ces lieux distincts d'éducation des adultes et à ces défis et ces enjeux bien définis, s'ajoutent un ensemble d'orientations qui structurent le débat en éducation des

adultes depuis des décennies. Au premier chef, il y a l'acquisition par toute personne d'une formation de base (alphabétisation et diplôme d'études secondaires). Les grands rapports des commissions mises sur pied depuis les années 1960¹ ont accordé une place majeure à cette question. Encore de nos jours, cette orientation demeure d'actualité. Par exemple, récemment, le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport mettait l'accent sur le défi de l'alphabétisation dans un document associé à une consultation publique en vue d'une politique sur la réussite éducative (MEES, 2016). D'autres questions animent les débats d'orientation en éducation des adultes depuis plusieurs décennies, comme l'acquisition et la mise à jour d'une qualification professionnelle, la reconnaissance des acquis expérientiels, la formation des jeunes dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie, l'importance des apprentissages dans les premiers âges de la

vie et la création d'un contexte favorable à l'apprentissage à l'âge adulte (ICÉA, 2016).

Nous considérons que ces lieux, ces enjeux, ces défis et ces orientations définissent le modèle en place d'éducation des adultes. Chacun est un élément du cadre général au sein duquel on pense l'éducation des adultes, on soulève des questions et des problèmes jugés légitimes et on envisage des perspectives estimées pertinentes. Or, en marge de ce modèle et de l'infrastructure existante d'éducation des adultes, de nouvelles pratiques d'apprentissage et de nouvelles thématiques émergent. Ces tendances dépassent les possibilités d'apprentissage créées par les technologies numériques qui sont toutefois un important moteur des changements en cours, tant sur le plan des modalités de formation et d'apprentissage que relativement aux connaissances à acquérir et aux compétences à développer.

Perspectives émergentes en apprentissage des adultes

L'éclatement des contenus, les diversifications des acteurs, les modalités d'apprentissage hors des cadres institutionnels et organisationnels, les nombreux acquis à reconnaître et les moyens diversifiés de procéder à cette reconnaissance sont des facteurs qui nous semblent ouvrir un nouvel horizon à l'éducation des adultes.

De nos jours, l'apprentissage des adultes dépasse les frontières des grands secteurs qui la définissent depuis plusieurs décennies (réseaux public, communautaire, associatif et privé). Des tendances nouvelles modifient le domaine de l'apprentissage des

adultes. La multiplication et la diversité des connaissances et des compétences qu'il importe de posséder dans les sociétés d'aujourd'hui sont une de ces tendances. Ce phénomène exerce une pression sur les cadres traditionnels de l'éducation des adultes. Une

¹ Comité d'études sur l'éducation des adultes (1964), Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1964), Comité d'étude sur la formation des adultes (1982),

États généraux sur l'éducation (1996), Pour une politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue (2000).

seconde tendance concerne l'apprentissage par les pairs qui établit, hors des cadres organisés de l'éducation des adultes, une modalité d'apprentissage où chaque personne peut potentiellement devenir une éducatrice ou un éducateur. Dans le même esprit, l'autoformation en ligne devient une modalité d'apprentissage à laquelle de plus en plus d'individus ont recours au quotidien, en comptant plus particulièrement sur l'immense réservoir de savoirs qu'est l'Internet. Enfin, dans un contexte d'apprentissages multiples réalisés sur des sujets variés hors des cadres organisés d'éducation des adultes, la reconnaissance des acquis appelle le développement de nouveaux instruments. C'est le cas, par exemple, des badges numériques ouverts qui

font de chaque lieu et de chaque occasion d'apprendre une source potentielle d'émission d'une attestation des acquis réalisés par les adultes.

L'éclatement des contenus, les diversifications des acteurs, les modalités d'apprentissage hors des cadres institutionnels et organisationnels, les nombreux acquis à reconnaître et les moyens diversifiés de procéder à cette reconnaissance sont des facteurs qui nous semblent ouvrir un nouvel horizon à l'éducation des adultes. Nous proposons d'illustrer ces facteurs, en mettant en évidence leur apport à l'apprentissage des adultes.

La diversification des contenus d'apprentissage

Les sphères de la vie moderne reposent sur des connaissances et des compétences accrues et diversifiées. Cela suscite de nouvelles exigences d'apprentissage qui appellent à repenser l'éducation des adultes.

Les sociétés modernes demandent un fort bagage de connaissances et de compétences dans des domaines variés. Le monde de l'emploi n'est pas la seule sphère d'activité qui suscite un besoin d'apprentissage continu, malgré la prédominance accordée à ce domaine dans le discours gouvernemental en éducation des adultes. La familiarisation avec les technologies numériques s'impose, au risque de ne pouvoir profiter des opportunités offertes par la société ou de vivre l'exclusion (ex. : Communauté, 2012). La gestion des finances personnelles se complexifie et elle appelle des connaissances et des com-

pétences accrues, comme l'illustre une stratégie canadienne pour le développement de la littératie financière (ACFC, site Web). L'éducation au développement durable émerge à titre de priorité d'apprentissage, à l'échelle planétaire (ex. : UNESCO, 2014). Dans un monde marqué par la complexité des défis, il en va de même pour l'éducation à la citoyenneté (ex. : UNESCO, Site web sur l'Éducation à la citoyenneté mondiale) ou de l'éducation à la paix et à la résolution pacifique des conflits (ex. : UNESCO, Site Web sur l'éducation à la paix).

Les domaines de l'éducation à la santé (ex. : Bernèche, F., Traoré, I. et Perron, B., 2012, ASPC, Site Web sur la littératie en santé) et de l'accès des adultes à la culture (ex. : CDEACF et Ville de Montréal, 2009 ; Broek, S., 2015) constituent aussi des sources d'apprentissage traduisant des besoins diversifiés de la part de la population adulte.

Dans leur analyse comparative des politiques en éducation des adultes, Paul Bélanger et Paolo Federeghi (2000) ont montré que cette diversité des domaines d'apprentissage se reflétait dans l'action de l'État en éducation des adultes. Ces auteurs observaient que l'éducation des adultes tend « à déborder ses frontières et à devenir une composante intégrée d'interventions ou de politiques sectorielles », dans différents domaines (ex. : agriculture, santé, lutte contre le racisme) (Bélanger et Federeghi, 2000 : pp. 28-29). Ils qualifient de *politiques indirectes* ces actions hors du champ traditionnel de l'éducation des adultes (Bélanger et Federeghi, 2000 : p.

30). Des 122 politiques analysées dans cette étude, 40 (33 %) relevaient de ces actions indirectes en éducation des adultes (Bélanger et Federeghi, 2000 : p. 29).

Ainsi, les principales sphères de la vie moderne reposent sur des connaissances et des compétences accrues et diversifiées. Cela suscite de nouvelles exigences d'apprentissage (ex. : Luna Scott, C., 2015) qui appellent à repenser l'éducation des adultes. En partie, la diversité des lieux et des modalités d'apprentissage apparaît être une réponse à ces exigences insistantes. Mais la pression pour des connaissances et des compétences accrues vient de plusieurs sources et elle s'exerce au quotidien sur les individus. L'éducation des adultes se trouve donc interpellée dans sa capacité à répondre rapidement et adéquatement à ce nouvel environnement du savoir. Comme le soulevait Yves Otis, de percolab, lors d'un échange sur le sujet, de nos jours, les individus « n'ont pas le temps d'attendre pour apprendre ».

L'apprentissage par les pairs

L'apprentissage par les pairs fait en sorte que toute personne peut, sur la base de ses connaissances et de ses compétences, être une formatrice ou une éducatrice à l'intention des autres.

De tout temps, les individus se sont formés les uns les autres, en dehors des cadres institués d'éducation. L'éducation intergénérationnelle en milieu familial demeure une base éducative fondamentale des sociétés. Dans l'entreprise, l'apprentissage informel entre pairs se manifeste spontanément.

Toutefois, à notre époque, l'apprentissage par les pairs connaît une recrudescence et une structuration (ex. : communautés de pratique), plus particulièrement, en raison du potentiel de communication et de partage des technologies numériques et de l'Internet (ex. : apprentissage par les pairs en ligne). En

fait, nous pouvons considérer que l'apprentissage par les pairs est devenu une modalité d'apprentissage, au même titre que l'éducation organisée en milieu scolaire ou communautaire.

Au Québec, l'entreprise E-180 est une illustration de cette nouvelle approche de l'apprentissage par les pairs. Cette entreprise met en relation les individus, sur la base de leurs connaissances. Ainsi, selon la formule d'E-180, un individu communique une demande d'apprentissage par l'entremise du site Web de l'entreprise, à laquelle répondent volontairement d'autres individus, qui rendent ainsi leurs connaissances librement et gratuitement disponibles. L'apprentissage par les pairs est le cœur de la vision éducative du modèle proposé qui consiste à connecter les individus « *pour qu'ils apprennent les uns des autres* » (E-180, Site Web). « *Notre mission, explique Christine Renaud, fondatrice d'E-180, c'est de mettre en liens les gens face à face pour qu'ils échangent des connaissances* » (Morasse, Marie-Ève, 2011).

L'utilisation des technologies numériques pour soutenir l'apprentissage par les pairs devient un modèle en croissance. Par exemple, aux États-Unis, la Peer to Peer University (P2PU, Site Web) est une université fondée sur l'apprentissage par les pairs. Cette initiative s'appuie sur l'idée que chaque personne est une experte sur un sujet donné et qu'il est possible de partager cette expertise. L'encyclopédie en ligne Wikipédia est un exemple connu d'apprentissage par les pairs.

Le partage des connaissances et des compétences entre les individus est aussi la

base de l'apprentissage collaboratif. Depuis plusieurs années, les communautés de pratique ou de praticiennes et praticiens se répandent, notamment en milieu de travail (ex. : CEFRIO, 2005, Tremblay, D.-G., 2006). Sur la base d'un intérêt partagé et dans une volonté de mise en commun des connaissances, les personnes regroupées au sein d'une communauté de pratique « *formalisent leurs connaissances tacites, discutent et débattent à propos de thématiques variées et développent chacune leurs compétences professionnelles* » (Daele, A., 2009). Tout comme pour d'autres formules d'apprentissage par les pairs, les technologies numériques favorisent le recours aux communautés de pratique comme modalité d'apprentissage (CEFRIO. Site Web sur les communautés de pratique).

Essentiellement, l'apprentissage par les pairs reconnaît que, potentiellement, toute personne peut être une formatrice ou une éducatrice à l'intention de tout autre individu, sur la base de ses connaissances et de ses compétences. La technologie numérique permet de réaliser ce potentiel d'apprentissage entre pairs et d'accroître à grande échelle l'accès de toutes et tous aux connaissances et compétences de chacune et de chacun. L'établissement de l'apprentissage par les pairs comme un lieu et une modalité établis d'éducation ajoute un nouvel acteur au paysage de l'offre d'éducation des adultes, soit, potentiellement, chaque individu. Elle invite aussi à repenser le *bien commun* en éducation, alors que des individus font de leurs connaissances et de leurs compétences une ressource d'apprentissage accessible à toutes et tous, publiquement et gratuitement.

L'autoformation en ligne

L'autoformation en ligne est sans contredit un nouvel espace d'apprentissage, qui prend place dans le quotidien des personnes.

En plus d'apprendre des autres, une personne peut apprendre par elle-même. Tout comme pour l'apprentissage par les pairs, cette possibilité est aussi vieille que l'humanité elle-même. Cependant, à l'instar de l'apprentissage par les pairs, les technologies numériques et l'Internet ouvrent un immense champ à l'autoformation. Ainsi, l'autoformation en ligne est sans contredit un nouvel espace d'apprentissage, qui prend place dans le quotidien des personnes. Devant une interrogation, le réflexe de se tourner vers Google ou YouTube pour trouver une réponse est désormais une habitude. Ce geste anodin révèle une culture de l'apprentissage bien ancrée chez les personnes et une grande réussite des développements éducatifs des dernières décennies (ex. : une population scolarisée, ayant soif d'apprentissage et autonome dans l'usage des technologies).

On pourrait aussi citer ces lieux nombreux d'apprentissage en ligne, comme les conférences accessibles gratuitement (ex. : Ted Talk) ou ces établissements d'enseignement qui rendent disponibles des cours en ligne libres d'accès (ex. : CLOM). Plus particulièrement, le e-learning est une modalité largement répandue d'autoformation en ligne, notamment dans le monde de l'entreprise (Tousignant, P., 2012; Tousignant, S., 2013). Par ailleurs, l'innovation en matière de modalités d'autoformation en ligne est toujours fort présente, comme le montrent

les développements relatifs à l'apprentissage mobile, notamment par l'entremise des téléphones portables connectés sur le Web - (ex. : UNESCO, 2013) ou le micro learning (ex. : eLearning Industry, Microlearning.org).

L'autoformation en ligne concerne des sujets divers, à l'image des intérêts des individus : musique, photo, langues, tricot, bricolage, calcul, mécanique (Cazaux, M.-A., Comte, A.-M, Lutz, J.-F. et Morlat, I., 2002 : pp. 11-12). Selon ces auteurs, « il apparaît que l'autoformation en ligne offre de grandes possibilités pour permettre à une personne d'apprendre par elle-même, quand elle le souhaite et comme elle le souhaite » (idem, p. 47). Les sites Web rendant disponibles l'autoformation en ligne sont nombreux. Un site Web en dénombre plus de 100 (ex. : DIYGENIUS).

Sans contredit, l'autoformation en ligne fait partie du paysage de l'apprentissage des adultes. Elle est un révélateur des changements en cours de l'éducation des adultes et un succès des acquis des décennies passées. L'émergence d'une personne apprenante autonome dans l'analyse de ses besoins de formation, dans l'identification des sources de formation en ligne pouvant satisfaire ces besoins et dans la gestion de ses apprentissages constitue l'assise de développements futurs de l'éducation des adultes. Dans un récent ouvrage, Paul Bélanger évoque cette gestion désormais autonome de

ce qu'il appelle les *biographies éducatives* (Bélangier, P., 2015).

La reconnaissance des acquis non formels et informels

Les badges numériques démocratisent la reconnaissance des acquis en étendant à l'ensemble des lieux d'apprentissage la possibilité d'émettre une reconnaissance attestée des acquis réalisés.

Les badges numériques ouverts participent aussi, selon nous, à ces transformations de l'éducation des adultes. Cet instrument relève de la reconnaissance des acquis et, plus particulièrement, il est une variante du portfolio électronique (Enkerli, A., 2015). Ainsi, le badge numérique est une attestation en ligne reconnaissant des acquis réalisés par une personne. L'une des particularités des badges, dans l'univers de la reconnaissance des acquis, est le fait que tout lieu où les individus réalisent des apprentissages peut potentiellement devenir un lieu d'émission d'un badge. Habituellement, les établissements scolaires et des organisations offrant de la formation sont les principaux lieux d'émission d'une reconnaissance des acquis (ex. : diplôme, attestation, certification). En un certain sens, les badges démocratisent la reconnaissance des acquis en étendant à l'ensemble des lieux d'apprentissage la possibilité d'émission d'une reconnaissance attestée des acquis ainsi que la légitimité de le faire.

Sur le plan technique, le badge est une image en ligne référant à diverses données permettant d'exposer les acquis réalisés et les modalités de leur réalisation et de leur évaluation (Guay, P.-J., 2016; Garon-Épaule, G., 2015). La mise en ligne des badges rend visibles ces acquis réalisés dans différents lieux

et selon différentes modalités plus ou moins formelles d'apprentissage. Elle permet aussi de diffuser ces acquis à grande échelle, par l'entremise de l'Internet. L'un des principaux apports des badges est de pouvoir reconnaître des apprentissages réalisés dans des contextes informels. Ainsi, « les badges portent l'espoir d'explorer tous les projets d'apprentissage » (Enkerli, A., 2015). Comme l'exprime le site Open Badges, de la fondation Mozilla, un des principaux promoteurs des badges numériques ouverts, il s'agit de reconnaître tous les apprentissages, peu importe d'où ils surviennent, et par la suite de les partager, en des lieux d'intérêt pour la personne, détentrice du badge (*Open Badges*, site Web).

Comme le soulève l'UNESCO (2012), dans un monde complexe et en changement constant, il est nécessaire pour les individus d'acquérir et d'adapter leurs compétences, selon différentes formes d'apprentissage, pour surmonter les défis variés auxquels chaque personne est confrontée. Toutefois, ajoute l'UNESCO, les systèmes institués de qualification se limitent trop souvent à reconnaître les apprentissages formels réalisés en milieu scolaire. En un certain sens, les badges numériques ouverts pallient cette lacune et complètent les services existants. Ils

prennent appui sur ce constat d'apprentissages multiples, sur des sujets variés, réalisés selon des modalités informelles.

Au sein de ces domaines, qui se développent depuis quelques décennies, la nouveauté des badges semble résider dans la démocratisation d'acteurs émettant formellement une reconnaissance des acquis. Dans la

logique des badges, tous lieux où des adultes réalisent des apprentissages peuvent potentiellement être une source d'émission de badges. Cet aspect des badges découle naturellement de la diversification des lieux d'apprentissage qui est, selon nous, l'un des facteurs redessinant en profondeur le domaine de l'éducation des adultes.

Au-delà des acquis majeurs : donner un nouveau souffle à l'éducation des adultes

Dans le domaine de l'éducation des adultes au Québec, nous sommes peut-être dans une telle période de transition, de changement paradigmatique, ou un modèle en place fait face à des défis qu'il peine à résoudre, alors que se définissent hors de lui des solutions possibles.

Ainsi, depuis les années soixante s'est développée au Québec une infrastructure d'éducation des adultes. Les établissements publics d'éducation, les organismes communautaires et les associations qui composent cette infrastructure constituent un acquis stratégique pour faire face aux complexes défis d'apprentissage de notre époque. Depuis quelques décennies, de nouvelles formes d'apprentissage des adultes émergent, ouvrant des perspectives d'éducation, en marge de cette infrastructure établie. Apprendre par soi-même et apprendre les uns des autres sont les principales modalités d'apprentissage qui, plus particulièrement, misent sur le potentiel de partage et de communication du numérique et de l'Internet.

Dans cette dernière section de notre article, nous proposons des réflexions exploratoires sur la nature des enjeux soulevés par cette nouvelle actrice de l'éducation

des adultes, soit, la personne apprenante elle-même et devenant potentiellement une éducatrice pour tout autre individu. Dans l'ensemble, nous sommes d'avis que l'éducation des adultes entre dans une période de transition, alors qu'une infrastructure d'éducation voit poindre à ses côtés de nouvelles modalités d'apprentissage.

Pour appréhender les changements en cours, nous pouvons nous inspirer du concept de *changement de paradigme*, développé par l'historien des sciences, Thomas Kuhn, qui a fait connaître ce concept au tournant des années 1970. Ce dernier expliquait qu'un modèle bascule dans une période de transition lorsqu'il n'est plus en mesure de résoudre certains problèmes. Il désignait d'anomalie ces « problèmes non résolus » qui ne pouvaient l'être à partir des cadres conceptuels habituels. Pour Kuhn, la recherche

de nouvelles solutions indiquait qu'un nouveau modèle était en cours de gestation.

Dans le domaine de l'éducation des adultes au Québec, nous sommes peut-être dans une telle période de transition, de changement paradigmatique, ou un modèle en place fait face à des défis qu'il peine à résoudre, alors que se définissent hors de lui des solutions possibles. Les quelques exemples de pratiques d'apprentissage en émergence que nous avons évoqués plus haut illustrent des approches qui apportent des solutions différentes aux problèmes d'apprentissage de notre époque. Face à la diversité des connaissances et des compétences à acquérir et en réponse à l'exigence de les acquérir rapidement, les individus se tournent vers l'Internet ou vers une autre personne qui rend disponibles ses connaissances et ses compétences. Autrement dit, l'autoformation en ligne et l'apprentissage par les pairs ainsi que les badges numériques ouverts apparaissent comme des solutions à des problèmes qui demeuraient sans réponse satisfaisante.

Dans cette perspective, nous sommes d'avis que l'infrastructure d'apprentissage des adultes connaît une phase de transition qui redessine les lieux d'apprentissage et les questions débattues. Par exemple, comment reformuler ces grandes questions de l'accès à la formation, de la qualité de la formation et de la réussite des apprentissages, lorsqu'il est question de l'autoformation en ligne ou du fait qu'une personne peut devenir une éducatrice d'un second individu? Comment redéfinir le *bien public* en éducation, dans un con-

texte où des individus rendent disponibles librement et gratuitement leurs connaissances et leurs compétences à d'autres individus? Comment repenser l'architecture globale de l'infrastructure d'éducation des adultes en lui ajoutant l'autoformation en ligne, l'apprentissage par les pairs et la reconnaissance des acquis non formels et informels, notamment lorsque cette reconnaissance est réalisée par l'entremise des badges numériques ouverts? Enfin, quelle place accorder à l'adulte apprenant gérant de manière autonome l'ingénierie de sa propre formation, soit, l'analyse de ses besoins, la recherche d'un lieu d'apprentissage pouvant les satisfaire, la réalisation de ses apprentissages (ex. : en ligne, par l'entremise d'une autre personne), l'évaluation de la qualité des services offerts et le transfert de ses acquis dans sa vie quotidienne?

Nous croyons que la diversification des lieux d'apprentissage, au-delà des lieux traditionnels de l'éducation dans les institutions publiques et dans les organismes communautaires, pourrait changer profondément la dynamique d'élaboration des politiques en éducation des adultes. Les chercheurs Paul Bélanger et Paolo Federegghi (2000), dans leur livre sur l'analyse comparative des politiques en éducation des adultes, nous offrent une perspective conceptuelle pour réfléchir à ces changements en cours. Pour ces auteurs, l'élaboration des politiques en éducation a pour objet la régulation des services offerts et, par l'entremise de cette régulation, l'appropriation des bénéfices pouvant être tirés de l'accès par certaines personnes aux services rendus disponibles.

Ainsi, la négociation qui a cours entre les acteurs de l'éducation lors de l'élaboration des politiques détermine les services qui seront offerts, les personnes qui en bénéficieront et, plus important encore, les bénéfices socioculturels et économiques que ces personnes tireront des apprentissages réalisés.

L'émergence de l'individu comme acteur autonome de la gestion de ses processus éducatifs et comme éducateur potentiel, la diffusion des modalités de l'autoformation en ligne et de l'apprentissage par les pairs, l'élargissement des lieux d'attestation des acquis reconnus, par l'entremise des badges numériques ouverts, ainsi que la demande sociale et individuelle d'apprentissages diversifiés ont le potentiel de changer la manière

d'élaborer des politiques en éducation des adultes. Tout d'abord, une nouvelle actrice devra un jour ou l'autre prendre part aux débats façonnant les politiques, soit, la personne, comme apprenante autonome et comme éducatrice potentielle. Ensuite, de nouvelles modalités d'apprentissage devront faire partie des services d'apprentissage discutés lors de l'élaboration des politiques (ex. : autoformation en ligne, apprentissage par les pairs, reconnaissance des acquis non formels et informels). Enfin, la diversité des contenus d'apprentissage exigée par la société moderne (demande sociale) et demandée par les individus (demande individuelle) devra se répercuter sur les choix de services éducatifs privilégiés par les politiques adoptées.

CONCLUSION

Selon nous, l'éducation des adultes amorce une période de transition. Aux grands acquis de l'éducation des adultes dans les institutions publiques, dans les organismes communautaires et au sein d'associations et de lieux divers s'ajoutent désormais de nouvelles modalités d'apprentissage qui sont plus particulièrement basées sur l'individu, exerçant son autonomie d'apprenant et d'éducateur, et sur le potentiel de partage et de communication de l'Internet et des technologies numériques. Ces changements invitent à nous donner une nouvelle vision d'ensemble du domaine de l'éducation des adultes.

Les politiques publiques d'éducation des adultes sont visées par ces transformations. L'impact des choix effectués par les politiques est majeur sur le développement de l'éducation des adultes, comme le montrent Paul Bélanger et Paolo Federeghi. Des choix limitatifs, par exemple, sur les plans des contenus d'apprentissage et des services privilégiés, empêchent ces politiques de contribuer au développement global de l'apprentissage des adultes, dans toutes ses formes et dans toutes ses modalités. Plus inquiétants, si nous nous référons à l'analyse de ces deux chercheurs, ces choix ont un impact sur les personnes pouvant bénéficier des acquis des apprentissages soutenues par les politiques. Autrement dit, par les choix effectués, les politiques d'éducation des adultes favorisent l'accès à certains services d'apprentissage des adultes et laissent en plan certaines autres modalités d'apprentissage.

De manière plus particulière, ces nouvelles formes et modalités d'apprentissage, qui misent fortement sur l'autonomie de l'individu, accentuent l'importance de la formation de base. D'abord, toutes et tous doivent pouvoir acquérir ces connaissances et développer ces compétences favorisant leur autonomie d'apprenante et d'apprenant. En outre, l'usage autonome des technologies numériques rend aussi nécessaire une formation de base chez toutes et tous. L'acquisition d'une formation de base devient donc essentielle, au risque que les nouvelles modalités en émergence accentuent les inégalités déjà présentes en éducation des adultes.

A l'automne 2016, le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport a lancé une vaste consultation qui mènera à la publication d'une politique sur la réussite éducative. Les documents associés à cette consultation posent un cadre s'étendant de l'éducation préscolaire à l'éducation des adultes, référant tant à l'apprentissage hors du milieu scolaire qu'en milieu scolaire. Cette perspective est prometteuse et crée la possibilité d'adopter une politique globale d'apprentissage tout au long de la vie tenant compte des divers lieux et des exigences grandissantes d'apprentissage. Pour nous, l'un des défis de la politique en cours d'élaboration au sein du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur est d'être un catalyseur positif de cette transition que connaît actuellement l'éducation des adultes.

Bibliographie

ACFC [Agence de la consommation en matière financière au Canada]. *Stratégie nationale pour la littératie financière – Compte sur moi, Canada*. Site Web de la Stratégie. <http://www.fcac-acfc.gc.ca/Fra/litteratieFinanciere/litteratieCanada/strategie/Pages/home-accueil.aspx>

ASPC [Agence de la santé publique du Canada]. Site Web sur la littératie en santé. <http://www.phac-aspc.gc.ca/cd-mc/hl-ls/index-fra.php>

Bélanger, Paul et Federeghi, Paolo. (2000). *Analyse transnationale des politiques d'éducation des adultes. La libération difficile des forces créatrices*. Paris : L'Harmattan.

Bélanger, Paul. (2015). *Parcours éducatifs. Construction de soi et transformation sociale*. : Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Bernèche, Francine, Traoré, Issouf et Perron, Bertrand. (2012). *Littératie en santé : compétences, groupes cibles et facteurs favorables*. Zoom santé. Février 2012. Numéro 35. Québec : Institut de la statistique du Québec. <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/bulletins/zoom-sante-201202-35.pdf>

Borek, Simon. (2015). *Pourquoi les musées sont des environnements d'apprentissage valables*. Blog. [En ligne]. Consulté le 26 septembre 2016. <https://ec.europa.eu/epale/fr/blog/why-museums-are-valid-learning-environments>

Cazaux, Marie-Annick, Comte, Anne-Marie, Lutz, Jean-François et Morlat, Isabelle. (2002). *Analyse de supports d'autoformation en ligne*. Mémoire de recherche sous la direction d'Élisabeth Noël. École nationale supérieure des sciences de l'information et des bibliothèques. <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/595-analyse-des-supports-d-autoformation-en-ligne.pdf>

CÉÉA [Comité d'étude sur l'éducation des adultes]. (1964). *Rapport du comité d'étude sur l'éducation des adultes*. Québec : Ministère de la Jeunesse.

CDEACF [Centre de documentation sur l'éducation des adultes et la condition féminine] et Ville de Montréal. (2009). *Projet alpha biblio. Des collaborations efficaces entre les bibliothèques publiques et les organismes d'alphabétisation dans le contexte actuel : enjeux, défis, réussites*. Montréal : CDEACF et Ville de Montréal. http://bv.cdeacf.ca/RA_PDF/140130.pdf

CEFRIO. Site Web sur les communautés de pratique. <http://communaute.cefrio.qc.ca/>

CEFRIO. (2005). *Travailler, apprendre et collaborer en réseau. Guide de mise en place et d'animation de communautés de pratique intentionnelle*. Montréal : CEFRIO. http://www.cefrio.qc.ca/media/uploader/travailler_apprendre_collaborer.pdf

Communautique. (2012). *INTÉGRA – Littératie Québec. L'apprentissage au cœur des TIC : un portrait de l'inclusion numérique des personnes à faible littératie au Québec*. Montréal : Communautique. <http://www.communautique.qc.ca/media/INTEGRA.versionPDF.pdf>

Daele, Amaury. (2009). *Les Communautés de Pratique*. Dans J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalam (Éditeurs). *Encyclopédie de la formation*. Paris : PUF. https://pedagogieuniversitaire.files.wordpress.com/2013/08/cdp_adaele.pdf

DIYGENIUS. *100 + Self-Education Ressources For Lifelong Learners*. En ligne. Consulté le 26 septembre 2016. <https://www.diygenius.com/100-self-education-resources-for-lifelong-learners/>

E-180. Site Web de l'entreprise. <https://www.e-180.com/>

Enkerli, Alexandre. (2015). *Apprentissage en contextes informels : quelques leçons des badges numériques*. [En ligne]. <http://www.vteducation.org/fr/articles/badges-numeriques/apprentissages-en-contextes-informels-quelques-lecons-des-badges>. Consulté le 30 septembre 2016.

eLearning Industry. *Why Micro Learning Is The Future Of Training In The Workplace*. En ligne. Consulté le 26 septembre 2016. <https://elearningindustry.com/micro-learning-future-of-training-workplace>

Garon-Épaulé, Geoffroi. (2015). *Les badges numériques et la révolution de l'apprentissage*. Bulletin de l'Observatoire compétences-emplois. Vol. 6. No 2. <http://www.oce.uqam.ca/article/les-badges-numeriques-et-la-revolution-de-lapprentissage/>

Guay, Pierre-Julien. (2016). *Badges numériques ouverts en éducation : un regard sous le capot*. En ligne. Consulté le 26 septembre 2016. <http://www.vteducation.org/fr/articles/badges-numeriques/badges-numeriques-ouverts-en-education-un-regard-sous-le-capot>

ICÉA [Institut de coopération pour l'éducation des adultes]. (2016). *Conjoncture 2016-2020 en éducation des adultes. Le droit à l'éducation des adultes dans un contexte de société de la connaissance*. Montréal : Institut de coopération pour l'éducation des adultes. http://icea.qc.ca/site/sites/default/files/planification_strategique_icea-conjoncture_externe-2fevrier2016.pdf

Luna Scott, Cynthia. (2015). *The futures of learning 1: Why must learning content and methods change in the 21st century?* Educational Research and Foresight Working papers. N° 13. Septembre 2015. Paris : UNESCO.

MEES [Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur]. (2016). *L'éducation. Parlons d'avenir. Pour une politique de la réussite éducative*. Document de consultation. Québec : Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/autres/bureau_sm/brochure_consultations_16sept.pdf

MELS [Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport]. (2007). *Une histoire de l'éducation des adultes*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/educ_adulte_action_comm/41-7018.pdf

Morasse, Marie-Ève. (2011). *E-180 : dis-moi ce que tu connais, je te dirai qui rencontrer*. La Presse. 22 octobre 2011. <http://techno.lapresse.ca/nouvelles/internet/201110/21/01-4459653-e-180-dis-moi-ce-que-tu-connaiss-je-te-dirai-qui-rencontrer.php>

Open Bages. Site Web. <http://openbadges.org/>

Pénault, Hélène et Sénécal, Francine. (1982). *L'éducation des adultes au Québec depuis 1850 : points de repère*. Québec : Commission d'étude sur la formation des adultes. http://bv.cdeacf.ca/CJ_PDF/2005_07_0004.pdf

P2PU [Peer to Peer University]. Site Web. <https://www.p2pu.org/en/>

Rapport Parent [Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec]. *Deuxième partie. Les structures pédagogiques du système scolaire. A – Les structures et les niveaux d'enseignement.* Chapitre IX. Québec.

Tousignant, Pierre. (2012). *E-learning, entreprise et web 2.0 : un nouveau paradigme ?* Montréal : Observatoire compétences-emploi. En ligne. Consulté le 26 septembre 2016. <http://www.oce.uqam.ca/article/e-learning-entreprise-et-web-2-0-un-nouveau-paradigme/>

Tousignant, Sylvie. (2013). *L'apprentissage et le e-learning : visions d'avenir.* Montréal; : Observatoire compétences-emploi. En ligne. Consulté le 26 septembre 2016. <http://www.oce.uqam.ca/article/lapprentissage-et-le-e-learning-visions-davenir/>

Tremblay, Diane-Gabrielle. (2006). *Les communautés de pratique : L'émergence de nouveaux modes d'apprentissage ?* Communication aux journées de sociologie du travail, Rouen, 2006. http://recitsrecettes.org/sites/default/files/article_cop.pdf

UNESCO. Site Web sur l'Éducation à la citoyenneté mondiale. <http://fr.unesco.org/ecm>

UNESCO. Site Web sur l'éducation à la paix. <http://fr.unesco.org/themes/programmes-construire-paix>

UNESCO. (2012). *UNESCO Guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning.* Hamburg : UNESCO Institut for Lifelong Learning. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216360e.pdf>

UNESCO. (2013). *L'apprentissage mobile et les politiques. Questions clés.* Paris : UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002176/217638f.pdf>

UNESCO. (2014). *UNESCO. Feuille de route pour la mise en œuvre du Programme d'action globale pour l'Éducation en vue du développement durable.* Paris : UNESCO : <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230514f.pdf>.