

# La reprise d'études des adultes, entre normation et émancipation

Renaud Maes et Amadou Ba

## 1. Introduction

En Belgique francophone, de plus en plus d'adultes, dont une part importante de travailleurs peu « qualifiés », s'inscrivent dans des démarches de reprises d'études. Jusqu'au milieu des années 2000, *les conditions d'accès* à l'enseignement supérieur se sont avérées un frein pour la plupart d'entre eux : ne possédant pas le diplôme du secondaire supérieur (CESS)<sup>279</sup>, « sésame » pour entreprendre la grande majorité des études supérieures universitaires ou non universitaires<sup>280</sup>, ils auraient dû suivre des cursus de plus de 5 à 6 ans jalonnés d'examens de sélection ou passer les épreuves de jurys centraux dont le taux d'échec étaient particulièrement élevés, perspective amenant les potentiels candidats à la reprise d'études à renoncer *a priori* à leur projet. Ceux d'entre eux qui, malgré tout se lançaient dans la démarche, étaient en majorité confrontés à l'échec face à l'impraticabilité des épreuves.

Le décret définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration dans l'espace européen d'enseignement supérieur et refinançant les universités du 31 mars 2004, adopté dans le cadre du « Processus de Bologne », large mouvement « d'harmonisation » des systèmes d'enseignement supérieur au niveau européen lancé à la suite de la conférence interministérielle de 1999, a largement modifié – conjointement avec une série d'autres dispositions légales, dont l'arrêté du gouvernement dit « arrêté passerelles » de 2006 (revu en 2008) – les possibilités de reprise d'études pour les adultes, notamment avec une plus grande ouverture et plus de visibilité des modalités d'accès ne nécessitant pas d'être détenteur du diplôme de l'enseignement secondaire supérieur. Ce décret s'inscrit en effet dans la philosophie « européenne » de « reconnaissance » par les structures scolaires des « savoirs informels et non-formels », acquis hors des cadres strictement scolaires.

On peut considérer que ce décret constitue une relative avancée en termes de démocratisation d'accès, en particulier lorsqu'on considère qu'il institue le processus de « valorisation des acquis de l'expérience » (VAE), inspiré de la « *validation* » à la française. Cette « validation » telle que définie par la loi française de 2001 avait en effet été présentée par le Ministre Mélenchon (PS) comme répondant avant tout à un objectif de « justice sociale » en permettant aux exclus du système scolaire d'avoir une « seconde chance » de suivre des études<sup>281</sup>. Mais plus largement, la reconnaissance de savoirs acquis hors du

---

<sup>279</sup> CESS : Certificat de l'Enseignement Secondaire Supérieur

<sup>280</sup> Des exceptions existaient, par exemple certaines filières de ce qui était alors l'Ecole ouvrière supérieure de Bruxelles (EOS), certains graduats spécifiques (éducateur, infirmier), l'Institut des Sciences du Travail de l'Université libre de Bruxelles – alors localisé à Nivelles – et les facultés ouvertes organisées par l'Université catholique de Louvain et le Mouvement ouvrier chrétien.

<sup>281</sup> M.-H. Jacques, « Validation des acquis de l'expérience et accompagnement: «seconde chance» ou

système scolaire est une opportunité inédite de fragiliser la vieille frontière entre « savoir académique » et « savoir commun »<sup>282</sup>, qui sous bien des aspects est une distinction artificielle. Plus encore, comme le souligne Hugues Lenoir, la procédure mise en place suppose que « l'université renonce à être le seul lieu légitime de construction de la connaissance et de son évaluation »<sup>283</sup>. Ce faisant, elle permet aussi des échanges nouveaux et ce faisant, ouvre une possibilité très concrète de transformation amenant une « ouverture » des institutions sur les réalités sociales. En particulier, par ce type de dispositif, émergent des « zones de dialogue » nouvelles qui, pour reprendre les mots d'Angela Davis, « reconnectent les universitaires se voulant militants aux réalités des mouvements militants ».

Pourtant, les motifs politiques qui ont présidé à la mise sur pied de ces dispositifs dans la majeure partie des pays européens sont bien plus « pragmatiques » et centrés sur l'hypothèse d'une nécessaire « augmentation du niveau de qualification » dans le cadre du modèle « d'économie de la connaissance » vanté tant par l'OCDE que par les instances européennes, ainsi que dans la perspective d'une flexibilisation accrue des travailleurs – en leur imposant une « formation tout au long de la vie » visant à maximiser continûment leur employabilité<sup>284</sup>. Par ailleurs et très concrètement, d'une part, le taux d'accès aux études supérieures au travers de ce dispositif reste encore extrêmement faible, d'autre part, vu l'organisation du dispositif, on peut se demander s'il n'amène pas à la constitution de filières de relégation.

Il faut noter, dans le cas du législateur de ce qui était alors la Communauté française de Belgique que « l'objectif politique de l'introduction de la VAE était pour le moins nébuleux<sup>285</sup> » et doit surtout être compris comme une forme de mimétisme dans le cadre du grand mouvement d'alignement « à la bolognaise ». Le texte décretaal souffrait d'ailleurs d'une contradiction intrinsèque : à suivre son article 60, la VAE pouvait permettre l'accès à *un second cycle* de l'enseignement supérieur d'une personne ne disposant pas des « titres requis » pour l'admission mais elle n'a à l'époque pas été envisagée pour l'accès *au premier cycle*.

La donne a depuis changé, avec le décret du 7 novembre 2013 définissant le paysage de l'enseignement supérieur et l'organisation académique des études. Celui-ci prévoit un cadre relativement strict à la VAE :

---

nouveau risque d'inégalités ? », in *L'orientation scolaire et professionnelle*, Vol. 38, No. 2, 2009, pp. 161-181, p. 163.

<sup>282</sup> J.-M. De Ketele, « VAE : des logiques en tension », in *Cahier de la Fopes*, n°7, 2008, pp. 115-123.

<sup>283</sup> H. Lenoir, « La VAE : une nouvelle donne pour l'Université. », in *Connexions*, No. 78, 2002, pp. 91-108.

<sup>284</sup> R. Maes, « VAE : l'université au service de la compétitivité des entreprises », in M. Hamzaoui (dir.), *Les enjeux de la formation tout au long de la vie pour l'intervention sociale : promotion sociale et citoyenne ou gestion de l'employabilité*, Coll. « REFUTS », Marcinelle, Editions de l'IEIAS, 2013.

<sup>285</sup> R. Maes, *L'action sociale des universités à l'épreuve des mutations de l'enseignement supérieur en Europe*, thèse de doctorat, Bruxelles, ULB, 2014, p. 372.

Article 119.-§1er. Aux conditions générales que fixent les autorités de l'établissement d'enseignement supérieur, en vue de l'admission aux études, les jurys valorisent les savoirs et compétences des étudiants acquis par leur expérience professionnelle ou personnelle.

Cette expérience personnelle ou professionnelle doit correspondre à au moins cinq années d'activités, des années d'études supérieures ne pouvant être prises en compte qu'à concurrence d'une année par 60 crédits acquis, sans pouvoir dépasser 2 ans. Au terme d'une procédure d'évaluation organisée par les autorités de l'établissement d'enseignement supérieur, le jury juge si les aptitudes et connaissances de l'étudiant sont suffisantes pour suivre ces études avec succès. Au terme de cette évaluation, le jury détermine les enseignements supplémentaires et les dispenses éventuelles qui constituent les conditions complémentaires d'accès aux études pour l'étudiant.

§ 2. En vue de l'admission aux études via la valorisation des savoirs et compétences des étudiants acquis par leur expérience professionnelle ou personnelle, l'établissement d'enseignement supérieur organise un accompagnement individualisé visant à informer l'étudiant sur la procédure à suivre telle que fixée par les autorités de l'établissement et précisée dans le règlement des études, et à faciliter les démarches de l'étudiant jusqu'au terme de la procédure d'évaluation visée au § 1er. [...]

### **1.1 Les nouveaux dispositifs institutionnels**

De l'ouverture de nouvelles possibilités d'accès via la VAE a découlé des initiatives émanant de certaines universités. Lancé en 2003, avant même l'entrée en vigueur du décret « Bologne », le premier projet, VALEX, associait l'ULB à des universités britanniques et françaises, dans le cadre d'un programme Grundtvig (financement européen). Ce projet a abouti en 2005 à la mise sur pied d'une forme « standardisée » de processus de VAE inspirée des « bonnes pratiques des partenaires européens » (selon la terminologie consacrée), et au « recrutement » d'adultes en reprise d'études. Pour autant, ce recrutement a concerné principalement des filières de formation continue n'offrant pas de diplôme (mais plutôt des certificats, titres universitaires n'amenant pas d'effets de droit), ce qui montre bien la relative réticence des institutions vis-à-vis du dispositif.

Par la suite, en 2006, deux projets-pilotes financés directement par la Ministre en charge de l'enseignement supérieur (Marie-Dominique Simonet, cdH) ont été octroyés aux académies autour de l'ULB et de l'UCL. Le projet associant les trois universités membres de (feu) l'Académie Wallonie-Bruxelles, (feu) l'Université de Mons-Hainaut, (feu) les Facultés polytechniques de Mons et l'Université libre de Bruxelles, connut un certain enthousiasme de la part des autorités institutionnelles. Il faut bien percevoir que l'origine d'un tel engouement est avant tout le fait que ce projet était censé démontrer la bonne entente des

universités partenaires, permettant d'augurer d'une « fusion » qui n'arriva jamais<sup>286</sup>. Cependant, cet enthousiasme permit le « recrutement actif » d'étudiants, en partenariat avec les organismes régionaux en charge des politiques de l'emploi (ACTIRIS et FOREM) directement vers des filières diplômantes. Les filières « privilégiées » étaient toutefois des « masters orphelins », c'est-à-dire des seconds cycles auxquels des premiers cycles ne préparent pas directement (comme les Sciences du Travail à l'ULB). Du côté de l'Académie louvaniste, le financement servit avant tout à formaliser les pratiques déjà existantes au niveau des deux « facultés ouvertes » de l'UCL, FOPA et FOPES, organisées en collaboration avec le Mouvement ouvrier chrétien et à les faire diffuser au sein de l'ensemble des institutions partenaires.

Enfin, de 2008 à 2014, deux projets FSE « VAE-Universités convergence » et « VAE-Universités compétitivité » ont été obtenus, associant toutes les universités de la Fédération Wallonie-Bruxelles, ainsi qu'un projet « VAE-haute école » associant toutes les hautes écoles sur base d'une structure « inter-réseaux » et de guichets « locaux » correspondant déjà à la logique territoriale du décret « paysage ».

Ces projets ont abouti à des dispositifs similaires, dont les traits saillants sont les suivants<sup>287</sup> :

1. Après une phase « d'information/positionnement » se bornant pour l'essentiel à la description de contenus des filières et de la procédure d'admission, les candidats VAE sont amenés à composer un dossier visant à la fois à attester de leur expérience et à mettre en exergue la « compatibilité » de cette expérience avec la filière à laquelle ils candidatent. Pour ce faire, ils peuvent solliciter le soutien de « relais VAE » ou de « conseillers VAE » (dénomination qui fluctue entre institutions). Cet accompagnement, mis en place dans toutes les institutions, est parfois obligatoire dans les universités (par exemple à l'UMons), et obligatoire dans les hautes écoles. Notons que le décret « paysage » prévoit l'obligation pour l'institution de fournir un accompagnement de ce type (article 119, §2), bien que celui-ci soit plutôt limité à des aspects administratifs qu'à des aspects plus « pédagogiques » ou, surtout, de « décodage » des codes institutionnels.
2. Le dossier ainsi composé est introduit auprès des jurys de filières, fréquemment après avoir été contrôlé par un responsable administratif chargé de vérifier la valeur des pièces et la conformité des contenus avec le cadre légal.
3. Le jury prend une décision motivée qui est communiquée au candidat. Dans le cas où il est admis à l'inscription, il peut alors s'inscrire au programme pour lequel il a candidaté ou vers lequel le jury l'a réorienté.

### **1.2 L'éducation permanente aussi...**

Le Collectif Formation Société asbl (ci-après CFS), en partenariat avec Lire & Ecrire Bruxelles asbl (ci-après LEE) et l'Université populaire de Bruxelles asbl, soutiennent la reprise d'études des travailleurs associatifs « peu qualifiés ». Ces associations visent dans ce dispositif de

---

<sup>286</sup> Voir à ce sujet J-E Charlier & M. Molitor, *Les dynamiques de fusion dans l'enseignement supérieur francophone de 1999 à 2009*, « Courrier hebdomadaire du CRISP », n° 2268, Bruxelles, CRISP, 2015.

<sup>287</sup> M. de Lamotte, *Rapport sur la valorisation des acquis de l'expérience (VAE) – Enjeux et perspectives*, Parlement de la Communauté française, 10 septembre 2013. Doc 539 – N°1, pp. 15-16.

formations collectives à donner des outils d'analyse critique, de construction de l'autonomie intellectuelle, d'émancipation individuelle et collective, rejoignant les objectifs du décret « éducation permanente » du 17 juillet 2003 :

Art. 1 – Le présent décret a pour objectif le développement de l'action associative dans le champ de l'éducation permanente visant l'analyse critique de la société, la stimulation d'initiatives démocratiques et collectives, le développement de la citoyenneté active et l'exercice des droits sociaux, culturels, environnementaux et économiques, dans une perspective d'émancipation individuelle et collective des publics en privilégiant la participation des publics visés et l'expression culturelle<sup>288</sup>.

Cette initiative bruxelloise s'inspire de celle de l'Université populaire de Paris 8 (U2P8) qui, a dispensé, de 2008 à 2013, des savoirs académiques ancrés dans le champ de l'éducation populaire visant la conscientisation, la citoyenneté, l'émancipation et la transformation sociale. Le public y entre sans diplôme et sort avec un DUPC<sup>289</sup> sanctionnant la formation d'« apprentis-chercheurs » correspondant au niveau de Licence 2 (2ème année Bachelor en Belgique). Ce modèle expérimental de Paris 8 se définit comme « un défi de construction de l'autonomie intellectuelle d'une certaine catégorie de classe sociale souvent exclue »<sup>290</sup>, sa devise étant « Ecrire, lire, agir, produire, ensemble et en réseau, de la pensée pour le présent et le futur ». Une des finalités de cette filière était de faire en sorte que l'institution universitaire elle-même s'ouvre à des partenaires territoriaux et plus spécifiquement aux associations à visée culturelle d'éducation populaire.

Dans le dispositif porté par CFS/LEE, il s'agit également de partir des savoirs d'expérience d'adultes désireux de reprendre des études, les accompagner à construire de nouveaux savoirs sociaux stratégiques lors de leur reprise d'études et de les mettre dans une posture « d'apprentis chercheurs ». Le dispositif s'organise selon un mode collectif avec une approche favorisant le travail de groupe et l'autosociconstruction de savoirs. Une démarche pédagogique qui s'appuie beaucoup sur l'expérience vécue par le groupe et se démarquant de l'approche scolaire. La formation vise à doter aux participants les « fondamentaux » de l'éducation permanente, des outils d'analyse critique, de construction de l'autonomie intellectuelle, d'émancipation individuelle et collective.

---

<sup>288</sup> Décret sur l'action associative dans le champ de l'éducation permanente du 17 juillet 2003.

<sup>289</sup> DUPC : Diplôme universitaire de premier cycle

<sup>290</sup> Extrait de la brochure « *Université populaire de Paris8. Contribuer à l'éducation populaire du XXIème siècle, 2010-2011* », disponible en ligne (<https://lc.cx/4iE9> consulté le 21/12/2015). Voir aussi N. Fasseur, Y. Moulin & A. Leduc (dir.) *L'Université populaire de Paris 8 Saint-Denis, dernière utopie vincennoise ? L'éducation populaire, une utopie pour le XXIème siècle*, « Cahier du Fil rouge », n°18, Bruxelles, CFS, 2013 (disponible en ligne : <https://lc.cx/4iEt>, consulté le 21/12/2015)

La formation est composée des modules suivants :

- Module 1 « déterminisme socio-éducatif » : Comprendre les mécanismes favorisant les inégalités éducatives et prendre conscience de ses capacités de progression.
- Module 2 « S'émanciper » : Comment formaliser un projet de reprise d'études qui permette de s'émanciper et devenir acteur de son propre devenir.
- Module 3 « Analyse en groupe d'une question sociale » Comprendre ce qu'est une question au sens épistémologique du terme et comment faire une analyse à partir d'une question ?
- Module 4 « Traitement critique de l'information » : S'initier à la démarche du questionnement critique à partir de l'information que l'on reçoit et de l'information que l'on donne.
- Module 5 « Clés d'entrée pour comprendre les enjeux des sciences humaines » : se donner les clés pour aborder les grandes disciplines des sciences humaines.
- Module 6 « Des outils pédagogiques pour l'action » : se doter des grilles d'analyse et des compétences pour renforcer sa puissance d'agir.
- Module 7 « l'éducation permanente, un décret pour l'action » : Comprendre comment l'émancipation peut passer par l'accès au savoir en vue de s'extraire du rapport dominant/dominé.

### **1.3 La reprise d'étude, entre normation et émancipation**

Le dispositif de soutien à la reprise d'études de CFS se veut inscrit dans une démarche d'éducation populaire. Il sort du cadre du présent texte de définir univoquement ce qu'est l'éducation populaire, mais nous devons souligner quelques traits qui nous en semblent fondamentaux et que résumait Christian Maurel :

L'éducation populaire travaille dans ce passage entre l'asservissement (le statut de « serviteur » et la maîtrise (la position du « maître » avec la puissance d'agir que cela suppose). En configurant et reconfigurant le monde, elle transforme et reconfigure l'individu [...] Elle tient ses capacités des processus culturels qu'elle met en œuvre, processus dans lesquels les hommes, individuellement et collectivement, sont à la fois des sujets acteurs et les objets de la reconfiguration d'eux-mêmes et du monde<sup>291</sup>.

Comme le souligne Luc Carton, l'éducation populaire récuse la segmentation entre économique, social et culturelle, issue de la division du travail dont il considère qu'elle est propre au capitalisme<sup>292</sup> : ambitionnant une émancipation simultanément individuelle et collective, elle mène une lutte contre l'exploitation, la domination et l'aliénation considérées comme participant d'une même logique.

---

<sup>291</sup>C. Maurel, *Education populaire et puissance d'agir. Les processus culturels de l'émancipation*, Paris, l'Harmattan, 2010, p. 141.

<sup>292</sup> Propos recueillis par Brasier Pierre-Jean, « L'éducation populaire ça cartonne !. Entretien avec Luc Carton », in *Mouvements* 1/2015 (n° 81), pp. 165-180, p. 170.

Cependant le cadre institutionnel de l'enseignement ne partage pas forcément la même optique. Pire encore, la démarche d'éducation populaire en elle-même est marquée par une série « d'ambivalences », dont Christian Maurel propose une typologie<sup>293</sup>. À l'instar de toute démarche d'éducation populaire, le dispositif mis en place par CFS est lui aussi marqué par ces « ambivalences »<sup>294</sup>, qui forment autant de « zones de tension » :

- La démarche de reprise d'étude participe-t-elle d'une reproduction ou d'une transformation des modes de production, en particulier de la production des savoirs ?
- La démarche de reprise d'étude participe-t-elle d'une démarche « d'intégration » aux institutions caractéristiques d'un ordre social spécifique ou d'une démarche de « subversion<sup>295</sup> » de ces institutions ?
- Enfin, la démarche de reprise d'étude est-elle un apprentissage de la démocratie ou des techniques de pouvoir ?

C'est l'ensemble de ce questionnement que nous résumons par la formule « La reprise d'études des adultes, entre normation et émancipation ». **L'objet de cette étude est donc étudier ces « ambivalences » en tentant, autant que faire se peut, d'identifier les éléments qui font « basculer » le pendule de torsion entre normation et émancipation dans le sens de l'émancipation ; et, partant, de dégager quelques pistes pour l'action.**

Largement inspirée de l'analyse praxéologique de Christian Maurel, notre approche se veut effectivement « praxéologique », au sens où elle entend s'ancrer dans l'étude des pratiques. Il est en effet une évidence : si les questions que nous posons sont cruciales, les pistes de réponse ne tomberont pas du ciel des idées. Elles ne peuvent que venir du terrain, il s'agit de suivre l'optique marxiste : « monter de la terre vers le ciel », « *von der Erde zum Himmel steigen* »<sup>296</sup> - qui revient finalement à faire chuter ce ciel des idées.

Mais ce ne sont pas toutes les pratiques qui nous intéressent, c'est précisément celles qui font la praxis au sens qu'en donne Castoriadis, à savoir « un à faire spécifique » qui est « le développement de l'autonomie de l'autre ou des autres », « ce faire dans lequel l'autre ou les autres sont visés comme être autonomes et considérés comme l'agent essentiel du développement de leur propre autonomie »<sup>297</sup>.

---

<sup>293</sup> C. Maurel, *Education populaire...*, *op. cit.*, pp. 49-63.

<sup>294</sup> Nous reprenons ici en les adaptant les hypothèses n° 1, n° 2 et n°5 de Christian Maurel développées dans *Education populaire...*, *op. cit.*, pp. 50, 60, 63.

<sup>295</sup> Nous désignons par « subversion » le fait de provoquer des modifications, parfois radicales, du système de valeurs lié à un ordre social porté par les institutions – en l'occurrence les institutions d'enseignement et singulièrement d'enseignement supérieur.

<sup>296</sup> K. Marx & F. Engels, *L'idéologie allemande. Première partie : Feuerbach (thèses sur Feuerbach)*. (1848).

<sup>297</sup> C. Castoriadis, *L'institution imaginaire de la société* (1975), Paris, Point/le Seuil, 1999, p. 112.

La praxis est une activité consciente et ne peut exister que dans la lucidité ; mais elle tout est autre chose qu'un savoir préalable (...). Elle s'appuie sur un savoir, mais celui-ci est toujours fragmentaire et provisoire<sup>298</sup>.

Plus encore, d'après Dardot & Laval, « la praxis émancipatrice est praxis instituante ou activité consciente d'institution ». Ils soulignent : « instituer, qui consiste avant tout à établir des règles de droit, n'est ni créer *ex nihilo* de telles règles, ni officialiser *post factum* des règles qui existaient déjà sans être encore reconnues comme règles de droit »<sup>299</sup>. La praxis instituante est « l'autoproduction d'un sujet collectif dans et par la coproduction continuée de règles de droit ». Ils soulignent largement que cette autoproduction s'inscrit dans une historicité dont elle doit tenir compte, et qu'il « n'est de praxis instituante émancipatrice que celle qui fait du commun la nouvelle signification de l'imaginaire social. » La question de l'ambivalence entre « normation » et « émancipation » renvoie finalement à la question de savoir si l'on peut dégager des pratiques de reprise d'études une forme de « praxis instituante émancipatrice » comme la définissent Dardot & Laval.

#### **1.4 Petit avertissement sur notre méthodologie**

Dans le cadre de cette étude, nous nous basons sur un corpus très divers, composé de plusieurs séries d'entretiens menés notamment dans le cadre de recherches antérieures menées au sein de l'Université libre de Bruxelles, de réponses à des questionnaires visant spécifiquement les participants au dispositif de CFS/LEE, de notes sur nos pratiques. Nous mobilisons aussi des descriptions de programmes, des morceaux de textes légaux, des évaluations des dispositifs, des travaux de recherche plus théorique, etc. Si nous croisons ainsi les sources, c'est que notre volonté est de proposer une analyse dynamique de ce que nous serions tentés d'appréhender comme « dispositif », c'est-à-dire comme « articulation » entre tous ces éléments disparates qui composent une forme de « réseau » thématique.

Notre approche se veut aussi profondément *ancrée* dans les luttes pour l'émancipation : nous rejoignons en effet l'hypothèse de Pierre Bourdieu qui veut que toute analyse du monde social est forcément un enjeu de luttes dans le monde social. Cela nous amène forcément à développer un point de vue spécifique qui n'est, en aucune manière, compatible avec la « neutralisation sociologique » et ses stratégies d'euphémisation souvent conçues comme gages de « l'objectivité scientifique ».

---

<sup>298</sup> C. Castoriadis, *op. cit.*, p. 113.

<sup>299</sup> P. Dardot & C. Laval, *Commun. Essai sur la révolution au XXI<sup>e</sup> siècle*, Paris, la Découverte, 2014, p. 440.



## 2. Qu'est-ce qu'un adulte en reprise d'étude ?

On ne peut évidemment pas poser la question des tensions intrinsèques à la démarche de reprise d'études sans s'intéresser à ceux qui l'entreprennent ! Ceux-ci sont qualifiés usuellement « d'adultes en reprise d'étude » (ARE). Or si dans la littérature, on retrouve beaucoup d'écrits sur la reprise d'études des adultes, leur engagement en formation, il n'y a pas de définition commune d'un adulte en reprise d'études.

Tenant une jonction entre la littérature anglosaxonne et la littérature francophone, Gilles Vertongen et al. ont proposé une première synthèse,

Classiquement, la littérature distingue la population des adultes en reprise d'études (ARE) de celle des étudiants classiques *via*, d'une part, une interruption dans le cursus de formation, souvent pour occuper un emploi et, d'autre part, un âge minimal de 25 ans<sup>300</sup>.

Cette définition n'est cependant pas forcément la plus universelle : l'âge de 25 ans semble en particulier un critère fort arbitraire – en réalité, il provient de l'âge limite de perception des allocations familiales en Belgique. À l'instar de cette limite, une grande majorité des définitions rencontrées sont fréquemment liées au cadre légal, aux conditions d'accès aux dispositifs, ou pire encore, au comptage pour le financement. C'est par exemple le cas de la définition souvent donnée en Fédération Wallonie-Bruxelles qui entend qu'un adulte en reprise d'étude est une personne répondant à au moins l'un des critères suivants (idéalement aux deux)<sup>301</sup> :

- (1) Avoir interrompu son parcours éducatif durant au moins un an ;
- (2) Être disponible sur le marché du travail (au travail ou chômeur).

Cette définition n'en est pas une : ces critères ont pour seul but le « comptage » des « ARE » afin de « monitorer » les projets évoqués dans l'introduction. Elle est donc forcément insatisfaisante sinon inadéquate. Son origine tient dans ce qui, pour le coup, était une tentative de définition, adoptée par le Conseil interuniversitaire francophone en 2005 : « les adultes en reprise d'études sont les personnes qui, après avoir terminé ou quitté avant son terme un parcours d'éducation et de formation initiale, reprennent des études ». On remarque un glissement intéressant avec le recours aux critères de comptage, qui est l'inclusion de la « disponibilité sur le marché du travail », montrant la lente adaptation du

<sup>300</sup> G. Vertongen, E. Bourgeois, F. Nils, F. Viron and Jacqueline Traversa, « Les motifs d'entrée en formation des adultes en reprise d'études universitaires », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 38/1 | 2009, 25-44, p. 25

<sup>301</sup> Voir *Note relative à l'Harmonisation des titres en matière de Formation continue et d'Adultes en Reprise d'Etudes* proposée par la Commission « Education tout au long de la vie » et adoptée par le Conseil Interuniversitaire francophone (CIUF) du 21 septembre 2010.

dispositif à une logique d'activation<sup>302</sup>. Le problème de la définition « de comptage » est qu'elle est évidemment extrêmement réductrice – dans sa version opérationnelle, en sont d'ailleurs exclus les « aînés de plus de 65 ans qui reprennent des études » et « les primo-étudiants qui interrompent leurs études entre le secondaire et leur entrée à l'université »<sup>303</sup>.

A l'autre bout du spectre des définitions, selon Michel Sylin<sup>304</sup>, « un adulte en reprise d'études est quelqu'un qui n'est pas normal ». Il pointe les limites des définitions usuelles : généralement on considère qu'un « adulte » en reprise d'études est fatalement « un vieux ou une vieille » par rapport aux étudiants habituels. Mais à quel moment on est vieux ou vieille ? Cette première piste est donc inadaptée ; raison pour laquelle on se tourne souvent vers le « parcours » des personnes. Définir une personne en reprise d'études, ce n'est donc plus tellement de définir la personne, son identité propre, mais plutôt son parcours.

Qu'est-ce qui caractérise ce parcours de l'adulte en reprise d'études ? Il souligne qu'un point commun est le fait de prendre des chemins de traverse, d'aborder des études supérieures par des entrées différentes de celles qui étaient jusque-là normées et bien protégées. Très prosaïquement, le fait de considérer qu'il faille une interruption d'un an ou plus, implique que l'on puisse qualifier ce parcours « d'anormal ».

La définition de Michel Sylin a un grand mérite : elle met en exergue le fait que l'adulte en reprise d'études est généralement défini par rapport à ce qu'on considère comme « l'étudiant normal », « l'étudiant lambda » - qui est un « jeune », qui « ne travaille pas », qui « n'a pas interrompu son cursus scolaire », etc. Or dès lors que l'on considère les situations réelles des étudiants, on se rend compte que ces « étudiants normaux » sont finalement une minorité à l'échelle de l'ensemble de l'enseignement supérieur (en intégrant l'ensemble des filières de plein exercice – universités, hautes écoles et écoles supérieures des arts, types long et type court – et de promotion sociale, et en ne considérant pas la seule université). Plus encore, cette « normalité » n'est pas tellement statistique : elle est avant tout le produit des représentations collectives qu'ont les professeurs et les autorités académiques de ce qu'est un étudiant normal<sup>305</sup>.

Il faut également soulever que la définition de Michel Sylin rencontre bien mieux la définition usuelle des pays anglo-saxons, qui incluent les « *Adult Learners* » parmi les « *Nontraditional students* » (utilisant souvent un terme pour l'autre)<sup>306</sup> : la chose est plus

---

<sup>302</sup> Voir à ce sujet R. Maes, « VAE : l'université... », *op. cit.*

<sup>303</sup> Voir *Note relative...*, CIUF, *op. cit.*

<sup>304</sup> M. Sylin, Journée d'information de CFS ASBL et Lire et Ecrire Bruxelles « *Réflexions sur le dispositif de reprises d'études* », mai 2015.

<sup>305</sup> R. Maes, C. Sztalberg & M. Sylin, « Acknowledgment of Prior Experiential Learning to Widen Participation at the Université Libre De Bruxelles: The Challenge of the Institutional Message », in Liz Thomas, Malcolm Tight (ed.) *Institutional Transformation to Engage a Diverse Student Body*, coll. International Perspectives on Higher Education Research, vol. 6, Londres/New-York, Emerald Group, 2011, pp.187-198.

<sup>306</sup> J. M. Ross-Gordon, "Research on Adult Learners: Supporting the Needs of a Student Population that Is No Longer Nontraditional", in *Peer Review*, 2011, vol 13, n°1, disponible en ligne : <http://lc.cx/ZzVs> (consulté le 10/12/2015)

claire encore, les « ARE » sont des étudiants qui ne correspondent pas aux *traditions* des institutions. Comme le souligne Vicki Trowler,

De la même façon que « l'autre » a été distingué de la « norme » dans bien d'autres contextes (par exemple, « non-white », utilisé comme terme global pour désigner l'ensemble des personnes qui ont comme caractéristique commune de ne pas être « blancs » (white), ou « non-académique », qui est toujours utilisé dans nombre d'universités pour désigner tout le personnel dont la seule caractéristique commune est qu'ils ne jouissent pas des conditions de travail liées au statut académique), les étudiants « non-traditionnels » n'existent comme groupe qu'en présence d'étudiants « traditionnels ». Ces étudiants « traditionnels » sont souvent considérés, dans le contexte de l'enseignement supérieur britannique comme des britanniques « natifs », principalement des jeunes gens blancs de traditions chrétiennes (au sens large), en parfaite santé, issus de la classe moyenne ou supérieur, hétérosexuels, dont les parents ont suivi un cursus d'enseignement supérieur, provenant directement d'écoles publiques ou d'état « respectables », [...] sans charge de famille, étudiant à plein temps, formant une distribution genrée entre les disciplines<sup>307</sup>.

Ainsi, on peut déjà suggérer que les « adultes en reprise d'études », simplement *par ce qu'ils sont*, interrogent fondamentalement les représentations académiques. Leur simple « présence », à l'université en particulier, provoque une « mise en tension » entre traditions historiques et réalité contemporaine.

### **2.1 Catégories de parcours**

Partant de l'hypothèse que ce sont avant tout les parcours qui permettent d'identifier les adultes en reprise d'études, Michel Sylin identifie trois grandes catégories :

La première catégorie correspond à des gens ayant une formation initiale de type court ou long, diplômés voire surdiplômés qui sont des professionnels dans un domaine précis qui souhaitent s'engager dans des études inaccessibles à eux car n'ayant pas les titres requis à la base, et qui décident de replonger leur nez dans les bouquins et les cours via la VAE pour tenter une nouvelle aventure, réaliser un projet, changer de cap, ou tout simplement exercer le métier de leur rêve.

La seconde catégorie correspond à des gens qui ont peu ou pas du tout de diplôme. Des gens qui ont eu des parcours accidentés, des histoires de vie accidentées pour des raisons externes et internes à leurs réalités qui ont fait qu'ils n'ont pas pu, ou pas eu la possibilité, ou pas voulu à un moment de leur vie prolonger leurs études ; et ceux-là forment une partie relativement importante du contingent ou de la cohorte qui arrive en général par la VAE.

---

<sup>307</sup>V. Trowler, "Negotiating Contestations and 'Chaotic Conceptions': Engaging 'Non-Traditional' Students in Higher Education." In *Higher Education Quarterly*, N°69, 2015, pp. 295-310.

Une autre catégorie qui est importante, est composée de gens qui n'ont pas de diplômes reconnus en Belgique ou dans le pays hôte. Cela implique la question des équivalences de diplômes, même si le décret Bologne a apporté une partie de solution au problème de l'équivalence par une harmonisation des diplômes entre les pays membres de l'Union européenne, quelques problèmes continuent encore à persister dans ce sens. Les personnes issues des pays non membres de l'Union européenne sont amenées à exercer des métiers en dessous de leurs diplômes obtenus dans leurs pays d'origine. Par exemple, on observe que quelqu'un qui est médecin ou infirmier dans son pays, exerce le métier d'auxiliaire soignant.

Il faut toutefois noter, comme le souligne le député Michel de Lamotte dans son rapport au Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles au sujet de la VAE à l'université, qu'« en matière de titres antérieurs, on voit qu'énormément de candidats sont déjà titulaires d'un diplôme de premier cycle<sup>308</sup> ». Plus encore, dans de nombreux cas, les équivalences de diplôme pour l'accès à l'emploi ne sont pas automatiques même pour des ressortissants européens.

Par ailleurs, cette catégorisation, pour informative qu'elle soit sur les mécanismes de régulation des diplômes, ne donne toutefois que peu d'informations sur les adultes en reprise d'études eux-mêmes. Elle n'est d'ailleurs pas tellement fondée sur les parcours : elle l'est avant tout sur le diplôme, qui devient dans cette approche une sorte de « révélateur » dénotant d'un parcours. Elle confond donc dans un même objet le rite d'institution de la diplomation et le parcours qu'elle sanctionne, renvoyant la légitimité du parcours lui-même à celle que lui confère la légitimation par l'institution. Ainsi, le point nodal de cette catégorisation est finalement la mission institutionnelle de désignation des élites, ce qui réduit aussi l'institution académique à un rôle unique d'opérateur de sélection dans une société « méritocratique » - et donc forcément inégalitaire, selon le schéma républicain inspiré de Condorcet<sup>309</sup> -, en n'y intégrant que peu le rapport à la production et la transmission de savoirs, mais aussi – ce qui est finalement un comble lorsqu'on évoque un dispositif qui procède d'une « individualisation » des parcours d'étude – en ignorant les caractéristiques intrinsèques de ces parcours.

## **2.2 Du parcours à la démarche de l'ARE**

On pourrait, en regard de cette catégorisation liée au diplôme, suivre une autre piste pour définir « l'adulte en reprise d'études » : il s'agirait de partir des enjeux portés par la démarche de reprise d'étude (c'est-à-dire le sens attribué par les ARE à la reprise d'études), enjeux qui sont finalement la résultante des parcours individuels. Cette seconde piste a un

---

<sup>308</sup> M. de Lamotte, *op.cit.*, p. 24

<sup>309</sup> Voir N. de Condorcet, *Nature et objet de l'instruction publique, Premier mémoire sur l'instruction publique* (1791), en particulier, la 6<sup>ème</sup> partie.

autre mérite évident : elle permet de ne plus définir l'adulte en reprise d'études en premier lieu par rapport aux « normes » de l'institution scolaire.

Elle permet donc de prendre « à rebours » la définition de Michel Sylin posant « l'adulte en reprise d'études » comme anormal, en posant que ce sont les normes propres à l'institution scolaire – et en particulier les normes universitaires – qui sont « anormales » par rapport à l'ensemble de la société. L'enseignement supérieur, et singulièrement l'université, reste en effet largement l'apanage des classes dominantes – et ce ne sont pas les « miraculés du système » qui changent le constat à l'échelle générale du système scolaire. En particulier, la déconnexion entre les caractéristiques sociologiques de la population et celles des étudiants universitaires, ne fût-ce qu'en termes d'origine socio-économique, fait que c'est quelque part l'université qui est « anormale » et pas les candidats à l'admission (qu'ils soient adultes en reprise d'études ou non).

Rappelons en effet qu'en 2000, il était « plus de 3 fois plus probable de trouver un ouvrier dans la population active de 40 à 60 ans que dans la population des pères d'étudiants » et il y avait « plus de 5 fois plus de chances de trouver un père d'étudiant titulaire d'un diplôme du supérieur que de trouver un homme âgé de 40 à 60 ans titulaires d'un diplôme du supérieur »<sup>310</sup>. La Belgique francophone faisait d'ailleurs office de « valeur extrême » parmi les pays européens : son système d'enseignement supérieur apparaissait en effet comme le plus inégalitaire de quelques 8 pays participant à l'enquête « Eurostudent ». La situation s'est sans doute dégradée depuis :

Si la « chance » d'être détentrice d'un diplôme de l'enseignement supérieur (universitaire ou non) était, en 1997, 4 fois plus élevée parmi les mères des nouveaux étudiants de l'UCL et de l'ULB que dans la population féminine de référence, elle est presque 6 fois supérieure en 2008. L'amélioration du niveau d'instruction de la population de référence ne semble donc pas avoir induit, bien au contraire, un élargissement de l'accès à l'université aux jeunes dont les parents ne sont pas diplômés du supérieur<sup>311</sup>.

Repartir de la *démarche* de l'ARE permet aussi d'éviter le piège d'un sociologisme réifiant qui emprisonne les individus dans leurs parcours segmentés en catégories « découpées sur papier », tombant dans une lecture mécaniciste de la reprise d'études. Ainsi, l'analyse des parcours implique de regrouper des « paquets de trajectoires » qui aboutissent à mettre en évidence des régularités, mais elle ne peut en aucun cas être utilisée pour prédire le parcours d'un individu et lui assigner, dès lors, un « label » *a priori*. Or c'est précisément le type d'usages performatifs (l'assignation d'une étiquette catégorielle revenant à assigner

<sup>310</sup> R. Maes, *op. cit.* p. 360.

<sup>311</sup> C. Vermandele, C. Plaigin, V. Dupriez, C. Maroy, M. Van Campenhout & D. Lafontaine, « Profil des étudiants entamant des études universitaires et analyse des choix d'études », in *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, No. 78, Louvain-la-Neuve, GIRSEF/UCL, 2010, p. 18.

une probabilité de réussite qui finit par être vérifiée) qui va croissant, dans le souci explicite de réguler le dispositif (« de toute façon, vous n'avez que « x% » de chances d'aboutir »). Il ne s'agit évidemment pas de nier les mécanismes de reproduction scolaire ou de démocratisation (très relative) des institutions par la massification de l'accès à l'enseignement, mais de rappeler que ceux-ci ne se manifestent que comme processus émergents, à des échelles statistiquement significatives.

### **2.3 Une première synthèse**

Dans cette seconde partie, nous sommes partis de la question « Qu'est-ce qu'un adulte en reprise d'étude ? ». Nous avons vu que la question de cette définition est lourde de significations : telle définition permet à certaines institutions de garder ces « ARE » à distance, telle autre permet de les « labelliser » pour les orienter vers des filières spécifiques, telle autre, enfin, permet de rappeler quel *doit être* le profil de « l'étudiant normal ». Comme toute catégorisation<sup>312</sup>, cette définition a un effet performatif, notamment en termes d'assignation d'une « place dans la société » (miraculé, repent). En la fondant sur des caractéristiques pensées comme extrinsèques à l'individu, on peut en faire un outil de pouvoir particulièrement efficace. D'où la nécessité de repartir de l'individu en considérant non pas son parcours – qui permet, par des effets d'accumulation de parcours, de retomber dans un référentiel « externe » - mais plus fondamentalement, du sens même qu'elle ou il assigne à la reprise d'études, c'est-à-dire *aux enjeux de sa démarche*.

---

<sup>312</sup> Voir les notes du premier cours retranscrit dans Pierre Bourdieu, *Sociologie générale, Cours au collège de France 1981-1983*, Paris, le Seuil & Raisons d'Agir, 2015.

### 3. Les enjeux individuels d'une démarche de reprise d'études

Dans un premier temps, nous distinguerons deux niveaux d'enjeux – individuels et collectifs. Cette distinction est forcément insuffisante dans la mesure où, comme le rappelle Norbert Elias, l'individu socialisé porte par le procès de socialisation « le collectif en lui » et que le collectif est formé par des individus<sup>313</sup>. Nous échapperons dans un premier temps à ce nœud gordien de la sociologie et de l'économie politique, qui est de recomposer le collectif au travers des individus et réciproquement en posant qu'il s'agit de deux échelles entre lesquelles s'opère une forme de « changement dimensionnel », si bien que les traiter séparément est possible<sup>314</sup>.

#### 3.1 Motifs d'engagement

En ce qui concerne les enjeux individuels de la reprise d'études, il est intéressant de se plonger dans l'abondante littérature traitant des « motifs d'engagement » des adultes en reprise d'études. Le modèle le plus fréquemment cité dans le monde francophone est dû à Philippe Carré, qui distingue deux axes sur lesquels se répartissent les motifs d'engagement des ARE : le fait de se former pour apprendre ou de se former pour participer à un groupe et le fait que ces motifs soient intrinsèques (liés au fait même d'être en formation) ou extrinsèques (liés à des objectifs que la formation permet d'atteindre). Sur base de ces deux dimensions, il dégage une taxonomie de quelques dix motifs d'engagement. Vertongen *et al.* ont montré que parmi ceux-ci, dans le cas de cursus d'études supérieures, ce sont principalement quatre types qui dominent : les motifs épistémiques, les motifs d'autopromotion, les motifs vocationnels et le motifs « professionnels opératoires ». Maes & Sylin ont proposé et vérifié une catégorisation du même ordre, retenant « motifs épistémiques, économiques, identitaires (au sens d'une reconnaissance sociale) et vocationnels »<sup>315</sup>.

Les adultes en reprise déclarent le plus souvent s'engager en formation pour des motifs épistémiques : l'envie de se nourrir, d'acquérir des connaissances et des outils pour l'action en se donnant des grilles d'analyse et des compétences pour renforcer leur puissance d'agir – par exemple, la compréhension de certains concepts liés à des disciplines comme la sociologie, la pédagogie, la physique, la philosophie.

Mais cette catégorie de « motifs épistémiques » peut être trompeuse : derrière l'expression d'un motif épistémique peut se dissimuler l'objectif d'acquérir les compétences perçues comme nécessaires à la réalisation d'activités spécifiques dans le champ du travail. Ce type de motif est parfois dicté par le développement des sociétés fortement industrialisées suscitant des emplois nouveaux qui exigent de plus en plus de connaissances, renforçant

---

<sup>313</sup> Voir évidemment le classique de N. Elias, *Die Gesellschaft der Individuen* (1983), Berlin, Suhrkamp, 1999.

<sup>314</sup> Nous ne sommes pas loin de rejoindre là certaines hypothèses d'Elinor Östrom (voir M. A. Janssen & E. Ostrom, Empirically based, agent-based models. *Ecology and Society* Vol. 11 No. 2, art. 37, 2006).

<sup>315</sup> R. Maes, L. Linden & J. Bruyère, « Une grille d'analyse intersectionnelle pour la VAE », in IDEAL – Identifier, Evaluer et Valider - Actes du colloque final IDEAL (25-27 septembre 2013), Vilnius, 2013.

ainsi la relation entre les diplômes obtenus et le statut social<sup>316</sup>. Ce phénomène fait que, pour reprendre la catégorisation de Maes & Sylin, l'on peut difficilement disjoindre ces « motifs épistémiques » des « motifs vocationnels », qui font eux fréquemment référence à une « vocation professionnelle », à un « vieux projet » de pouvoir mener une activité professionnelle spécifique, et des motifs « économiques ». Dans la terminologie de Vertongen et al., c'est la frontière entre « motifs vocationnels » et « professionnels opératoires » qui se voit ainsi fortement fragilisée. Les motifs des formateurs en alphabétisation suivant des études en Sciences de l'éducation oscillent ainsi clairement entre ces deux types motifs.

Un autre cas mérite une attention particulière : pour certains, l'engagement dans une nouvelle formation s'explique aussi par un « sentiment de vide ». Ainsi, quelques participants du dispositif de l'UPB soulignent qu'ayant été « habitués à étudier tout en travaillant » dans le cadre d'une première formation, ils ont été amenés à se demander « ce qu'ils allaient faire » une fois celle-ci terminée, et à lui faire succéder une autre formation, voire tout un cursus de l'enseignement supérieur. Ces cas-là sont particulièrement intéressants : en effet, l'engagement en formation suscite un phénomène « d'accrochage » qui se prolonge dans une démarche de reprise d'études.

A côté de ces facteurs, il y a des motifs plus instrumentaux, « économiques » : les gens reprennent des études pour acquérir un diplôme en vue de trouver un emploi ou de changer d'emploi (les personnes peu qualifiées occupant généralement des emplois précaires) ou d'obtenir une promotion, un statut professionnel plus valorisant. Ce dernier cas de figure rejoint la dimension identitaire et montre que la rupture entre « motif économique » au sens de Maes & Sylin et « motif identitaire » est assez artificielle. Cela n'est évidemment pas surprenant, dans la mesure où le « rapport au travail » est un fondement de l'identité sociale dans notre société<sup>317</sup>.

### **3.2 Revanche sociale et enjeux de reconnaissance**

Ces modèles catégoriels de motivations tirées de la littérature doivent également être confrontés aux constats empiriques que peuvent formuler les « praticiens » de l'accompagnement. Nous nous basons ici sur la pratique du Collectif formation société et de Lire et Ecrire Bruxelles. Même si celle-ci n'est peut-être pas « représentative » au sens statistique du terme, elle permet cependant de mettre en évidence des dynamiques particulièrement intéressantes dans le but de tester ces modèles de motivation – ne fût-ce qu'éventuellement par l'apport de contre-exemples permettant de complexifier le point de vue sur ces motivations. Nous observons en effet qu'au fur de l'accompagnement, les motifs de départ évoluent et que, lorsque la relation de confiance est établie entre

---

<sup>316</sup> M. Durut-Bellat, « L'école pourrait-elle réduire les inégalités ? », Sciences humaines, n° 136, 2003.

<sup>317</sup> Nous entendons ici le « rapport au travail » au sens d'une série structurée de représentations liées au travail et à l'emploi. Voir, pour un usage proche du notre de cette notion : D. Méda & P. Vendramin, « Les générations entretiennent-elles un rapport différent au travail ? », in *SociologieS, Théories et recherches* (en ligne) : <http://sociologies.revues.org/3349> mis en ligne le 27 décembre 2010, consulté le 29 octobre 2015.



'accompagnateur/formateur et les participants, apparaissent des questions liées à la construction ou la reconstruction identitaire. À la question « pourquoi se lancer dans les études » se substituent ainsi des questions existentielles - « qui suis-je ? », « de quoi suis-je capable ? ».

La construction d'une démarche de reprise d'étude est complexe, et le formateur doit instaurer un cadre sécurisant en vue de restaurer la confiance en soi. Ce cadre sécurisant est important car pour la plupart, les études rappellent les mauvais souvenirs de l'école. La peur de l'échec, le manque de confiance en soi, le regard des autres, l'absence de soutien des autres « significatifs » (parents, conjoint(e)) sont autant de facteurs qui entraînent à la résignation et à l'abandon d'un projet de reprise d'études. Les participants disent que le dispositif est le seul espace où ils se sentent valorisés, où il y a quelqu'un qui leur dit qu'ils sont « capables ». Ils évoquent avoir vécu dans leur trajectoire de vie des situations très désagréables allant de « l'absence de reconnaissance » au « mépris ». Ces situations les affectent psychologiquement par la perte totale de confiance en soi qui se traduit par exemple par le fait de ne plus entreprendre un projet, par peur d'échouer, de ne pas pouvoir faire face aux critiques des autres, de ne pas se sentir à la hauteur, et d'être dans le nihilisme total. Pour certains, le dispositif au-delà de la formation qu'il dispense, ne fût-ce que le fait d'être dans un groupe et de partager entre pairs leurs expériences de vie suscite un désir de s'engager dans un processus de reprise d'études tout en persévérant en vue de décrocher ce « sésame » qu'est le diplôme.

La reprise d'étude est vécue comme une forme de revanche sur un destin (conçu en tant que *fatum*, subi et inexorable), participant d'une forme de « reprise en main » de sa propre destinée et d'une « réparation » d'un « parcours blessé ». Cette « blessure » identitaire se vit au travers de la superposition d'une série d'images de soi négatives, elle est finalement fort « transversale » à différentes dimensions, qui vont du regard des proches jusqu'à la question des compétences dans le travail. Le sociologue Francois Dubet, dans ses travaux sur les inégalités sociales à l'école<sup>318</sup>, a interviewé des ouvriers d'une usine de montage en leur demandant « pourquoi êtes-vous ouvriers ? ». Les réponses obtenues vont dans le même sens : les ouvriers interrogés sont ouvriers parce que leurs parents étaient ouvriers et/ou parce qu'ils n'avaient pas bien travaillé à l'école. Se mêlent donc dans ces témoignages une forme de « renoncement a priori » face aux mécanismes de reproduction, de « transmission » du statut familial et paradoxalement, une impression de n'avoir pas « fourni tous les efforts » pour « s'en sortir » : la négativité se marque à la fois dans la transmission familiale, le jugement porté sur son milieu, et dans l'évaluation des « capacités » et « mérites » individuels.

La reprise d'études se transforme dans ce cadre en moyen d'obtenir une forme de « reconnaissance » *transversale à ces dimensions et symbolisée par le diplôme*. Le but des

---

<sup>318</sup> F. Dubet, « *Les paradoxes et les épreuves de l'égalité des chances* », conférence à l'Université de Créteil, mai 2009.

personnes qui s'engagent c'est d'avoir un diplôme qui est une revanche à la fois sociale, sur soi-même, sur l'adversité et une preuve *matérielle* d'une forme de reconnaissance. Axel Honneth, en prenant appui sur les hypothèses de Fichte et d'Hegel sur la socialisation des individus, a proposé un modèle de la « reconnaissance » dont le cadre s'adapte particulièrement bien à la question des adultes en reprise d'études. Partant du principe que la « formation pratique de l'identité individuelle se rapporte à l'expérience d'une reconnaissance intersubjective<sup>319</sup> » distingue trois formes de cette reconnaissance intersubjective : l'amour, vu dans un sens très large, le droit et l'estime sociale. Cette dernière dimension est, d'après Honneth, le fondamental d'une solidarité dans les sociétés modernes : « s'estimer, en ce sens, c'est s'envisager réciproquement à la lumière des valeurs qui donnent aux qualités et aux capacités de l'autre un rôle significatif dans la pratique commune<sup>320</sup> ».

Honneth fait sienne l'hypothèse que la notion de « reconnaissance » ne prend sens que dans le cadre d'une *lutte pour la reconnaissance*, naissant de conflits avec « l'autre » ou plus souvent, « l'autrui généralisé ». C'est cette lutte qui est centrale dans la constitution des institutions – il reprend la thèse suivante qu'il attribue à Hegel : « la lutte des sujets pour la reconnaissance mutuelle de leur identité produit au sein de la société un mouvement tendant irrésistiblement à établir sur le plan politique et pratique des institutions garantes des libertés<sup>321</sup> ».

La lutte provient généralement de l'expérience du « mépris » aboutissant à un sentiment de « honte », qui joue alors un rôle moteur :

On peut en effet parler de honte quel que soit le côté par où se trouve enfreinte la norme morale qui manque pour ainsi dire au sujet pour qu'il puisse poursuivre son acte comme à l'accoutumée. Le contenu émotionnel de la honte consiste d'abord, comme la psychanalyse et la phénoménologie s'accordent pour le constater, dans une sorte d'affaiblissement du sentiment que l'individu a de sa propre valeur ; éprouvant le contrecoup de son acte, il a honte de lui-même parce qu'il découvre qu'il ne possède pas la valeur sociale qu'il s'attribuait jusque-là. D'un point de vue psychanalytique, cela signifie que l'atteinte à une norme morale, par où l'action se trouve entravée, produit des effets négatifs sur les idéaux du moi plutôt que sur le surmoi. [...]

A travers de telles réactions de honte, l'expérience du mépris peut fournir le motif déterminant d'une lutte pour la reconnaissance. L'individu, en effet, ne parvient à se libérer de la tension affective provoquée en lui par des expériences humiliantes qu'en retrouvant une possibilité d'activité. Mais ce qui permet à cette nouvelle praxis de

---

<sup>319</sup> A. Honneth, *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Editions du Cerf, 2000, p. 113.

<sup>320</sup> *Ibidem*, p. 157

<sup>321</sup> *Ibidem*, p. 11

prendre la forme d'une résistance politique, c'est le potentiel discernement moral qui constitue le contenu cognitif de ces sentiments négatifs<sup>322</sup>.

D'une certaine manière, le besoin de reconnaissance qu'expriment les adultes en reprise d'études couvre les deux dimensions d'estime sociale et de de droit : reconnaissance juridique d'un statut (lié aux « effets de droit » du diplôme) et reconnaissance « sociale » d'un statut (lié à la réussite des études) se mêlent dans la démarche individuelle. On pourrait dès lors proposer l'idée qu'un adulte en reprise d'étude pourrait être caractérisé comme une personne qui, ayant fait l'expérience du mépris social, trouve dans son expérience un motif d'engagement dans une lutte pour la reconnaissance au travers des institutions académiques, vécues à la fois comme organe instituant la reconnaissance et comme instrument de cette lutte.

Mais on voit aussi, au travers de la possibilité d'une mise en commun et d'une approche réflexive de « l'expérience du mépris », la possibilité d'ouvrir des pistes d'engagement collectif (nous y reviendrons).

### **3.3 Posture réflexive et ascension sociale**

Comme le souligne le sociologue Jules Naudet dans un ouvrage de sociologie comparative consacré à des « parvenu-e-s » de trois pays (Inde, France, USA), deux postures dominent fortement dans l'énonciation des récits de réussite sociale : le « légitimisme » qui consiste à considérer les hiérarchies sociales comme légitimes et à déprécier les normes des classes dominées dont ces parvenus sont originellement issus et « l'attachement aux racines », qui consiste au contraire à valoriser les normes des classes dominées et à affirmer une forme de différence par rapport au « milieu d'arrivée ». Mais il identifie également une troisième posture énonciative : l'effort de réflexivité.

Il existe en effet une posture énonciative qui consiste en un effort de raconter sa mobilité en se situant ni du côté du milieu d'origine, ni du côté du milieu d'arrivée mais dans une extériorité à soi-même. Le caractère « insituable » d'une telle posture énonciative ouvre à la fois la possibilité d'une tentative d'auto-analyse comme il ouvre la possibilité d'une mystification prenant les apparences de l'auto-analyse. (...) L'effort de réflexivité, s'il peut aider à mieux comprendre la place « bâtarde » occupée dans l'espace social, ne peut dispenser de l'affrontement du dilemme moral qu'implique toute trajectoire de forte mobilité. Tout au mieux peut-il apaiser les effets les plus gênants de ce dilemme en ce qu'il donne l'illusion de l'avoir réglé ou de ne pas y être soumis<sup>323</sup>.

---

<sup>322</sup> *Ibidem*, pp.168-169.

<sup>323</sup> N. Jules, *Entrer dans l'élite. Parcours de réussite en France, aux Etats-Unis et en Inde*, Paris, PUF, 2012, p. 30.

La reprise d'étude s'effectue effectivement sur base d'une certaine reconnaissance par l'institution académique d'une forme de « valeur » à des « savoirs d'expérience » se traduisant par l'admission et qui fragilise de fait la distinction entre « savant » et « profane ». Cela permet aux « miraculé-e-s » de tenir des discours soulignant que même les plus dominé-e-s (dont elles et ils étaient) produisent des savoirs dignes d'intérêt pour les universitaires (auxquels elles ils tendent à s'identifier). Elles et ils se trouvent de ce fait « mécaniquement » poussés entre la posture légitimiste et la posture d'attachement aux racines, cet « entre-deux » qui peut quelque part prédisposer au « point de vue archimédien » dont Max Weber considérait qu'il était un moyen d'amorçage de la réflexivité<sup>324</sup>.

Il faut mettre cette analyse en termes de « posture » en regard d'une dimension importante dans la démarche de reprise d'étude : comme nous l'avons déjà montré, les adultes en reprise d'études constituent des étudiant-e-s particulièrement *impliqué-e-s* (par exemple par des prises de parole lors de cours) dans l'institution mais, simultanément, *perpétuellement étrangers*<sup>325</sup>. La communication institutionnelle de la toute grande majorité des institutions d'enseignement supérieur est pensée quasi-exclusivement pour des étudiants « jeunes » fraîchement émoulus de l'enseignement secondaire, la plupart des services ouvrent selon des horaires « classiques », en journée, et en particulier, les adultes en reprise d'études dans des filières prestigieuses où ils sont peu nombreux sont fréquemment confrontés à des discours ouvertement hostiles de la part d'enseignants. Cette double dimension amène à une forme de « porte-à-faux » entre fidélité à l'institution et dénonciation de ce qui est perçu comme des dysfonctionnements<sup>326</sup>, voire des expressions nouvelles du « mépris » qu'elles et ils ont déjà ressenti antérieurement.

Cette oscillation entre « fidélité à l'institution » - ou plus exactement, puisqu'elle résulte d'un processus spécifique d'admission, « sentiment d'affiliation à l'institution » - et « critique de l'institution » fait écho à l'oscillation entre la posture légitimiste et la posture d'attachement aux racines liée à l'ascension sociale en cours (ou à ce qui est vécu comme tel). Par cette homologie entre les « tiraillements » du lien à l'institution et les « tiraillements » dans leur identité sociale, les adultes en reprise d'études sont amenés à développer une posture vis-à-vis de l'institution académique dans laquelle ils peuvent appréhender avec une « clarté » toute particulière la manière dont les mécanismes de la reproduction sociale qui *structurent* l'institution sont aussi des mécanismes qui *traversent* l'institution. Ainsi, ils peuvent tout particulièrement appréhender les rôles et fonctions de

---

<sup>324</sup> M. Weber, « Essai sur le sens de la « neutralité axiologique » dans les sciences sociologiques et économiques » (1917), in *Essais sur la théorie de la science*, trad. fr. de Freund J., Paris, Éditions Plon, 1965, pp. 399-477.

<sup>325</sup> Voir par exemple R. Maes, C. Sztalberg & M. Sylin, *Acknowledgment of...*, *op. cit.*

<sup>326</sup> P. Bourdieu, « La Mauvaise foi de l'Institution ». In P. Bourdieu (ed.), *La Misère du Monde*. Paris, Le Seuil, 1993, pp. 377-381 ; P. Bourdieu & G. Balazs, « Porte-à faux et double contrainte », In P. Bourdieu (ed.), *op. cit.*, pp. 383-395.

l'institution dans la dynamique générale des rapports sociaux et donc des luttes de classes et de classements.

### **3.4 Une deuxième synthèse**

Dans notre seconde partie, nous partions de la question « Qu'est-ce qu'un adulte en reprise d'étude ». Nous avons répondu, dans un premier temps, qu'il s'agissait d'une personne dont la trajectoire scolaire était « anormale », pour ensuite suggérer que c'était plutôt dans la démarche subséquente à et fondée dans ce parcours qu'il fallait trouver des clés pour une définition.

À l'issue d'un premier examen des enjeux individuels de la démarche, examen mené dans cette troisième partie, nous proposons dès lors de définir l'adulte en reprise d'étude comme suit : « une personne qui, ayant fait l'expérience du mépris social, trouve dans son expérience des motifs multiples d'engagement dans une lutte pour la reconnaissance au travers des institutions académiques, vécues à la fois comme organe instituant la reconnaissance et comme instrument de cette lutte, et dont la situation objective l'amène à une forme de porte-à-faux en termes d'affiliation à l'institution ».

Cette situation de porte-à-faux peut favoriser le « déchiffrage » du « jeu » de l'institution dans le cadre plus général de la dynamique des rapports sociaux ». Pour autant, peut-elle amener à une intervention dans cette dynamique ? C'est sans doute au niveau des enjeux collectifs que cette seconde question doit être examinée.

#### 4. Vers les enjeux collectifs

Pour Christian Maurel<sup>327</sup>, la reprise d'études est une action sociale car il n'y a pas qu'une seule personne qui s'y investit, c'est un travail collectif, global, lié au contexte social et familial. Il précise que selon Max Weber, toute action sociale amène trois questions, ce qui nous amène à nous poser les interrogations suivantes :

- Qu'est-ce qu'on veut faire avec la reprise d'études ?
- Qu'est-ce qui est utile de savoir pour atteindre les objectifs visés par rapport à la reprise d'études ?
- Toute action sociale produit toujours d'autres effets qu'elle vise : qu'est-ce que la reprise d'études a produit comme effets qu'on n'avait pas visés pour soi et pour le monde ?

Les actions que l'on mène sont souvent ambivalentes et la reprise d'études est à envisager dans ce sens. Les adultes reprennent des études pour s'adapter à la logique normative de la relation entre l'appropriation de savoirs et l'adaptation au monde du travail tel qu'il est, mais aussi dans le but de s'adapter à un monde qui n'est pas encore construit, d'un monde qui est en devenir. La reprise d'études est l'accession à une forme de normalité, c'est-à-dire au fait de respecter, de conformité aux structures de normes telles qu'elles existent, telles qu'elles s'imposent. Dans le parcours d'études, il y a une envie souvent explicite de devenir « normal », de se fondre dans le paysage des normes telles qu'elles existent.

Mais l'autre mission que l'on se donne dans ce parcours de formation c'est de « créer des normes nouvelles en sortant de la norme dans laquelle on s'était et devenir acteur de son propre itinéraire, de son propre devenir, être capable de construire pour sa vie ses propres règles en soi, sans accepter de les faire imposer par les autres. »<sup>328</sup> Le désir d'autonomie s'inscrit dans des logiques d'émancipation qui participent de la construction d'une alternative aux modèles dominants de l'humain et singulièrement à la fabrique de l'homme-entrepreneur.

La difficulté est d'appréhender dans quelle mesure cette démarche individuelle peut ne fût-ce que contribuer à une dynamique collective d'émancipation... Et si son ambivalence intrinsèque n'empêche pas toute possibilité de « passage au collectif ».

##### **4.1 Le savoir participe-t-il vraiment à l'émancipation collective ?**

Les bienfaits de la démocratisation scolaire apparaissent comme une évidence aux « progressistes », et trouvent racine dans un raisonnement parfaitement synthétisé par Bakounine en 1869. Dès la première ligne de son article « *L'instruction intégrale* », il pose la question suivante :

---

<sup>327</sup> C.Maurel, Journée d'information de CFS ASBL et Lire et Ecrire Bruxelles « *Réflexions sur le dispositif de reprises d'études* », mai 2015

<sup>328</sup> *Idem.*

L'émancipation des masses ouvrières pourra-t-elle être complète, tant que l'instruction que ces masses recevront sera inférieure à celle qui sera donnée aux bourgeois, ou tant qu'il y aura en général une classe quelconque, nombreuse ou non, mais qui, par sa naissance, sera appelée aux privilèges d'une éducation supérieure et d'une instruction plus complète ?

La réponse est, pour lui, évidemment négative. Il faut donc, à le suivre, que le peuple puisse disposer de « *l'instruction intégrale, toute l'instruction, aussi complète que la comporte la puissance intellectuelle du siècle, afin qu'au-dessus des masses ouvrières, il ne puisse se trouver désormais aucune classe qui puisse en savoir davantage, et qui, précisément parce qu'elle en saura davantage, puisse les dominer et les exploiter* ». Bien évidemment, Bakounine envisage cette transformation du modèle scolaire de manière globale et radicale, tournant d'ailleurs en ridicule les « socialistes bourgeois » qui demandent « de l'instruction » et non « l'instruction intégrale ».

Mais suffit-il vraiment d'une « instruction intégrale » pour provoquer l'émancipation ? N'y a-t-il pas là un raccourci qui fait l'impasse sur la nature même des savoirs ? Miguel Benassayag rappelle ainsi que...

Cela fait plus d'un siècle que l'on associe savoir et émancipation. Avec l'idée que les gens doivent accéder aux savoirs pour pouvoir s'émanciper. En réalité penser que si les peuples opprimés, ceux qui vivent dans la grande pauvreté, accédaient au savoir, à la conscience, ils se mettraient à agir est une illusion. Ce n'est pas si simple que ça. Preuve est faite que la déferlante des moyens d'information peut, au contraire, affaiblir les gens et les rendre encore plus impuissants<sup>329</sup>.

Christian Maurel, en abordant cette question suggère<sup>330</sup> que « les savoirs et la culture ne sont pas en soi émancipateurs, ils peuvent être aliénants. C'est souvent les processus dans lesquels on est inscrit qui nous amènent à l'émancipation ou à la normalisation c'est-à-dire les pratiques pédagogiques, les modes d'action, la praxis ».

Cette « praxis émancipatrice » tient dans la démarche elle-même. Ainsi, au fondement de l'éducation populaire, le principe « d'égalité des intelligences » posé par Jacques Rancière amène à poser primordialement le rapport au savoir comme une question liée au rapport de l'individu à lui-même. Il faut rappeler que le principe d'égalité des intelligences que Rancière attribue à Jacotot est une *hypothèse à vocation opératoire*, c'est-à-dire qu'il est posé comme axiome du développement d'une *pratique* « pédagogique » spécifique qui se veut

---

<sup>329</sup> M. Benassayag, « *L'Université populaire Quart Monde La construction du savoir émancipatoire* ». Presses Universitaires de Paris Ouest Nanterre, 2012.

<sup>330</sup> C. Maurel : Journée d'information de CFS ASBL et Lire et Ecrire Bruxelles « Réflexions sur le dispositif de reprises d'études », mai 2015

émancipatrice<sup>331</sup>. Ce principe s'accompagne d'une autre hypothèse : l'acte d'intelligence (au sens d'une démarche intellectuelle) est un acte de volonté. Mais contre les lectures simplistes qui substituent aux inégalités d'intelligence des inégalités de volonté, retombant dans l'idéologie méritocratique (y échappe-t-on jamais ?), il faut rappeler que cette hypothèse renvoie la volonté à *l'individu dans son rapport à lui-même* et pas à *l'individu dans son rapport aux autres*.

Un individu peut tout ce qu'il veut, proclame (...) l'enseignement universel. Mais il ne faut pas se méprendre sur ce que vouloir veut dire. L'enseignement universel n'est pas la clef du succès offerte aux entreprenants par l'exploration des prodigieux pouvoirs de la volonté. [...] Ce qui nous intéresse ce n'est pas cet effet de théâtre. Ce que les ambitieux gagnent de pouvoir intellectuel en ne se jugeant inférieurs à quiconque, ils le reperdent en se jugeant supérieurs à tous les autres. Ce qui nous intéresse, c'est l'exploration des pouvoirs de tout homme quand il se juge égal à tous les autres et juge tous les autres égaux à lui. Par volonté, nous entendons ce retour sur soi de l'être raisonnable qui se connaît comme agissant. C'est ce foyer de rationalité, cette conscience et cette estime de soi comme être raisonnable en acte qui nourrit le mouvement de l'intelligence. L'être raisonnable est d'abord un être qui connaît sa puissance, qui ne se ment pas sur elle<sup>332</sup>.

L'enjeu collectif de « l'accès au savoir » ne peut sans doute pas être séparé de l'enjeu individuel porté par « l'acte d'intelligence » : pour atteindre l'objectif d'une émancipation collective, il est nécessaire de découvrir sa propre puissance. Mais cet « acte d'intelligence » peut être facilité par l'existence d'un « groupe » amené à constituer un intellectuel collectif, c'est-à-dire un collectif « d'intellectuels » agissant comme une « équipe », mettant à l'épreuve les idées de chacun-e dans un cadre de confiance et de construction d'un « commun » : cet intellectuel collectif, par les échanges qu'il permet autour des savoirs, peut amener à une forme de réappropriation collective des savoirs, sur un mode profondément *politique*.

#### **4.2 Un groupe en résistance**

Nous poserons ici l'hypothèse que l'expérience du *mépris* au sens qu'en donne Honneth, c'est-à-dire d'un déni de reconnaissance, peut prendre sous certains aspects la forme de ce que Kant<sup>333</sup> désigne par « *Anschauung* », d'expérience-savoir immédiat, de « savoir d'impression », un peu comme l'expérience du temps qui passe ou de l'espace qui s'étend

---

<sup>331</sup> En particulier, la pédagogie de Jacotot abandonnerait le « mythe de l'explication », qui divise le monde entre « esprits savants et intelligents » et « esprits immatures et ignorants ». J. Rancière, *Le maître ignorant*, Paris, 10/18-Fayard, 1987, p. 16.

<sup>332</sup> J. Rancière, *op. cit.* pp. 96-97.

<sup>333</sup> I. Kant, *Kritik der reinen Vernunft*, 1781, KdrV A 48, disponible en ligne : <http://www.korpora.org/Kant/aa04/048.html> [consulté le 10 novembre 2015].



autour de nous. Cette expérience du mépris et la frustration qu'elle génère libère une forme de désir de changement qui est manifeste dans le discours des adultes en reprise d'études.

Dès lors que collectivement, des adultes en reprise d'études sont amenés à échanger autour de cette expérience du mépris, ils peuvent se constituer comme « groupe en résistance » partageant ce « savoir d'impression ». L'intellectuel collectif prend ici une autre dimension que le simple débat, il prend le sens de la construction de véritables alternatives ancrées dans les réalités décrites par ses membres.

Ainsi, le groupe mène un travail minutieux d'auscultation des « failles » de l'institution scolaire, ces failles qui permettent de « faire prise », « d'agripper » l'institution. Dans la recherche des brèches, des anfractuosités, une forme de savoir stratégique collectif se forge : les « trucs » qu'on se donne pour réussir les examens, les conseils quant à l'interlocuteur le plus adéquat dans l'administration, etc. Pour autant, l'objectif de transformation sociale n'est pas explicite à ce stade : le groupe en résistance n'est pas forcément en train de produire un *savoir politique* sur l'institution scolaire. Il agit plutôt comme un groupe d'échange de « saboteurs », d'individus conscients des failles, qui entrent en résistance, mettent en place des techniques leur permettant à chacun de « mieux tenir », mais sans forcément donner un sens plus large à la démarche.

#### **4.3 Nommer les conflictualités**

Nous voudrions suggérer que le moteur qui amène à la construction d'un *savoir politique* est le fait précisément de donner une dimension *collectivement subversive* à la démarche de reprise d'étude, ce qui nécessite de transformer l'expérience de la « honte » au sens d'Honneth en une forme de colère partagée, d'explicitier les ambivalences de la démarche de reprise d'études et de nommer clairement les mécanismes structurels à l'œuvre dans l'enseignement en général et l'enseignement supérieur en particulier – en réfutant systématiquement et rigoureusement les discours qui laissent accroire par exemple dans une « véritable démocratisation scolaire ».

L'objectif des associations d'éducation populaire, qui apparaît en filigrane de leurs modes d'actions et de leurs pratiques pédagogiques, est que les gens s'approprient un savoir leur permettant de penser par eux-mêmes et d'agir par eux-mêmes. Par contraste, les institutions d'enseignement et d'enseignement supérieur fonctionnent selon des règles préétablies concernant tant les prérequis que le rapport aux contenus qu'elles proposent : il s'agit avant tout de préparer des examens, de répondre à une série de règles spécifiques extérieures à l'étudiant. Il faut noter que cette logique de fonctionnement est, dans le cas spécifique des universités, largement liée au rôle régulateur que prend le diplôme dans l'organisation de la société et n'est pas forcément centrale à certains « idéaux universitaires » historiques<sup>334</sup>. La fonction d'un dispositif de soutien à la reprise d'études

---

<sup>334</sup> On pensera par exemple au célèbre (et mythique) idéal « humboldtien » de l'université, ou à « l'idée d'université » de John Henry Newman. Voir R. Maes, *L'action sociale...*, *op. cit.*

ancré dans une perspective d'éducation populaire est précisément de mettre en évidence l'opposition entre ces deux logiques, mais aussi l'origine de cette opposition.

Il ne peut être question de l'aborder en ignorant les mécanismes par lesquels les groupes sociaux se séparent, se hiérarchisent et s'opposent. Bref, il est nécessaire de nommer les « conflictualités sociales » qui structurent la société et dans lesquelles les institutions sont amenées à jouer un rôle « d'euphémisation » : par la conception même de l'institution scolaire, à laquelle une certaine autonomie continue à être laissée, les inégalités sociales structurales sont renvoyées à des inégalités individuelles de « don », de « mérite ».

Expression la plus aboutie de cette violence symbolique, l'échec aux examens est toujours conçu comme la « faute de l'étudiant », incapable de se (con)former pour réussir. Il faut ainsi nommer ce qu'est un examen dans la toute large majorité des cas : une manière de faire un « tri » basé avant tout sur des codes qui ont souvent été décrits de manière implicite dans les contenus de cours, de sorte que seuls ceux qui possédaient d'emblée des grilles de lectures *ad hoc* ont pu les « déchiffrer » et les assimiler. Si considérés individuellement, les témoignages des adultes en reprise d'études concernant les examens sont particulièrement éclairants du processus d'intériorisation de l'échec, une fois qu'ils trouvent un cadre d'expression collective, ils prennent une dimension d'expérience concrète d'un mécanisme structurel de discrimination : du « j'ai échoué parce que je n'avais pas les capacités », on arrive rapidement à « j'ai raté parce que je n'avais pas les moyens de réussir » pour aboutir à « je n'ai pas pu me conformer aux attentes parce que concrètement, rien n'a été pensé pour que je puisse les comprendre ». D'où la possibilité ensuite de travailler sur le décodage de ces attentes, d'en appréhender à la fois la portée et les limites, les implicites pratiques et les impensés symboliques.

Pour prendre un exemple, l'utilisation d'une locution latine dans l'énoncé d'une question d'examen en sociologie n'est pas neutre : elle vise à susciter « l'émoi » de l'étudiant devant les « connaissances supérieures » du professeur qui prend soit le sens d'inciter à l'usage, en regard, d'un style enlevé dont la maîtrise est envisagée comme « allant de soi », soit de faire comprendre à l'étudiant incapable d'en comprendre le sens qu'il n'a *définitivement* pas « le niveau ». Mais une fois que l'adulte en reprise d'études constate l'absence de cours de Latin dans le cursus, l'absence de travail sur le style attendu des futurs sociologues – on prodigue des cours d'Anglais scientifique, mais jamais de Français scientifique –, il met en évidence le fait que cette marque d'élévation du professeur revient à l'expression d'une connivence – généralement inconsciente – avec ceux qui maîtrisent ces codes, propre à favoriser une sélection fondée sur « l'affinité des habitus », bien éloignée de « l'évaluation des connaissances » supposée être l'objet de l'examen. La réflexion prend alors un autre tour : quels groupes le signe de la locution latine permet-il de distinguer ? Que signifie-t-il en termes de légitimation d'une fracture entre des groupes sociaux ? Comment ce petit signe, finalement dérisoire, peut-il aboucher en des différences abyssales dans l'espace social (par

exemple, parce qu'il participe à entraîner le renoncement aux études de certain-e-s étudiant-e-s) ?

D'une certaine manière, l'auto-analyse des difficultés du parcours ramenées par les participants au dispositif d'accompagnement à la reprise d'étude qui soude le groupe en le transformant « en groupe en résistance » amène, une fois que sont nommées ces conflictualités – c'est-à-dire une fois que l'on pose le problème en termes de mécanismes de distinction, de création d'une hiérarchie des groupes sociaux, bref, en termes de dominations – , à l'émergence d'une forme de « conscience de classe », au sens d'une conscience *politique* dépassant même les frontières du groupe et mettant en exergue des antagonismes structurels de la société : « on peut parler de classe lorsque des hommes à la suite d'expériences communes (qu'ils partagent ou appartiennent à leur héritage), perçoivent et articulent leurs intérêts en commun et par opposition à d'autres hommes dont les intérêts diffèrent des leurs<sup>335</sup> ».

#### **4.4 Une troisième synthèse**

Ayant défini l'adulte en reprise d'étude comme « une personne qui, ayant fait l'expérience du mépris social, trouve dans son expérience des motifs multiples d'engagement dans une lutte pour la reconnaissance au travers des institutions académiques, vécues à la fois comme organe instituant la reconnaissance et comme instrument de cette lutte, et dont la situation objective l'amène à une forme de porte-à-faux en termes d'affiliation à l'institution », nous en sommes arrivés à la question de savoir dans quelle mesure cette situation spécifique de l'adulte en reprise d'études peut contribuer à le constituer comme sujet agissant d'une transformation sociale.

Suggérant que cette transformation s'opère au niveau collectif et qu'elle ne résulte pas mécaniquement de la démocratisation de l'accès au savoir, nous avons questionné la constitution progressive d'un « collectif intellectuel en résistance ». Il nous semble que c'est précisément dans ce collectif que peut naître une forme d'auto-appropriation de la démarche de reprise d'étude comme « stratégie collective de subversion » ancrée dans une forme de conscience politique proche de la « conscience de classe ».

---

<sup>335</sup> E. P. Thompson, *La formation de la classe ouvrière anglaise*, Paris, Points, 2012, p. 16.

## 5. Conclusion : « praxis instituante » et transformation institutionnelle

Les institutions académiques sont traversées par différents régimes de rationalité, qui marquent profondément leur organisation. Le premier régime que nous identifierons ici est un « ancien » régime, en ce sens qu'il trouve racine dans le redéploiement des universités au XIXe siècle : il s'agit de la logique de sélection et de légitimation d'une élite au travers du rite d'institution du « diplôme ». Cette fonction prend un sens particulier dans le courant du XIXe avec la conjonction nouvelle de l'idéologie charismatique (idéologie « du don »), aristocratique, et de l'idéologie ascétique (idéologie de « l'effort »), bourgeoise. L'université du XIXe conjugue en effet ces deux idéologies, en organisant des examens qui évaluent à la fois « le travail de la matière » (l'effort) et « la beauté du style » (le talent), assurant le recrutement et la formation des futurs hauts fonctionnaires d'état, talentueux et travailleurs. Cette conjonction donne naissance à une forme spécifique de rationalité méritocratique, qui va se marquer à tous niveaux dans l'organisation des institutions, des premiers degrés de l'enseignement obligatoire jusqu'au doctorat.

Le second régime que nous mentionnerons est un « nouveau » régime, puisqu'il prend racine dans des conceptions de la société dont les fondements sont jetés dans les années 60, et affinées largement depuis. Au travers de théories économiques, dont la plus célèbre est sans doute celle du « capital humain », l'institution académique se voit chargée de contribuer directement non plus à la sélection et à la désignation des élites gouvernantes, mais à la croissance économique au travers de formations d'un maximum de travailleurs. Ce régime de rationalité utilitariste, marqué par l'ambition de produire des travailleurs actifs, autonomes, adaptables... s'ancre dans divers dispositifs, comme par exemple les descriptifs des « *learning outcomes* » d'une formation, pensés avant tout comme des outils facilitateurs du « *management* des ressources humaines », de la sélection d'un futur travailleur à son envoi en « formation continuée ».

Ces deux régimes de rationalité, qui correspondent au glissement d'un capitalisme pour la production vers un capitalisme pour le produit<sup>336</sup>, se « télescopent » au sein des institutions, ouvrant des espaces de confrontation. Mais aucun de ces deux régimes de rationalité ne porte en lui les germes d'une transformation sociale radicale : de la discipline au contrôle, la question de l'émancipation collective est bel et bien absente de ces modes de pensée institutionnelle. L'enjeu est de ne pas se laisser prendre au piège de ces « faux espaces de débat », de ces « fausses failles », qui répondent à des antagonismes entre dominants d'hier et dominants de demain, à mesure que le capital culturel perd en puissance par rapport au capital économique<sup>337</sup>.

---

<sup>336</sup> G. Deleuze, « Post-scriptum sur les sociétés de contrôle », in *L'autre journal*, n°1, mai 1990.

<sup>337</sup> P. Bourdieu, *Raison pratiques. Sur la théorie de l'action*, Paris, le Seuil, 1994. Voir en particulier le second chapitre, « le Nouveau capital ».

La démarche de reprise d'études peut, sous certaines modalités, s'apparenter à une forme de subversion de l'institution : parce qu'elle est une forme de lutte pour la reconnaissance qui, pour aboutir, nécessite la réappropriation des règles de l'institution, elle permet aussi d'ouvrir les espaces pour ruser, pour se conformer sans se perdre. Cette démarche – ambivalente – est d'autant plus *puissante* qu'elle s'ancre dans un groupe en résistance, capable d'un déchiffrement collectif des lignes de force et des espaces « d'infiltration ». Mais peut-elle, pour autant, amener à une transformation sociale ?

Si la capacité d'action d'un groupe de quelques adultes en reprise d'études reste marginale face à la force des luttes de classes et de classements, nous osons toutefois l'hypothèse, à l'issue de cette étude, qu'au travers de la réflexion sur l'expérience de ce qui, sous bien des aspects, est une confrontation directe aux mécanismes de domination, peut émerger un véritable espace d'invention d'un « imaginaire institutionnel » alternatif, et donc d'un troisième régime de rationalité, fondé sur « l'expérimentation du commun ». Mais surtout, par l'expérience de la subversion de l'institution, se déploie une pratique qui permet de nourrir et d'ancre continûment cet imaginaire institutionnel alternatif. D'une certaine manière, la constitution d'un groupe d'adultes en reprise d'étude peut amener à l'autoproduction d'un sujet collectif capable de concevoir des normes communes.