



 SOCIÉTÉ

Renouer avec l'éducation permanente à l'Université

> Perrine PIGEON (*)

L'Université est-elle un lieu de retour vers soi ? Fournit-elle des outils pour se (re) penser en tant qu'adulte notamment lorsqu'une crise profonde de sens est éprouvée ? Contribue-t-elle à un empowerment plutôt solitaire des individus ? Ou concourt-elle à les relier au collectif ? Et si l'éducation permanente ouvrait la voie à une autre façon de construire l'Université de demain ? Enquête auprès d'adultes en reprise d'études universitaires.

Ces questionnements ont animé, cinq années durant¹, un terrain de recherche ancré dans le parcours de reprise d'études de 38 individus—28 femmes pour 10 hommes—âgés de 29 à 56 ans. Ceux-ci font, un jour, le choix de retourner sur les bancs de l'université alors qu'ils et elles sont déjà parents et engagés dans une vie professionnelle active. Au cœur d'un dispositif méthodologique longitudinal les suivant au cœur des étapes de leur parcours et les interrogeant parfois même plusieurs années après leur sortie de formation, ils et elles se racontent dans une série d'entretiens. Ces derniers leur permettent tantôt de revenir sur des moments clés de leur biographie de vie les ayant amenés à (re) fréquenter les auditoires, tantôt de

poser un regard réflexif critique sur leur expérience universitaire et les difficultés en lien (dont de conciliation entre la famille, le travail et les études). Bien que chaque parcours individuel soit singulier en soi, il existe une série de constantes reliant ces femmes et ces hommes notamment autour d'enjeux personnels d'ordre existentiel.

L'épreuve du travail

À leur entrée en formation, les adultes rencontrés se retranchent derrière un discours mettant en exergue un besoin d'acquisition et/ou d'actualisation de compétences professionnelles. Ce qui colle, en l'essence, avec les attendus d'un *lifelong learning*² largement influencé par les prescrits de la

Commission européenne et ruisse-lant dans nos universités belges francophones. Chaque adulte en reprise d'études contribue, ainsi, à l'économie européenne de la connaissance. À chacun et chacune de se montrer surtout proactif-ve pour se maintenir ou se renouveler sur le marché de l'emploi. À chacun et chacune le devoir de se mettre en mouvement au service du développement économique et social³. À chacun et chacune la tâche d'être entrepreneur-se de sa vie y compris de son chemin professionnel. L'individu est donc en tout temps mobilisé. Cet appel à la mobilisation est, par ailleurs, généralisé et propre à notre condition sociale moderne. Celle-ci « englobe le privé et le public. Ce qui marque l'avènement d'une nouvelle expérience de

la vie sociale où les sphères de vie souffrent d'une indissociabilité». ⁴

Toutefois, après avoir été mis en confiance dans le cadre des entretiens menés, les participants et participantes à la recherche dévoilent être revenu-es aux études après avoir vécu une épreuve au travail (souvent intériorisée comme aliénante, voire violente). Pour la plupart des femmes rencontrées, cette épreuve se concentre autour de difficultés d'ordre interpersonnel : les autres ne les reconnaissent pas pour leurs compétences alors qu'elles sont, pourtant, déjà des universitaires qualifiées. Pire, elles rencontrent des obstacles d'ordre institutionnel précisément parce qu'elles sont femmes voire parce qu'elles sont, un jour, devenues mères. Chez les hommes, c'est surtout la routine, la lassitude qui semble peser. La majorité sondée n'est pas encore universitaire et voit en l'Université un nouveau champ des possibles permettant de sortir de cette impression d'avoir fait le tour, de stagner, de n'être qu'un mailon d'un système où seules la productivité et la rentabilité comptent. L'Université est donc entrevue, chez les hommes et les femmes, comme une réponse à une crise de sens. Reprendre des études devient, dès lors, aussi un défi d'ordre existentiel.

L'épreuve de l'excellence

Au début de leur parcours d'études, hommes comme femmes veulent exceller, soit se conformer aux attendus universitaires qui exigent notamment d'eux d'être pleinement disponibles aux études. Cependant, ils et elles sont des parents, mais aussi des travailleurs et travailleuses actif-ves. Alors que par le passé, la seule conciliation famille/travail était déjà éprouvante, articuler la famille, le travail et les études est un jeu d'équilibriste au quotidien. Au-delà, être sur les bancs de l'université aux heures mêmes où l'on prend soin de ses enfants est une «injonction paradoxale» ⁵ poussant les individus à être écartelés de manière permanente entre plusieurs espaces-temps. La reprise d'études investit le foyer, le travail tout

comme elle amène à être en perpétuel mouvement, notamment lorsqu'il faut faire garder les enfants par des tiers. Sur ce dernier point, le soutien à la parentalité—lorsqu'elle est l'une des caractéristiques du parcours d'un étudiant ou d'une étudiante en reprise d'études—est faible, voire inexistant, dans nos universités belges francophones.

Parallèlement aux entretiens menés avec les individus de la population d'étude, une analyse organisationnelle a été réalisée (de 2016 à 2020) à l'échelle de cinq universités belges francophones avec un focus particulier placé sur l'une d'entre elles (anonymisée) dès 2017. Le constat est relativement sans appel. La parentalité des adultes

« Le soutien à la parentalité étudiante est faible, voire inexistant, dans nos universités belges francophones. »

en reprise d'études s'inscrit dans un quadruple vide : conceptuel, idéologique, discursif et organisationnel. Tout d'abord, elle n'est ni pensée ni définie par ceux qui détiennent les rênes des politiques universitaires. Ensuite, ces derniers tendent systématiquement à renvoyer les étudiants-parents à leurs responsabilités d'adultes, et ce, en se fondant notamment sur des conceptions idéologiques androcentrées. Ils s'attèlent, dans leurs éléments de discours, à cloisonner de manière étanche sphère domestique et sphère publique ; travail reproductif et travail productif. Pour terminer, cette parentalité étudiante spécifique ne fait l'objet d'aucune mesure organisationnelle en lien avec les particularités du public cible, qui étudie majoritairement en horaire décalé soit le soir et/ou le week-end ⁶. Les acteurs de première ligne ⁷ se retrouvent souvent démunis, voire contraints de bricoler afin d'aider/soutenir ces étudiants et étudiantes dit-es particulier-ères, surtout lorsqu'ils et elles sont titulaires d'une famille monoparentale. Quand ils ne doivent pas tenir—parfois, contre leur volonté propre ou en rupture avec leur éthique professionnelle—un discours

sur-responsabilisant, à leur tour, l'étudiant adulte face aux contraintes de sa vie privée. La réussite du cursus universitaire est alors présentée en tout temps comme une priorité. Elle prend même le dessein d'un sacrifice temporaire nécessaire pour l'étudiant-e comme pour sa famille.

Face à cette nouvelle épreuve, femmes et hommes réagissent de manière sensiblement différente. Les femmes vont pousser l'excellence encore plus loin en la transcendant à tous les pans de leur existence. Parallèlement à leur reprise d'études, elles souhaitent continuer à exceller comme mères, partenaires, mais aussi comme travailleuses. Il y a ce poids intériorisé de

la culpabilité à l'égard des autres qu'ils soient membres de la famille ou encore collègues. Il y a aussi le poids du regard social parce qu'elles prennent la liberté—quelques heures par semaine—de faire quelque chose d'autre, loin des rôles que l'on attend socialement d'elles. Chez les hommes, l'appel à l'excellence est très vite relativisé que ce soit dans les murs de l'université ou en dehors. L'important est surtout de trouver un équilibre pour rencontrer les objectifs de la reprise d'études, entrevue en tout temps comme un challenge. Pour ce faire, déléguer davantage à leur partenaire de vie est une option notamment au sein du foyer. Face à l'épreuve de l'excellence et à la manière dont elle fabrique une nouvelle articulation de leurs sphères d'existence, hommes comme femmes trouvent des formes de soutien, de solidarité au sein du groupe étudiant. L'épreuve de la reprise d'études contribue, ainsi, à faire reliance ⁸, à recréer des liens. C'est dans le collectif étudiant qu'un peu de sens est alors retrouvé bien que la force de cette nouvelle proximité n'empêche pas une nouvelle et deuxième crise chez les participant-es à la recherche.

Le temps de la critique

Sur le long terme, les difficultés d'articulation famille/travail/études génèrent fatigue voire problèmes de santé mentale/physique chez les étudiant-es rencontré-es. L'Université est alors entrevue comme une organisation qui met, en tout temps, à l'épreuve les individus. Cette dernière—qui s'est toujours voulue dans les yeux des sondé-es un lieu d'excellence—n'est finalement pas capable de répondre à leurs besoins en termes de contraintes liées à la vie privée, mais également, parfois, à l'apprentissage. S'ouvre alors un autre rapport à l'expérience universitaire : entre amertume et critique radicale ou solitaire.

Pour certain-es, l'amertume à l'égard de l'Université est grande. Dans cette posture, l'étudiant-e lui tourne le dos, car il-elle est profondément déçu-e. Le jeu n'en vaut pas la chandelle. L'organisation universitaire est alors critiquée. Celle-là même qui se désresponsabilise du collectif. Celle-là même qui est non adaptée à la parentalité et qui tient un discours centré sur la responsabilisation individuelle en tout temps. Les vides conceptuel et organisationnel sont pointés. C'est bureaucratissant. L'individu interroge alors l'excellence même des

missions de l'Université. Il critique la non-inclusion de l'hétérogénéité de chacun et chacune. En outre, l'amertume prend également son origine dans la critique subie de la part de l'entourage. Ce parcours universitaire ne mène à rien. Il est entrevu comme une obsession personnalisante. L'individu se sent lâché. La reprise d'études génère un nouveau vide, une nouvelle crise de sens, une nouvelle fuite en avant. Elle n'apporte pas les réponses attendues.

Pour d'autres, la critique est plus radicale : plus visible, plus engagée dans l'espace public. La sortie est politique. Les tranchées des auditoriums deviennent un lieu de politisation de soi où l'on exprime les dysfonctionnements, où l'on porte des revendications au départ de son positionnement précis d'adulte en reprise d'études soit situé à la croisée de plusieurs sphères d'existence. Aux yeux des critiques radicaux, l'Université, et ses membres doivent pouvoir entendre que tous les étudiants et toutes les étudiantes ne sont pas les mêmes. La non-prise en considération de la division sexuée du travail est notamment critiquée. Les vides idéologique et discursif

Pour les étudiant-es en reprise d'études, l'Université peut constituer une expérience réellement éprouvante.



sif sont pointés. L'appel à une nouvelle forme de justice sociale est lancé.

Quelques-unes, quant à elles, font l'épreuve d'une critique plus solitaire, plus socio-existentielle. Faire l'épreuve du mirage de l'excellence, de cette organisation éprouvante qu'est l'Université intervient comme un agent de formation de soi. C'est un enjeu d'être. C'est un enjeu de la vie. Des questionnements intérieurs durs émergent. Il s'agit de se réinventer en tant qu'individu, mais sans être imbriquée dans le collectif. Il s'agit de se repenser seule et face à soi-même. L'éloignement des proches, mais également du groupe étudiant, s'opère petit à petit. Cette dernière posture est davantage colorée au féminin. Il s'agit d'une critique radicale, non pas tournée vers l'Université, mais vers soi. Les femmes, qui entament ce chemin, ne vont pas interroger les limites organisationnelles du système universitaire, mais bien celles qui sont les leurs. Elles retournent les questionnements vers elles-mêmes. Pourquoi m'être placée dans une situation si compliquée ? Qu'est-ce que cela dit de moi, de mon parcours de vie, du vide que je ressens sur un plan existentiel ?

Un rapport nouveau à la connaissance

Pour les individus nourrissant critiques radicales et solitaires, un autre rapport à la connaissance va se dessiner au cours du parcours d'études ⁹. Ils vont chercher, dans l'exercice de la pensée, des réponses à cette nouvelle crise de sens éprouvée. Ils cherchent le contact avec des savoirs critiques afin de penser les limites qu'ils éprouvent dans chacune de leurs sphères d'existence. Les hommes ont davantage tendance à interroger le monde du travail alors que les femmes se questionnent avant tout sur leurs rôles de mère, de partenaire voire de femme dans la société. C'est le moment de bien des déstructurations sur le chemin de ces étudiant-es. Les liens sont reconfigurés dans la famille, au travail et même aux études. Des divorces émergent. Des démissions sont



données. Des cursus sont abandonnés alors qu'ils touchent pourtant à leur fin. Des mémoires de fin d'études ne sont jamais remis.

En outre, lors des entretiens, un exercice de pédagogie scientifique—inspiré des Groupes de conscientisation féministe des années 1970 et de la méthodologie de l'extrospection de Danilo Martuccelli¹⁰—amène les participant-es à développer un autre regard sur leur chemin universitaire. Ce dernier est replacé au cœur d'une analyse critique des organisations au sein desquelles il prend également place notamment celle de la famille et du travail. Suis-je seul-e responsable de mon parcours ? Que dit-il *in fine* de moi et de la manière dont j'ai été et suis encore forgé-e au sein des différentes organisations qui font et jalonnent mon existence ? C'est précisément, en réactivant en entretien ces questionnements, qu'il est intéressant de retrouver les participant-es plusieurs mois ou années après leur sortie des études.

Un chemin de transformation de soi

Le temps écoulé (plusieurs mois voire, parfois, plusieurs années) laisse à voir des individus transformés par leur passage à l'université. Chez les femmes comme chez les hommes, on perçoit un autre rapport à soi notamment en termes d'estime et de confiance en sa personne propre. Le rapport aux autres a également changé. Les réseaux de connaissances/fréquentations sont souvent élargis. Chez certaines femmes, ce sont aussi les rapports au sein du foyer qui ont été reconfigurés au cours du temps. Les rôles sexués (notamment autour de l'attribution et du partage des tâches domestiques) ont été renégociés. Le rapport au travail a, lui aussi, été impacté : femmes comme hommes se montrent davantage critiques par rapport au marché du travail et à ses dimensions productivistes. Même si la majorité choisit, *a posteriori* de la reprise d'études, de continuer à jouer les codes de l'emploi, elle sait qu'elle le fera désormais avec

stratégie, en connaissance critique de cause voire en rupture radicale avec le passé. C'est notamment le cas de celles et ceux qui quitteront le salariat pour se lancer sur d'autres sentiers comme celui de l'entrepreneuriat.

Dans ce contexte de transformations de soi, les « amers » (qui sont allés jusqu'au bout de leur parcours) ont oublié leur déception de l'université. Ils et elles sont prêt-es à rempiler. Ils et elles ressortent, de leur expérience passée de la reprise d'études, plutôt conformes aux attendus dominants du *lifelong learning*. Ils et elles se voient bien revenir en auditoires afin d'acquérir encore de nouvelles compétences au service de leur parcours professionnel voire de leur ascension. La figure conforme continue donc à se juger et à se percevoir notamment à l'aune de l'organisation universitaire et du statut social qu'elle offre dans la cité.

À côté de cette figure conforme, naissent également—après la reprise d'études—deux autres figures : la figure politique (ou résistante) va se mettre en branle dans la société, au service du collectif. Elle se crée une nouvelle voie professionnelle avec et au contact d'autres.

« Le temps écoulé laisse à voir des individus transformés par leur passage à l'université. »

Elle fait une sortie par l'engagement/le militantisme/la contestation. La critique des structures est combinée aux expériences individuelles. Éprouver le collectif, c'est faire une expérience de (re) création de sens. C'est même politiser certaines de ses épreuves existentielles antérieures. Des femmes, harcelées jadis sur leur lieu de travail, se font recruter dans des associations féministes. Des hommes, eux, s'engagent dans la voie syndicale afin de dénoncer le tout au productivisme dont ils ont été eux-mêmes les victimes. D'autres, cibles de discriminations racistes à l'école ou encore sur le marché de l'emploi, se lancent dans l'enseignement afin de montrer aux jeunes, situés à la croisée de multiples rapports

d'oppression, qu'il est possible de s'en sortir. Se découvre ici un autre visage du *lifelong learning* (tout autant attendu par les prescrits de la Commission européenne) : façonner des citoyens actifs capables de s'inscrire dans la cité, dans ses enjeux et ses débats¹¹.

La figure de la liberté (au seul féminin dans la population d'étude) est celle qui va, au départ de son expérience universitaire, faire une rupture radicale avec tous les pans de sa vie. Cette figure est donc celle qui fait l'exercice individuel de la liberté et qui dès lors, est condamnée par la société. Il s'agit d'un parcours extrêmement solitaire. Celle qui part n'est pas la même que celle qui revient. Elle change, mais pas les autres. Les collisions se multiplient avec l'entourage. Les questions socio-existentielles sont radicales. La liberté, c'est alors oser penser autrement. C'est oser agir autrement. La liberté, c'est aussi éprouver l'absurde, le vide. Il s'agit d'advenir comme sujet en s'indiquant à soi-même le chemin. C'est une longue expérience de résilience qui comprend plusieurs étapes : se questionner d'un point de vue critique, (se) chercher, (se) re questionner, (se) guérir, retrouver du sens, être capable de... pour retourner

au monde/au collectif. Au travers de la figure de la liberté, l'*empowerment* est mis en séquence et ne se limite pas qu'à sa seule dimension individualiste. En effet, comme le précise la sociologue Madalena Léon¹², « pour ceux qui utilisent ce concept dans la perspective individuelle, l'*empowerment* se réduit au sens que les individus s'auto-donnent. Voilà un sens de domination et de contrôle personnel. Il s'agit d'une vision individualiste, où il est prioritaire que les sujets soient indépendants et autonomes dans le sens de se dominer soi-même. Cette vision rejette les relations entre les structures de pouvoir et les pratiques de la vie quotidienne, déconnecte les individus d'un contexte socio-politique, historique et de solidarité

plus vaste, et néglige ce que représente la coopération et l'importance de se préoccuper d'autrui ». Le *lifelong learning* est-il un opérateur de ce type d'*empowerment* ?

L'alternative pédagogique et épistémologique : le levier ?

Au cœur de la recherche menée, les figures conformes ont surtout fréquenté des programmes d'études pour adultes¹³ où la pédagogie mobilisée—centrée sur l'apprenant en tant qu'entité individuelle—était proche de celle d'un programme universitaire classique, à destination d'étudiant-es de première génération. Les deux autres figures ont davantage été identifiées dans des programmes où la pédagogie est centrée d'une part, sur le groupe/le collectif des apprenant-es et d'autre part, sur des savoirs critiques inscrits notamment dans des épistémologies alternatives issues des mouvances ouvrières et féministes. Au contact de ces seconds programmes, les étudiant-es vivent un parcours d'études où les questionnements d'ordre socio-existential sont plus marqués. Les tenants des pédagogies de la libération¹⁴ ont montré comment au départ d'un travail réflexif sur soi et ses zones d'oppression, il est possible de se transformer, de vaquer au changement social voire à l'avènement d'un nouveau paradigme au cœur d'une société donnée. L'Université peut-elle encadrer/accompagner pédagogiquement ces réflexions d'ordre existentiel ? Peut-elle se mettre au service de l'*empowerment* des individus, mais également du collectif ?

Plaidoyer pour une récréation de liens permanents

Au départ des résultats de ma recherche doctorale, je défends l'idée que l'Université ne peut se limiter à forger des « adultes-compétences ». Elle doit également offrir la possibilité à ces mêmes adultes, à un *momentum* choisi de leur vie, de se (re) penser sur un plan exis-

tentiel notamment en se déconstruisant/reconstruisant. C'est pourquoi redonner sa juste place à l'éducation permanente, dans les murs de l'université, me semble être un enjeu humain de taille et au-delà, une résistance nécessaire à l'heure des assauts néolibéraux sur nos universités. À mes yeux, celles-ci sont d'abord des lieux d'exercice de la pensée, de la diversité des approches scientifiques/pédagogiques, de la pluralité des profils et de la possibilité pour chacun et chacune de se ressentir comme un être qui existe, qui pense et qui est reconnu pour ce qu'il est et non pour ce que l'on voudrait faire de lui. En l'état, en (ré)ouvrant ses portes à l'éducation permanente, à ses fondements profondément populaires ainsi qu'à ses divers acteurs (se situant à la périphérie des cadres d'apprentissage formels), l'Université contribuerait à ne plus hiérarchiser « connaissances académiques » et « connaissances de terrain ». Au-delà, elle soutiendrait—en collaboration avec les diverses figures de l'éducation permanente—un projet d'Université où l'on vaque aussi à l'émancipation sociale et culturelle des individus qu'importe leur positionnement, et ce, d'abord, dans une perspective d'aptitude à agir sur un plan individuel comme collectif.

En outre, en écho aux apports de la sociologie existentielle, j'argue que les universités devraient être des acteurs incontournables de reliance dans des sociétés de la déliance (soit d'effritement des liens collectifs). Elles devraient être des lieux où l'existential/le sensible peut s'exprimer sans être systématiquement renvoyé et opposé au discours du « tout à la rationalité, à l'objectivité ». Elles devraient constituer des lieux d'expression de l'être et de ses questionnements, parfois, les plus radicaux.

Dans cette « Université de l'existence » (et non de la compétence), les collaborations avec les opérateurs de l'éducation permanente seraient redynamisées. Nous remettrions du collectif là où il en manque. Nous redécloisonnerions les secteurs d'activités, d'études, de recherche, mais aussi les mondes et les gens. Nous abolirions les hiérarchies, les privilèges de celles et ceux

qui pensent produire « les bons savoirs » parce qu'ils et elles sont universitaires. Nous développerions une nouvelle éthique de collaboration : plus humaniste, plus personnaliste, plus compréhensive. Nous nous réapproprierions les enjeux du monde. Ensemble. Nous questionnerions les épreuves vécues par les adultes en reprise d'études au miroir de celles des acteurs qui les accompagnent (professeur-es, assistant-es, collaborateur-rices pédagogiques, intervenant-es sociaux-ales...). Nous pratiquerions donc une éthique du *care* car l'Université—à laquelle nous rêvons—peut aussi prendre soin des gens. #

(*) Assistante de recherche (IACCHOS/CIRTES) à l'UCLouvain

1. De 2016 à 2021.

2. Par « *Lifelong Learning* », la Commission européenne entend : « toutes activités d'apprentissages entreprises tout au long de la vie dans le but d'améliorer ses connaissances, aptitudes et compétences civiques, sociales ou en lien avec l'emploi. » (Commission européenne, 2001)

3. M. SOUTO LOPEZ, *Acquis d'apprentissage et enseignement supérieur*, Louvain-la-Neuve, Academia-L'Harmattan, 2016.

4. D. MARTUCCELLI, *La condition sociale moderne : l'avenir d'une inquiétude*, Paris, Éditions Gallimard, 2017, p. 30.

5. V. de GAUJELAC, F. HANIQUE, *Le capitalisme paradoxant : un système qui rend fou*, Paris, Seuil, 2015.

6. Au départ des constats dressés dans le cadre des analyses organisationnelles menées, l'UCLouvain FUCaM Mons lance, en février 2020, un projet-pilote de halte-garderie pour les enfants des adultes en reprise d'études inscrits en horaire décalé sur le campus. En 2021, l'ULB ouvre ses statuts étudiants à besoins spécifiques aux parents de sa communauté étudiante et précise, via son vice-Rectorat aux Affaires étudiantes, vouloir prendre en compte, à l'avenir, dans ses réflexions la situation des adultes en reprise d'études avec enfants.

7. Notamment les services d'appui à la vie étudiante ou les équipes de collaborateur-rices pédagogiques chargées d'accompagner l'adulte en reprise d'études dans son retour aux apprentissages.

8. M. BOLLE DE BAL, *Fragments pour une sociologie existentielle*, Paris, L'Harmattan, 2013.

9. Alors que les amers/les déçus, s'ils n'ont pas fait le choix d'abandonner leur cursus, vont entretenir un rapport à la connaissance beaucoup plus fonctionnel qui leur permettra de cocher les cases de la réussite.

10. D. MARTUCCELLI, *La société singulariste*, Paris, Armand Collin, 2010.

11. M. SOUTO LOPEZ, *Acquis d'apprentissage et enseignement supérieur*, Louvain-la-Neuve, Academia-L'Harmattan, 2016.

12. M. LÉON, « El empoderamiento de las mujeres : encuentro del primer y tercer mundos en los estudios de género », *Revista Estudios de género : La Ventana*, Espagne, v. 2, n° 13, p. 97, 2011.

13. À noter que toutes nos participant-es à la recherche étaient inscrites dans des programmes issus du secteur des Sciences humaines et non des Sciences techniques ou de la Santé.

14. Voir notamment B. HOOKS, *Teaching to transgress*, New-York: Routledge, 1994 et P. FREIRE, *Pédagogie des opprimés : suivi de Conscientisation et révolution*, Paris, La Découverte, 2001.

15. M. BOLLE DE BAL, *Fragments pour une sociologie existentielle*, Paris, L'Harmattan, 2013.