

EDITORIAL

Sur l'exemple de la prise en compte des acquis : « Heurs et malheurs de la formation continue en France » (avril 2001).

Ce qu'il est désormais convenu d'appeler, dans notre société, formation continue (parfois continuée), après la loi de juillet 1971, s'est développé au cours du dernier demi-siècle (sans préjudice de précurseurs plus anciens, révolutionnaires de 1789 ou rationalistes du 19^{ème} siècle : Marquis de Condorcet, Auguste Comte, universités populaires...). Cette formulation intéressant en premier lieu la gestion et l'administration des systèmes éducatifs, s'inscrit toutefois dans une constellation plus large de termes et d'expressions : éducation des adultes, éducation permanente (*long life education*), éducation populaire, alphabétisation et conscientisation (Paolo Freire)¹, eux mêmes articulés à des notions devenues classiques par ailleurs : pédagogie, didactique, enseignement, instruction, apprentissage, formation en alternance, animation, sensibilisation², qui, bien que systématiquement liés sous certains de leurs aspects respectifs, n'en véhiculent pas moins des philosophies tout à fait hétérogènes, se conjuguant ou se confrontant, au sein des sciences de l'éducation. Ce fouillis sémantique devait impérativement être rappelé, ici, de façon liminaire, car il permettra, peut être de comprendre, en tant que de besoin, les confusions **épistémologiques** jalonnant une telle Histoire, alternant **progressions** et **régressions**. Ce sont maintenant des faits avérés, et la tonalité dominante de cette livraison de *Pratiques de Formation-Analyses*, centrée sur le passage difficile d'une « Validation des acquis personnels et professionnels » (VAP) à une « Valorisation des acquis expérimentiels » (VAE), et, bien sur, à travers cette question plus spécifique, la problématique plus générale de la formation continue, ne les démentira certainement pas, bien au contraire.

Tout semble se passer, en effet, comme si, cinquante ans après son avènement, émergence, construction, institutionnalisation, cette dernière menaçait, une fois encore, d'entrer en léthargie ou de se mettre en hibernation, peut être pour survivre. Les données statistiques, les études, les enquêtes sociologiques, économiques tendent à l'établir. En dépit de dispositifs multiples, d'innovations nombreuses et d'investissements conséquents, le nombre des bénéficiaires, notamment dans le cadre de nos universités, stagne quand il ne décroît. La qualité des prestations, si elle ne s'abîme pas d'emblée dans les « normes ISO 9001 à 9004 », est loin d'être optimale. La pauvreté d'évaluations de plus en plus redondantes, parce que réduites au contrôle, le révèle parfois, ça et là, au regard d'analyses plus fines. Les effets, les résultats attendus des stratégies en la matière s'affirment obstinément décevants. Nous avons, nous mêmes, suivi, tout au long des cinq dernières décennies, tant à travers une activité de « consultant » auprès de grandes entreprises que dans le cadre universitaire, les péripéties d'une telle aventure collective³. Si des analyses systématiques des textes législatifs et de leurs conditions d'application apportent incontestablement des éclairages pertinents ; si, de leur côté, les questionnements visant à mettre en lumière les conflits subsistant, au

niveau des pédagogies, entre les intentions affichées et les pratiques réelles peuvent, aussi bien, constituer des contributions non négligeables à l'intelligibilité d'une telle question, nous pensons, pour notre part, que le problème majeur, le plus fondamental, intéresse les philosophies et les épistémologies contradictoires, nécessairement mises en œuvre par cette problématique complexe. Parce qu'en grande partie située, au moins quant à ses expressions récentes, dans le sillage des paradigmes issus de l'interactionnisme sociologique et de la psychologie sociale américaine (Kurt Lewin, *action research*, « *Nothing is so practical than a good theory* »), repris par la psychosociologie française, la difficulté est, ici, avant tout **théorique**. En fait, comme l'avait déjà montré Didier Anzieu⁴, l'intelligence des « petits groupes » et des « interactions » reste tributaire de trois courants intellectuels, scientifiques ou idéologiques, non seulement disparates mais franchement hétérogènes⁵ : la psychologie sociale, définissant de nouveaux objets, dans le cadre meso-social, la psychanalyse, plus axée sur une psychologie des profondeurs d'un sujet en devenir, à partir de sa pré-histoire, et l'anarchisme avec ses implications sociologiques et politiques, de toute façon militantes. Effectivement, nous retrouvons les séquelles de ces contradictions non repérées au niveau des dispositifs successifs de formation continue. Les intentionnalités, **les finalités**, les visées de celle-ci, à l'origine, sont tantôt **humanistes rationalistes**, dans l'esprit de la « philosophie des lumières » et du progrès civilisateur, **universels**, tantôt **particularisées** et **singularisées** dans l'optique casuistique d'une **approche clinique**, tantôt plus **pragmatiquement** asservies, par le truchement d'**objectifs**, de **plans** et de **programmes** à l'optimisation de l'ordre social, de la production et de la gestion, à l'utilitarisme, à l'efficacité et à la productivité à plus court terme. On attend, de la sorte, dans le prolongement du TWI (*training within industry*) américain au cours de la dernière guerre mondiale, une **formation**, voire un **perfectionnement**, professionnels rapides, accélérés, des contremaîtres et des cadres moyens (cf. l'AFPA, en France) permettant de soutenir l'effort de guerre et les reconstructions ultérieures, ensuite. Ce seront, plus tard, dans la même « veine », les formations répondant à des besoins de reconversions, à des adaptations à de nouveaux gestes professionnels, à une mise à jour et à un rafraîchissement des connaissances rendus nécessaires par une évolution technologique particulièrement rapide, les « recyclages », les « rattrapages », les « secondes chances » (quand les formations initiales normales auront été interrompues ou écourtées) d'inspiration plus explicitement économique. Et cela, d'autant plus que les modèles sous jacents à ces démarches spécifiques sont beaucoup plus facilement **mécanistes** (référés à la machine, toujours transparente pour le constructeur ou le réparateur, et, plus idéalement, pour l'utilisateur) que **biologiques** (référées au vivant, avec sa part irréductible d'opacité, de caprice, de fantaisie et d'imprévisibilité). L'adaptation aux exigences du contexte, l'aménagement, tout au plus, des innovations, pourront en découler, mais il n'y aura pas de changement à proprement parler. Nous sommes encore très éloignés des perspectives d'un homme, individuellement et collectivement représenté en formation, pour son accomplissement, tout au long de sa vie. Dans cet autre registre, radicalement opposé au précédent, le **temps durée**, la temporalité (qui n'ont plus grand chose à voir avec le **temps d'horloge** mesuré, homogène, chronométrique ou chronologique), sont supposés vécus. La mémoire est riche d'affects, chargée d'émotions, et se

distingue des engrammations. Il n'y a plus seulement des **réseaux**, spécifiés par leurs **connexions**, mais aussi des collectifs et des groupes, plus ou moins riches d'**interactions** intersubjectives. Quelles que puissent être, par ailleurs, les sollicitations ou les pressions des contextes et des environnements, ce sont surtout les **projets** des intéressés qui sont censés déterminer et soutenir une telle **dynamique**. Nous le verrons plus loin, d'ailleurs, le terme **dialectique** conviendrait mieux encore. Les protagonistes seront ainsi plus encore **auteurs** qu'**acteurs**⁶ A côté des **procédures d'information** mobilisées et transmises par les dispositifs et les agents de la formation, ce sont les **processus de communication** entre les interlocuteurs qui vont permettre l'**appropriation** par chacun, en fonction de ses filtres propres, éventuellement la **maturation** des acquis ainsi réalisés. Ce sont, nous pouvons l'entrevoir, des langages très différents, sans commune mesure entre eux, qui sont parlés dans l'un et l'autre registre : d'une part ces langages ne peuvent être mêlés sans encombre, au risque de l'oblitération ou de la perte des valeurs privilégiées en leurs finalités ; d'autre part, à une écoute attentive, les termes choisis, les vocabulaires employés, s'avèrent indicateurs, révélateurs, « analyseurs » (au sens de l'analyse institutionnelle) des paradigmes, des épistémologies, des philosophies sous-jacents aux pratiques, comme de leurs contradictions éventuelles. Prenons, maintenant, l'exemple des formations initiales et continues. Celles-ci venant en second, plus tard, par rapport aux précédentes (dans l'histoire collective comme au niveau des cheminements de chacun) sont tout naturellement imaginées dans le prolongement des premières. Du même coup elles seront et resteront, des décennies durant, réputées subalternes (les formations initiales plus nobles parce qu'ayant ouvert une « voie royale », jouissant d'un caractère diplômant plein, ont évidemment priorité quand il s'agit d'équivalences, d'homologations, d'accréditations, de validations, d'harmonisation des diplômes et des formations, de prise en considération des acquis expérientiels... Mais on se condamne ainsi à ne plus rien comprendre quant à l'articulation pourtant nécessaire des unes et des autres. Les formations initiales se veulent basiques (lire écrire, compter), ou de plus hauts niveaux. Dans tous les cas, elles s'ordonnent à l'universalité des contenus, des savoirs, et, dans une certaine mesure, des savoirs faire. A la fois, pour des raisons scientifiques (tant que non réfuté, l'énoncé scientifique doit être le même pour tous, en tout temps et en tout lieu) que démocratiques et politiques (tous les hommes égaux entre eux ont vocation à accéder aux mêmes savoirs), l'école et l'université s'ordonnent à l'universel. Les savoirs sont administrés *a priori* à des publics qui n'ont pas encore d'expérience concrète où les enraciner, et qui doivent ainsi faire confiance à l'avenir, à d'autres (parents, aînés, professeurs) pour retrouver, seulement plus tard, les bénéfices de ces investissements, consentis par discipline, en toute ignorance de cause. Dans les formations continues non exagérément utilitaires, ce n'est pas l'énoncé universel qui se trouve privilégié, mais, bien plutôt, la convenance au cas particulier. Les apprenants ont tous une expérience (constituée d'erreurs et de réussites) et ils n'apprendront vraiment qu'à partir de cette expérience, qui constituera, tout à la fois, des préjugés, des « résistances », des blocages, comme des chances d'ouvertures et des ancrages indispensables. Même si, ordinairement, les didactiques n'en ont cure, les pédagogies se retrouveront radicalement bouleversées. Au lieu d'une approche plus « directive », privilégiant l'information à travers l'enseignement cru objectif des contenus disciplinaires,

et l'instruction, faisant appel à des « maîtres », à des « tuteurs », à des « guides », voire à des NTCI, ce seront davantage des pratiques d'**accompagnement**⁷, plus cliniques, appelant à la communication, plus intersubjectives, qui seront mises en valeur. Le retour à l'universel, s'il s'effectue ensuite, procédera d'abord par l'intermédiaire d'une démarche inductive, certes toujours **systematique**, mais non hypothético-déductive (du général au spécial), non syllogistique. Il y a déjà, là, notons le bien, les prémices d'une véritable **révolution copernicienne épistémologique**. L'articulation entre formations initiales et formations continues suppose leur intelligence **dialectique** et la reconnaissance de leurs hétérogénéités foncières, qui s'opposeront justement à leur fusion et à leur mise en continuité linéaire et homogène. Les paradigmes propres à chacune ne sont pas du tout de même nature. Et, même les approches **systemiques** plus modernes, dérivant fatalement vers une **ingénierie éducative**, toujours mécaniste, parce que d'inspiration cybernétique, combinatoire et leibnizienne, n'y suffiront pas. La **complexité** ne peut, en effet être réduite à la seule perspective holistique. Le « tenir ensemble » dialogique, l'incertitude et le caprice propres au vivant, la durée-temporalité, l'historicité, les complicité intersubjectives, sont tout aussi nécessaires à sa « compréhension ». Comment, dès lors, prendre en compte une telle problématique dans des espaces gestionnaires où les tâches sont encore distribuées et affectées de façon taylorienne, linéaire ou arborescente : les directions, par exemple, des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, explicitement chargés par Claude Allègre des formations initiales et continues dans le cadre de l'éducation nationale ? Tel directeur adjoint, ou collaborateur, se voit confier des « dossiers », évidemment « traités » séparément par chaque responsable ou équipe, et perdent ainsi toute vocation transversale. Mais, d'autres conséquences tout aussi fondamentales vont encore découler d'un tel enchevêtrement de partis pris. Ce qui se trouvait linéairement représenté « avant » ou « après » devient interactivement contemporain dans l'autre perspective, c'est à dire que c'est désormais le sous-ensemble le plus large, le plus réparti dans la temporalité-durée, qui va « prendre le pas », devenir la « raison » (au sens mathématique du terme) du nouvel ensemble. Ainsi, au lieu de penser, plus traditionnellement, les séquences de formation initiale comme autant de repères, de balises, posés en amont, dont ou pourra ensuite déduire les « trous » et les « manques » à compléter par d'autres séquences, ce seront, si nous nous faisons bien comprendre, les contenus des séquences de formation initiales qui devront être littéralement déduites des perspectives d'ensemble, en faisant, à l'occasion, apparaître l'**opportunité**, en fonction de l'expérience concrète des apprenants, de placer, à tel ou tel « moment » des « programmes » et des *curricula*, tel ou tel contenu. A leur tour, les démarches d'évaluation ne peuvent plus être pensées comme elles pouvaient l'être dans la perspective précédente. C'est, ici, que l'hétérogénéité, que nous avons, maintes fois, soulignée entre les procédures de **contrôle** et les processus d'**évaluation**, retrouve tout son sens⁸. Ce sont deux fonctions critiques paradigmatiquement hétérogènes, l'une pouvant contenir et s'adjoindre l'autre (la réciproque ne se vérifiant toutefois pas) qui doivent être reconnues et distinguées, en conséquence, comme indépendantes l'une de l'autre. Le contrôle, toujours mono-référentiel, hors du temps (jusqu'à l'ivresse du « temps réel ») de par l'universalité recherchée, exclut l'hétérogénéité et a pour fonction d'établir la **conformité** à des normes

ou à des modèles préexistants, tandis que l'évaluation, multiréférentielle, embrasse temporellement des situations complexes plus larges, en comprenant l'hétérogénéité. L'évaluation est évidemment plus qualitative, le contrôle plus ordonné à la mesure.

A leur tour, les notions d'acquis, de validation, de valorisation, de reconnaissance et « de prise en compte », requièrent, d'un point de vue sémantique, un tel travail critique. Toutefois ce dernier ne doit pas être confondu avec les contorsions d'un « politiquement correct », seulement soucieux d'éluder les « mots qui fâchent », les termes embarrassants ; ainsi les « malentendants » ou les « malvoyants » succèdent aux sourds ou aux aveugles, et les « Basses Pyrénées » se voient rebaptisées « Pyrénées Atlantiques ». Il en va, en effet des langages comme de la parole, tout un chacun sait à sa manière (quels que soient son bagage et ses acquis propres) les ressentir, quasi immédiatement, comme denses et « pleins » ou « creux » et factices, plus ou moins authentiques

Tout d'abord, la problématique reste bien la même. On ne se soucie, sur le marché du travail, de la reconnaissance et de la prise en compte des acquis que dans la perspective d'un « bilan de compétences », voire d'un « portefeuille de compétences » (*portfolio*), établis pour des individus, aux fins de recrutement ou de promotion, voire d'une orientation, ou (et) en vue de la formation continue. Bien sur, plus les modèles « mécanistes » vont l'emporter sur les éclairages « biologiques », plus larges et plus complexes, plus les objectifs seront étroitement utilitaires et à court terme..

Dans le cadre de la psychologie différentielle, longtemps attachée à la psychologie du travail et aux sciences de l'éducation, après la psychopédagogie, ce qui est acquis (XVI^{ème} siècle, du latin *acquære* : acquérir) s'oppose à ce qui est inné (ce qui est « naturel », au sens d'instinctuel, transmis par l'hérédité, faisant partie du patrimoine génétique). De même, en Droit, dans les contrats de mariage, les « acquêts », intéressent, de façon différenciée, ce que chacun des époux peut avoir acquis et conservé, en biens propres, au delà de la masse indivise de la communauté. Dans les langages financiers, commerciaux et, finalement, triviaux, acquis devient parent de profit. La connotation juridique subsistera le plus souvent dans les différents usages. Dans le sens qui nous intéresse principalement, ici, « acquis » est toujours entendu en tant que fruit de l'**expérience** (professionnelle, d'abord, personnelle, ensuite, individuelle ou/et collective), par opposition à ce qui est apporté (ou non) par l'école ou l'université, à travers les formations initiales. Dans « reconnaissance », il y évidemment l'effet du redoublement « re », c'est ainsi connaître à nouveau, ce qu'on connaissait déjà, mais, peut être sans y prêter la même attention (ça peut donc devenir « voir autrement »). Très rapidement, « reconnaissance » trouve aussi des acceptions plus sociales. Je reconnais un objet ou un paysage, d'autres me témoignent de la reconnaissance (signification plus « morale ») ou « reconnaissent » plus formellement ce que je suis (titres, diplômes, compétences, nationalité, citoyenneté, genre, état marital ou célibataire...). Je rédige une « reconnaissance de dette » dont un créancier est le bénéficiaire. A travers ce foisonnement d'occurrences deux sens vont finalement prédominer :

« ce que je reconnais moi même », « ce qui sera reconnu, et ainsi authentifié, par d'autres » (collectivement, de façon paritaire, institutionnellement...). Remarquons, alors, que la notion d'**habilitation** (chez les psychanalystes en formation, mais aussi, plus généralement, pour toute habilitation professionnelle), proche parente de l'**autorisation**, dépend justement de la conjugaison et de l'articulation de ces deux occurrences (comme le voulait Lacan, « chacun ne s'autorise finalement que de lui même » mais le caractère coopté, paritaire n'en reste pas moins socialement indispensable). La référence à l'expérience demeure centrale et elle ne peut se comprendre qu'inscrite dans une temporalité-durée, dans un vécu singulier (qu'il s'agisse d'individus, de collectifs ou de groupes). C'est incontestablement ce que nous voulions suggérer, quand nous opposions, dès 1963, un « savoir être et devenir »⁹ aux savoirs et savoir faire, plus classiques. On comprendra, alors, sans peine, l'importance dévolue aux « casuistiques », aux « histoires de vie », aux « autobiographies raisonnées », dans les dispositifs et les procédures de validation des acquis. L'expression « Histoire de vie » chemine parallèlement au long des deux derniers siècles, de façon très euclidienne, en se partageant entre psychologues et sociologues ; tandis que ceux-ci en font un matériau exemplaire, casuistique, sorte d'illustration, dont ils entendent tirer des énoncés plus universels (l'exemple du « 18 brumaire », chez Marx), ceux-la, plus cliniciens, s'attachent à la « réparation », à la thérapie, à l'amélioration, à l'optimisation du cas particulier et singulier (la cas de « l'homme au loup », chez Freud). Ces deux vocations se contrarient forcément dans l'usage. Tout à l'opposé, les idées de « certification », d'« homologation » (en dépit de leur finale « tion », cf. *infra*), la recherche d'équivalences, l'établissements de concordances, quand il s'agit d'harmonisation ou de convergences, de correspondances, des diplômes et des formations, soucieuses avant tout d'homogénéisation, vont plus facilement s'orienter, en fonction d'une bi-polarité plus manichéenne : « conforme » ou « non-conforme », débouchant sur le seul contrôle. La formulation « prise en compte » revêt, pour sa part, également, deux significations hétérogènes correspondant aux différences entre « rendre des comptes », plus comptable, et « rendre compte », plus hiérarchique, ou, paradoxalement, plus démocratique dans l'optique d'un partage de l'information. Prendre en compte peut aussi bien vouloir dire « entrer dans une ligne de compte » (quantitatif) ou « prendre en considération » (qualitatif). « Validation », de son côté, implique originellement la connotation biologique « valide » (« bien portant », « en forme », « dans la plénitude de ses capacités » *versus* « invalide » : malade, handicapé), mais prend aussi le sens, plus économique et logique, de « confirmé » (valider une instruction sur un micro-ordinateur), de « conforme » (à la norme requise, ainsi le « compostage » des billets à la SNCF), de formellement « avéré » ou « authentique ». Ajoutons qu'en l'occurrence la terminaison « tion » indique, dans notre langue maternelle : le français, le caractère dynamique, inscrit dans une durée, en progression, de cette dernière notion (ce qui s'affirmera considérablement réduit lorsque ce terme se retrouvera, dans l'usage, assimilé à une simple confirmation formelle). Enfin, de tous ces termes, la « valorisation » (terminaison « tion », également) est celui qui va donner une place tout à fait éminente à une qualité « en devenir », non trop normée, en « attribuant », en « octroyant », en « concédant » (ces mots ne sont absolument pas équivalents), de la **valeur**, au

fil même des situations rencontrées, élaborées, inventées. Par là, s'esquisse, en outre, un rapport plus profond avec des considérations proprement éthiques qui pourront toujours ensuite être décelées à travers l'énonciation des projets, des intentionnalités, des finalités.

Malheureusement, dans les pratiques de gestion et d'organisation de nos systèmes éducatifs et des institutions (publiques ou privées) de formation, les choses se passent encore tout autrement, qu'il s'agisse de l'articulation concrète des formations initiales et continues ou des dispositifs de prise en considération des acquis expérientiels. Les commanditaires des prestations, contraints par les dispositions légales, les administrateurs des systèmes, les formateurs, et, souvent, les travailleurs eux mêmes (à tout le moins, les « fonds d'assurance-formation » ou les organisations syndicales, censés les représenter), tendent à s'aligner dans un univers plus rétréci à prédominance économique et juridique. La reconnaissance d'un « droit » à la formation continue a créé tout naturellement les obligations correspondantes (d'où l'apparition de normes ISO, aux antipodes d'une véritable qualité des prestations, en ce domaine). Après la période pionnière, où s'essayaient (sans encore trop de règles et de limitations) un certain nombre d'expériences de formation et de perfectionnement, les employeurs, auxquels incombaient la majeure partie des coûts (argent et temps de travail) selon les termes de la loi de 1971, se sont organisés pour gérer de façon optimisée ce poste de dépenses, devenu obligatoire et quasi universel (seule l'Education Nationale et la fonction publique ont réussi à y déroger pendant quelque dix ans, jusque vers 1981). De nombreuses entreprises ont même constitué leurs services de « formation continues internes », pour récupérer une partie des pourcentages des sommes taxées et assurer, du même coup, une formation plus « maison ». On peut raisonnablement prévoir que la loi Aubry sur les trente cinq heures hebdomadaires va, à son tour, peser sur cette « peau de chagrin » pour la rétrécir un peu plus, en diminuant les chances de prendre une telle formation continue sur le temps de travail (à cette occasion, sans qu'on puisse invoquer, pour autant, une intention consciente, délibérée, la « fille », Martine Aubry, achève de « tuer » ce dont s'affirmait précurseur « le père », Jacques Delors). Le caractère utilitaire, souvent ponctuel des formations toujours dispensées se retrouve accentué en conséquence. Les résultats attendus sont dorénavant pensés à plus court terme. Les évaluations-contrôles-régulations se « bouclent » sur de telles bases, en privilégiant la mise à jour et le recyclage des connaissances utiles aux compétences du poste de travail, plus que le développement des capacités et de la fonction critiques. La formation centrée sur les contenus prédomine au détriment d'une écoute plus sensible au niveau des *processus*. Savoirs et savoir-faire l'emportent ainsi toujours sur le « savoir-être et devenir » professionnel et personnel, pourtant tout aussi nécessaire à la compréhension des changements en cours. Malgré la place qui lui est désormais concédée par la réglementation, au sein même des dispositifs, parce qu'elle requerrait en fait pour son intelligibilité un paradigme radicalement autre, en termes de *management* on ne sait toujours pas très bien quoi faire de l'expérience acquise.

Comme nous y insistons au long de cet article, nous retrouvons exactement au niveau des acquis, ce que nous avons déjà développé à propos du rapport

formation initiale/formation continue. C'est finalement l'expérience qui devrait devenir la « raison » (au sens mathématique du terme) de « l'acquis », qu'il soit personnel, professionnel ou dérivé d'une formation plus systématique, plus inculquée. En créant, alors, la catégorie des « acquis expérientiels » ne risque-t-on pas d'en faire des « résidus », des « restes » (toujours au sens mathématique) ? L'Etat, pour sa part, s'est trop longtemps contenté de faire de la formation continue une sorte de *parking* servant surtout à dissimuler et à camoufler les chômeurs¹⁰.

Les administrateurs, les responsables de formation, les directions des « ressources humaines » n'ont pas nécessairement reçu en temps utile une formation adéquate les sensibilisant à la complexité des changements personnels et collectifs attendus à travers de telles mutations. Les formateurs eux mêmes (dont un bon nombre, au demeurant, sont spécialisés techniquement) ne disposent pas, le plus souvent, d'une palette pédagogique suffisamment étendue. Si, il y a quelques décennies, certains d'entre eux, dans le champs des sciences humaines et sociales, notamment, découvraient avec un travail nouveau, plus complexe, une occasion d'enrichissement très large, aujourd'hui c'est souvent l'inverse : les plus anciens, qui ont vieilli, ne sont plus nécessairement aussi adaptés, tandis que les plus jeunes marquent un déficit alarmant de culture générale dans leurs propres domaines¹¹. L'engouement en faveur des nouvelles technologies de l'information et de la communication (outre la confusion redoutable qu'il facilite entre ces dernières notions) apparaît comme une sorte de « panacée » des temps modernes, par la vertu de laquelle ce seraient les « produits » qui assureraient les « services » (cf. « l'entreprise apprenante »). Mais les problèmes de fond subsistent bien évidemment. Ce sont, principalement, ces contradictions entre des systèmes de pensée hétérogènes, le plus généralement inaperçues, insues, encore moins réfléchies et théorisées, qui nous semblent freiner, hypothéquer, paralyser, le développement de la formation continue et la prise en considération des acquis professionnels et personnels en France (des crises de même nature peuvent à l'occasion se découvrir, en d'autres pays, parce que relevant, en fait, de la même problématique).

Plus généralement encore, il nous faudrait, surtout, comprendre que ce sont, en définitive, les mêmes « visions du monde », les mêmes philosophies, les mêmes valeurs, et, probablement, les mêmes partis-pris épistémologiques et paradigmatiques, qui sous-tendent la perspective dans laquelle devraient se retrouver intimement liés, aussi bien les principes d'une formation continue enfin débarrassée des bornes de la pensée héritée (plus attachée aux caractéristiques traditionnelles des formations initiales), que les pratiques de l'accompagnement ou la prise en considération des acquis expérientiels dans les bilans de compétences comme dans les projets de formation, ou qu'enfin leurs démarches d'évaluation. L'intelligence des NTCI, autre gadget à la mode, relève à son tour, mais de façon encore plus imperceptible actuellement, d'une telle optique. Au lieu de la vision contemporaine d'une substitution pure et simple du « distanciel », par rapport au « présentiel » antérieur, c'est la zone d'équilibre optimal entre « distanciel » et « présentiel » qu'il faudrait explorer.

On ne saurait donc, même pour des raisons d'utilité et d'efficacité opératoires et gestionnaires, tronçonner, fragmenter, et traiter (théoriquement et pratiquement) séparément, les unes et les autres, quels que soient les *items* pragmatiquement privilégiés, sans se référer à toute la problématique d'ensemble.

Mais, nous venons de voir que, d'une part, ces différents modèles, pourtant contradictoires, coexistent, parfois de façon insoupçonnable, dans notre modernité et, d'autre part, que cet « arrachement », cette « rupture », par rapport à la pensée héritée, ne sont pas des plus faciles à réaliser, puisqu'ils engageraient des changements radicaux de nos « modes de pensée », et ne se situeraient plus seulement au niveau des méthodes et des instrumentations¹². On semble décidément ne pas avoir très bien compris, tout au long de cette histoire de cinquante années, que le sens fondateur de la valorisation des acquis professionnels et personnels (avec tout ce que nous venons d'y associer) était celui d'un « retour du vivant », du biologique (dont les interactions intersubjectives ne sont, après tout, qu'une péripétie) dans un univers du travail presque entièrement dévolu au « mécanique ». La vie, l'art, l'imaginaire revendiquent, à leur tour, légitimement, leurs places respectives¹³. Ce serait, ainsi, l'existential conjugué à l'essentiel. Faute de quoi, on s'engoncera encore un peu plus dans les sédimentations, les cloisonnements, de tels objets, carrément réifiés (« produits » au lieu de « services », procédures plus que *processus*). Nous retrouvons, ici, des idées déjà développées, ailleurs, par Edgar Morin¹⁴. Ajoutons que les plus spécialistes et les plus experts d'entre nous restent facilement prisonniers de leurs formations dominantes (juristes, mathématiciens, historiens, physiciens, chimistes, ingénieurs, sociologues, économistes, psychologues, psychanalystes...) qui finiront par constituer autant d'œillères pour tout ce qui reste en dehors des champs ou domaines focalisés¹⁵. Les exigences actuelles de l'action donnent une sorte de suprématie pratique et théorique à l'économie, à la praxéologie¹⁶ et aux sciences de l'organisation et de la gestion. En fonction de leurs préoccupations également philosophiques, épistémologiques, axiologiques, éthiques et politiques, les sciences de l'éducation ne font pas facilement « bon ménage » avec ces formes trop hégémoniques qui appelleraient, à leur tour, des approches plus multiréférentielles¹⁷. Il s'agit, finalement, de savoir si l'avenir nous permettra de penser plus dialectiquement les unes et les autres. Ce qui n'est pas encore, de très loin, le cas, aujourd'hui.

Jacques Ardoino**

Notes

** Professeur émérite des Universités, Sciences de l'éducation, Université de Paris VIII.

- (1) **L'éducation des adultes** englobe toutes les formes d'éducation et de formation situées en dehors des périmètres de l'école et de l'université intéressant plus spécifiquement les âges de l'enfance et de l'adolescence. Elle prélude ainsi à la formulation, plus générale encore, d'une **éducation permanente** faisant intervenir explicitement une dimension temporelle, « tout

au long de la vie », placée sous le signe de l'inachèvement (cf. Georges Lapassade, *L'entrée dans la vie, essai sur l'inachèvement de l'homme*, Editions de Minuit, Paris, 1963). On opposera aussi, un peu dans le même sens, mais de façon plus pragmatique et plus spatiale, **éducation formelle** et **éducation informelle** en prenant en compte les « lieux » et les « temps » des loisirs (cf. Joffre-Dumazedier, *La civilisation des loisirs*, Seuil, 1962). **L'éducation populaire** s'inscrit pour sa part dans des courants et des mouvements plus militants d'enseignants et d'autodidactes regrettant un élitisme subsistant de l'école, en même temps que des lacunes aux niveaux de la citoyenneté et de l'affectivité. Le périscolaire, le parascolaire, le « temps des vacances », constitueront, alors, des chantiers privilégiés. La philosophie propre de l'éducation populaire vise, en fait, le développement de la « fonction critique » à travers des démarches de conscientisation, pour le plus grand nombre. Elle revêt donc un caractère politique. Dans le cadre des sociétés en voie de développement, **l'alphabétisation**, à laquelle Paolo Freire associe toujours une fonction de **conscientisation**, se donne aussi pour tâche à travers une transmission de contenus de base, d'élever le niveau critique (hygiène, agriculture, vie sociale...cf. Paolo Freire, *Lettres à la Guinée Bissau sur l'alphabétisation*, Maspero, Paris, 1978). Bien que des enseignants puissent fréquemment contribuer à ces diverses formes d'action, ce sont surtout des « formateurs », voire des « animateurs », constituant ainsi de nouvelles professions, qui en assumeront habituellement la charge.

- (2) **Pédagogie**, tantôt réflexion générale, combinant parfois plusieurs approches scientifiques, pour éclairer les situations éducatives et pour, notamment, rationaliser les modes de transmission des connaissances, tantôt doctrine, système ou méthode pédagogiques plus personnalisées en fonction des auteurs : par exemples, pédagogie Freinet, pédagogie Montessori... **Didactique** : étude des modalités de transmission des savoirs en fonction de la nature de la discipline enseignée. **L'éducation** est alors la notion la plus polysémique et la plus riche, démarche tout à la fois sociale et intersubjective, ordonnée à des visées, à des finalités et à des valeurs, en amont de ses objectifs, plans et programmes, et faisant intervenir diverses approches des sciences de l'éducation (physiologique et biologique, psychologique, sociologique, économique...) autant pour tenter d'optimiser les pratiques que pour les théoriser, les expliquer et les comprendre. **L'enseignement** est l'action (professionnalisée) de transmettre des savoirs et des connaissances, le plus souvent à un auditoire d'élèves, parfois à un seul individu ou à quelques uns. **L'instruction** à longtemps tenu la place de l'éducation (jugée trop polysémique) dans les périodes laïques (Le Ministère de l'Education Nationale s'appelait alors Ministère de l'Instruction Publique). L'accent y est délibérément placé sur la rationalité des démarches et sur l'objectivité scientifique des contenus (cf. Daniel Hameline, *Du savoir et des hommes, contribution à l'analyse de l'intention d'instruire*, Hommes et Organisations, Gauthier Villars, Paris, 1971). Le terme, un peu vieilli, s'emploie encore pour des usages plus spécialisés : instruction professionnelle, militaire, civile. **L'apprentissage** est soit la période scolaire, le temps d'apprendre, soit la situation de début de la formation à un métier ou un apprenti va se former sous l'autorité d'un aîné pour acquérir les rudiments et les bases de sa pratique, de son artisanat ou de son art, soit, encore, la situation « modélisée » par laquelle va pouvoir se dégager, en pédagogie ou en didactique, une théorie générale de

l'apprentissage. Le mot **formation** s'emploie parfois de nos jours, notamment dans les expressions « formation humaine » ou « formation en profondeur » en s'opposant justement à la sécheresse des modèles de l'apprentissage, les parts de l'affectivité, voire de fonctionnements psychiques inconscients, s'y trouvant mieux représentées (cf. Jacques Ardoino, *Une expérience de formation humaine*, ANDSHA, Paris, 1959, et « La formation en profondeur au service du perfectionnement des cadres », *Jeunes Patrons*, n° 141, Paris, 1961). La **formation continue** des adultes, qu'il faut souvent distinguer de la **reprise volontaire des études à l'université**, est maintenant pratiquement réservée aux « formations en cours d'emploi » relevant de la loi de juillet 1971. **Perfectionnement**, tombé quelque peu en désuétude, s'employait, autrefois, dans un sens voisin de formation continuée (cf. Pierre-Henri Giscard, *La formation et le perfectionnement du personnel d'encadrement*, PUF, Paris, 1958). **Les formations en alternance** s'appuient sur deux versants associés et alternés, les périodes où l'apprenant suit des cours et reçoit des enseignements. plus théoriques et abstraits et celles où il retrouve un terrain professionnel aux fins d'application des données précédentes., sans préjudice du fait de disposer d'un emploi, quand il ne s'agit pas de simples stages. Leur intentionnalité est évidemment de valoriser la spécificité du « travail », lui même, dans la formation. Les vocables **animation** et **sensibilisation** seront parfois employés, dans une perspective psychosociologique de formation des adultes pour désigner des actions moins délibérément magistrales, plus interactives, en petits groupes (cf. Jacques Ardoino, *Un groupe de sensibilisation d'enseignants*, Epi, Protocoles n° 3, Paris, 1975), ainsi que dans le cadre socio-culturel, plus proche de l'éducation populaire (cf. Pierre Besnard, *L'animation socio-culturelle*, PUF, Que-sais-je, n° 1845, Paris, 1985).

- (3) Jacques Ardoino, *Le groupe de diagnostic, instrument de formation*, Travaux et documents, n° 5, Institut d'Administration des Entreprises de l'Université de Bordeaux, 1962 ; *Propos actuels sur l'éducation, introduction à l'éducation des adultes*, Travaux et documents, n° 6, Institut d'Administration des Entreprises de l'Université de Bordeaux, 1963, réédité chez Gauthier Villars, Hommes et Organisations, Paris, 1966, 6^{ème} édition, 20^{ème} mille, 1978, traduit en japonais, espagnol et portugais ; « Plaidoyer pour une attitude prévisionnelle en matière de formation aux relations humaines », *Jeunes Patrons*, n° 151-152, Etape, Paris, 1962 ; « Contribution à l'étude des apports de la psychosociologie aux méthodes de formation et de perfectionnement des Cadres et à l'étude des problèmes humains des entreprises », *Revue du CNOF*, n° 3-4, Paris, 1962 ; « Formation et perfectionnement humains dans l'entreprise », *Renaissance* n°3, Paris, 1963 ; « Objectifs et besoins dans l'éducation et la formation des adultes », participation au séminaire organisé par l'Institut National pour la Formation des adultes, Pont-à-Mousson, 1968 ; « Pour une éducation permanente des enseignants et des administrateurs dans l'université », *Education et Gestion*, n° 13, Paris, 1968 (document préparé pour le colloque d'Amiens) ; « Problématique de l'éducation permanente », *Après-demain*, Paris, 1973 ; « Au filigrane d'un discours, la question du contrôle et de l'évaluation », Préface à Michel Morin, *L'imaginaire dans la formation permanente*, Hommes et Organisations, Gauthier Villars, Paris 1976 ; « Eléments de réflexion pour un projet d'éducation dans une perspective socialiste » *in*

supplément au n° 50, *Pour*, Paris, 1977 ; « Il faut changer la société », *Science et avenir*, n° spécial, Paris, 1977 ; « Le souffle au cœur », *Pratiques de formation-analyses*, n° 1, Paris, 1981 ; « La recherche dans le champs de l'éducation des adultes », *Journal de la formation continue des adultes*, Paris, 1982 ; « L'école et l'université au carrefour de la professionnalisation et de la citoyenneté », *Campus (SGEN-CFDT)*, n° 132, Paris, 1984 ; « Eléments pour quelque philosophie de l'éducation permanente », *Pratiques de formation-analyses*, n° 13, Paris, 1987 ; « Pour une éducation permanente critique », *Education permanente*, n° 98, Paris, 1989 ; Jacques Ardoino et Guy Berger, *D'une évaluation en miettes à une évaluation en acte, le cas des universités*, PI, Matrice, Paris, 1989 ; « L'hétérogénéité des formations initiales et des formations continues », note pour la Direction des Enseignements Supérieurs du Ministère de l'Education Nationale, Paris, 2000 ; participation en tant que « spécialiste » à la Conférence Internationale, interministérielle (France, Europe, Amérique Latine), Paris, 2000 ; ajoutons que nous avons, au cours des trois dernières années, été appelés, en tant que chargé de Mission, auprès de Madame Francine Demichel, Directrice de l'enseignement supérieur au Ministère de l'Education Nationale, pour les questions relatives à « l'articulation des formations initiales et continues dans les IUFM » et à « l'harmonisation des diplômes » dans les espaces interculturels : France-Amérique Latine (en collaboration, respectivement, avec nos collègues François Pluvinage et Gilbert Villoutreix, également Chargés de Mission).

- (4) Cf. Didier Anzieu, Introduction, *Bulletin de psychologie*, n° spécial, « Groupes : Psychologie sociale clinique et psychanalyse », Paris, 1974.
- (5) Jacques Ardoino et André de Peretti, *Penser l'hétérogène*, Desclée de Brouwer, Paris, 1998.
- (6) Jacques Ardoino, « Le travail sur les langages interdisciplinaires, l'agent, l'acteur, l'auteur », in Jacqueline Feldman et al. Collectif : *Ethique, épistémologie et sciences de l'homme*, Logiques sociales, L'Harmattan, Paris, 1996.
- (7) Jacques Ardoino, « De l'accompagnement en tant que paradigme », Editorial, in « René Lourau, analyse institutionnelle et éducation », *Pratiques de formation-analyses*, n° 40, Formation Continue, Université de Paris VIII, 2000..
- (8) Jacques Ardoino et Guy Berger, *op. cit.*, (*supra* note 3).
- (9) Nous avons introduit cette notion, en 1963, dans *Propos actuels sur l'éducation*, *op. cit.*, *supra*, note 3. Elle a fait, depuis, le tour du monde francophone.
- (10) Cf., Paul Santelmann, *La formation professionnelle : nouveau droit de l'homme*, Folio Actuel, Paris, 2001.
- (11) Les plus âgés d'entre nous peuvent se retrouver abasourdis, à tout le moins amusés, par l'étroitesse de la culture générale de nombreux auteurs plus récents. Il n'est que de voir, dans le présent numéro de cette revue, les bibliographies citant très exceptionnellement des titres parus avant 1980, un simple comptage soulignant la proportion moyenne. On redécouvre ainsi tellement d'Amériques ! On conviendra, peut être, que lorsqu'il s'agit d'une histoire de la formation continue portant sur un demi-siècle, c'est assez étonnant. Ce n'est, là, bien sur, qu'un des avatars du rétrécissement technique contemporain de la fonction critique : témoin cet extraordinaire article sur le

sport et ses imaginaires (« Halte aux “meutes sportives” ! ») paru dans le journal *Libération* du 24 avril 2001, dans lequel un professeur de philosophie, Robert Redeker, expose avec autant de clarté que de superbe des idées au demeurant tout à fait recevables sur la perte des valeurs dans l’institution et les pratiques sportives, sur leurs fonctions anesthésiantes au regard du politique..., en « ignorant » de façon voulue « totale » tous ceux qui, depuis quarante années, développaient, parfois « mot pour mot », les mêmes thèmes : Jean-Marie Brohm, Frédéric Baillète, et la revue *Quel Corps ?*, Marc Perelman et les Editions de la Passion, Henri Vaugrand et Jean-Pierre Escriva, entre autres, parmi une bonne vingtaine d’auteurs notoirement connus.

- (12) Cf., *infra*, les contributions de Medhi Farzad et Saïd Paivandi, et de Jean Clenet.
- (13) La contribution de Georges Snyders, commentant des éléments biographiques, fait précisément intervenir à l’intérieur d’une même personne, d’une même vie, des expériences et des personnalités éventuellement hétérogènes, en les considérant justement en tant qu’acquis. Cf., *infra*. Cf., également, Jacques Ardoïno, « Les jeux de l’imaginaire et le travail de l’éducation » in *Pratiques de formation-analyses*, n° 8 , « Imaginaire et éducation I », Formation Continue, Université de Paris VIII, 1984.
- (14) Cf. Edgar Morin , *Le paradigme perdu : la nature humaine*, Seuil, Paris, 1973, et *La Méthode*, TT. 1, 2, 3, 4, Seuil, Paris, 1986-1992. Cf. également, « Réforme de la pensée, pensée de la réforme, entretiens avec Edgar Morin sur l’éducation », *Pratiques de formation-analyses*, n° 39 , Formation Continue, Université de Paris VIII, 2000.
- (15) Cf. la « lucidité » chez Robert Castel, *Le Psychanalysme*, Maspero, Paris, 1973.
- (16) Cf., *infra*, l’article de Marie-Claude Saint-Pé.
- (17) Jacques Ardoïno, « L’approche multiréférentielle (plurielle) des situation éducatives et formatives » in « L’approche multiréférentielle en formation et en sciences de l’éducation », *Pratiques de formation-analyses*, n° 25-26, Formation Continue, Université de Paris VIII, 1993 (traduit en portugais sous la direction de Joaquim Gonçalves Barbosa, *Multireferenciakidad nas ciências e na educação*, Editora da UFSCar (Brésil), 1998. Cf. également, « Le devenir de la multiréférentialité », *Pratiques de formation-analyses*, n° 36, Formation Continue, Université de Paris VIII, 1999. Cf., enfin, Jacques Ardoïno, *Education et Politique, Education et relations* (UNESCO), Gauthier Villars, Hommes et Organisations, Paris, respectivement 1977 (réédité chez Anthropos Economica, Paris, 1999, traduit partiellement, en italien, par Giuseppe Russillo, chez Palomar telemaco, *Educazione e politica*, Bari, 2001) et 1980 (traduit partiellement en italien par Giuseppe Russillo, chez Palomar telemaco, Bari, 1996, *Educazione e relazioni*) et *Les avatars de l’éducation, problématiques et notions en devenir*, « Education et formation, Pédagogie théorique et critique », PUF , Paris, 2000.