

Ce sont les ambiguïtés, les hétérogénéités, respectives, propres aux formations continuées et initiales, soumises à des interrogations critiques et scientifiques qui retiendront principalement notre attention.

Dans notre système éducatif, la formation continue, en exceptant de lointains précurseurs rationalistes (révolution, 19<sup>ème</sup> siècle) n'apparaît vraiment qu'au cours du dernier demi-siècle. Plusieurs courants (politiques, progressistes, syndicalo-anarchistes, sciences humaines et sociales, psychologie sociale et psychanalyse) se combinent, générant des dénominations diverses : formation professionnelle, continue, éducation permanente, éducation des adultes, éducation populaire, perfectionnement. Le système s'est avéré, tout au long de ces dernières décennies, incapable de différencier ces types de formation autrement que par le caractère complémentaire et accessoire, voire subalterne, des unes par rapport aux autres, sans aucunement comprendre que ce sont leurs cohérences et leurs consistances épistémologiques respectives qui sont avant tout « en cause ». Dans l'héritage de la « philosophie des lumières », les systèmes éducatifs européens, et notamment français, se veulent quasi religieusement universels. Ils en bégaièrent puisque ce sont à la fois une universalité de contenus et une universalité des sujets rationnels qui sont présupposés, induisant des critères de scientificité référentiels aux seules sciences positives.

Tandis que les formations initiales, plus scolaires, plus construites évoquent une sorte de confection industrielle, les formations continues appellent plutôt l'image du « sur mesure ». Encore faut-il que ces formations continues se démarquent, aujourd'hui, des stéréotypes de « recyclage », de « mise à jour des connaissances », de « seconde chance » dont on les affuble trop souvent encore. Comme Edgar Morin a tenu à le souligner, très justement à notre avis, c'est la pensée héritée qui se trouve revisitée, questionnée autrement, par les modalités de connaissances et les hypothèses aujourd'hui offertes.

Mais plus profondément encore, ce seront la place et l'importance dévolues à la temporalité-durée-vécue des sujets auteurs, plus que par des acteurs (et par conséquent tout à fait hétérogène à l'idée d'un temps mesuré, et pour cela spatialisé, chronologique ou chronométrique), qui vont faire toute la différence. Comme le soulignent utilement les anglosaxons, il s'agit d'une éducation tout au long de la vie (long life education). Elle est donc philosophiquement parlant placée sous le signe de l'inachèvement. Cette acceptation de la temporalité permettra aussi de mieux comprendre l'importance des vécus personnels, des rythmes propres à chacun dans des alternances variées au service de l'appropriation et la maturation, par chacun des contenus, des expériences, des acquis. Il s'agit bien d'une « croisée des chemins épistémologiques ». Ici se pose le problème non seulement systémique, mais plus

encore devant être pensé en termes d'hétérogénéité, voire de contradictions d'une articulation<sup>3</sup> réussie, conceptuellement et pratiquement entre les formations initiales et les formations continues. Tandis que les formations initiales dépassaient rarement, à travers leur théorisation, le problème de la transmission fidèle de l'information (Shannon) à travers des réseaux supposant des connexions, dans l'enseignement, les didactiques, l'instruction ou l'apprentissage, les formations continues ne peuvent faire aussi facilement l'économie d'une communication intersubjective, interactive au sein des groupes, acceptant la « trahison » légitime (et d'une valorisation du « présenciel » par rapport au « distanciel » des NTIC), dans des modalités relationnelles qui laissent aussi place . Avec ce temps-durée-vécu, nous sommes dans l'ordre d'une représentation « biologique » du vivant, et non dans la modélisation mécanique ou logico-mathématique, du « construit », prenant toujours plus ou moins la « machine » comme métaphore.

Dés lors, la complexité (repérée distincte de la complication toujours cartésienne), et les approches systémiques, à condition toutefois de ne pas s'abîmer dans le cadre plus étroit d'une « ingénierie éducative », ouvriront d'autres perspectives, autrement heuristiques, et susciteront des méthodologies alternatives.