

2. ARTICLE

QU'EST CE QUE LA FORMATION ?

Michel FABRE*

Sommaire. La formation envahit le champ des discours et des pratiques pédagogiques. N'est-ce qu'une question de mode ou de mot ? Ou au contraire, faut-il voir là l'émergence de problématiques nouvelles ? En refusant les facilités de l'inflation verbale (tout est formation !) et celles du réductionnisme (la formation réduite à son aspect strictement professionnel !), on tente de dégager le propre de la formation par référence aux concepts traditionnels de la philosophie de l'éducation.

Summary. Education is a term which is invading the field of teaching theories and practices. Is it merely a matter of fashion or vocabulary? Or on the contrary is it a sign of the emergence of new research areas? By resisting the temptations of both verbal inflationism (everything is education) and reductionism (education limited to its strictly vocational aspect), the author tries to bring out the essence of education in reference to the traditional concepts of the philosophy of education.

La formation — le mot et la chose — envahit le champ des discours et des pratiques éducatives (1). Elle s'étale dans la durée : formation initiale, continue, bref permanente. Elle se répand dans l'espace d'une société que l'on n'hésite plus à qualifier de « pédagogique ». L'idée de formation brouille également les distinctions conceptuelles et obscurcit le discours pédagogique en s'insinuant quelque part entre « instruction », « éducation », « enseignement », « apprentissage », sans qu'on puisse lui assigner un site déterminé. Savons-nous bien désormais ce que nous sommes : enseignants, éducateurs, formateurs ou rien de tout cela, ou encore tout cela à la fois (2) ?

* Michel Fabre est maître de conférences en sciences de l'éducation (IUFM de Basse-Normandie).

(1) Une première version de cet article a été publiée dans la revue *Se Former* 13 quai Jaurès, 69006 Lyon, n° 19, septembre 1992.

(2) Cf. Agnès BRAUM, *Enseignant et/ou formateur*, Paris, Les éditions d'organisation, 1989.

Simple question de mots ou remaniement de la raison pédagogique ? Déjouons au moins quelques pièges verbaux ! Dans le discours contemporain, tantôt la formation se réduit à son ancrage professionnel, tantôt au contraire tout devient formation ! On n'avancera qu'en reformulant la question : peut-on repérer dans le champs des pratiques éducatives actuelles l'émergence d'une problématique de formation distincte de celles d'instruction, d'éducation ou d'enseignement ?

I. QU'EST CE QU'UNE PROBLÉMATIQUE DE FORMATION ?

1. Question de sémantique

Le mot français « formation » remonte au XI^e siècle. Il désigne le processus naturel ou culturel par lequel les choses prennent formes, ainsi que les résultats de ce processus. Déjà les Grecs pensaient toute production naturelle ou technique comme l'union d'une matière et d'une forme, sous l'action d'un agent et en vue d'une fin (3). Le sens pédagogique n'apparaît, lui, qu'au début du siècle où il dénote : 1) le cursus, le résultat, la qualification (qu'elle est votre formation ?) ; 2) le système (la formation des instituteurs) ; 3) le processus (la formation est un travail sur soi) ; 4) la valeur (ceci n'est pas formateur !) (4).

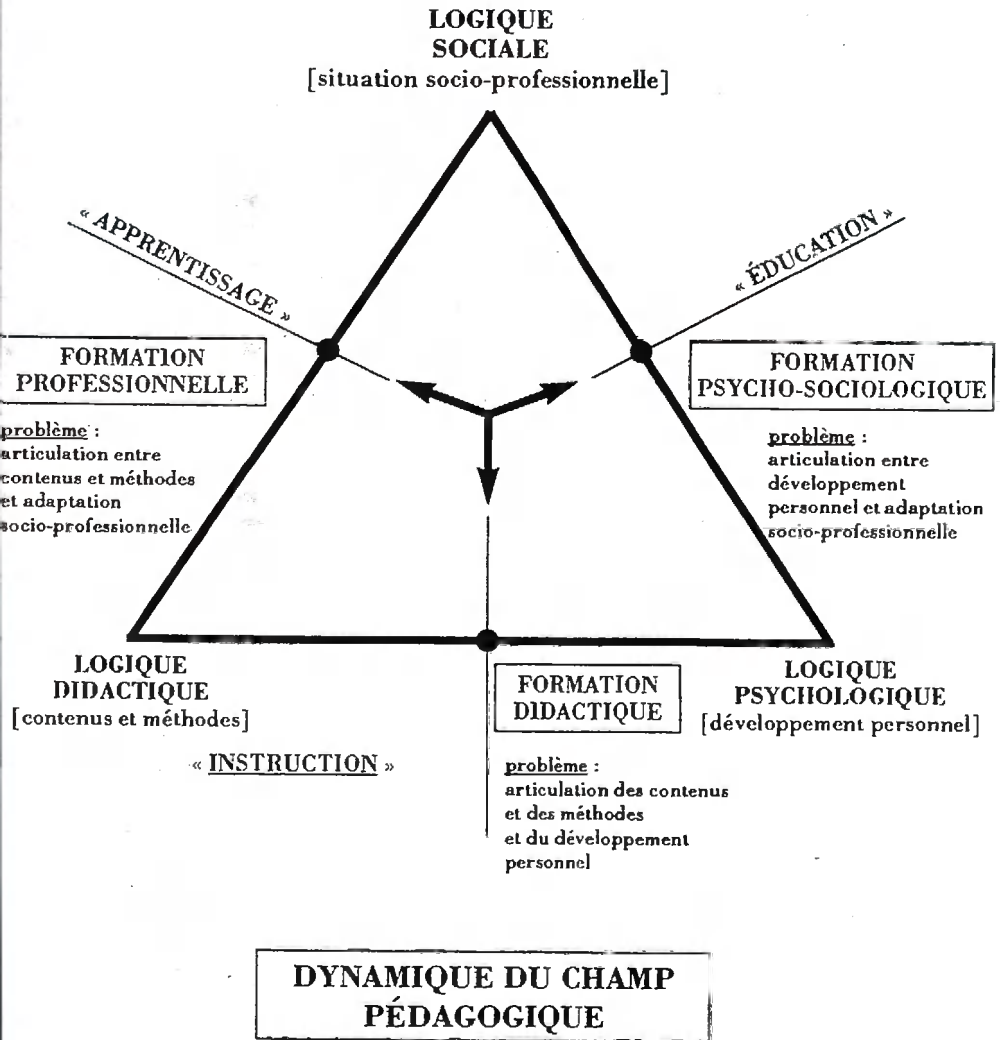
Former – comme processus – c'est toujours former quelqu'un à quelque chose et pour quelque chose. La formation implique donc une *triple logique* : logique psychologique de l'évolution des sujets (le formateur et le formé) et de leurs relations ; logique didactique de l'acquisition des contenus et des méthodes ; logique socio-économique de l'adaptation aux contextes culturels ou professionnels.

2. Visages de la formation et problématiques spécifiques

Maintenant, la formation se présente sous de multiples visages, chacun selon sa logique dominante. On parlera alors de formation professionnelle, de formation psycho-sociologique ou de formation didactique selon qu'il s'agit plutôt de préparation au métier, de développement personnel ou de construction de savoir.

(3) Aristote, *Physique*, Livre I et II, Paris, Les belles lettres, 1961.

(4) Cf. Pierre GOGUÉLIN, *La formation animation, une vocation*, Paris, EME, 1987.



Une formation se constitue donc en articulant deux logiques (une dominante et une dominée), la troisième restant en marge. D'où un ensemble de problématiques chaque fois spécifiques. Par exemple le problème fondamental de la formation professionnelle sera d'articuler l'acquisition des contenus ou des méthodes et l'adaptation socio-économique. Celui de la formation psycho-sociologique, de concilier développement personnel et adaptation socio-culturelle. Enfin, celui de la formation didactique, de faire en sorte que l'acquisition des contenus et des méthodes favorise le développement personnel du sujet en formation et inversement que la relation formateur / formé facilite les apprentissages.

Chaque problématique spécifique pose donc à sa manière la question de ce qui est formateur, c'est à dire de la valeur. Cette interrogation porte tantôt sur la teneur épistémologique des contenus enseignés, tantôt sur leur utilité sociale, tantôt enfin sur la qualité du développement personnel induit par le processus de formation. Par où l'on voit que la formation, non seulement désigne un visage factuel mais également une exigence, une valeur. Or, une activité est formatrice si, à travers les contenus et les techniques et au delà des préoccupations adaptatives immédiates, est visé un « je ne sais quoi » que l'on appellera tantôt culture (personnelle, professionnelle, générale) et tantôt discipline (de l'esprit, du caractère). Le fait que cette visée ne puisse aisément se définir ne doit pas surprendre : la valeur, le bien, disait déjà Platon, se situent au delà de l'essence. Par là, l'idée de formation conserve t'elle, en tous ses emplois, une connotation polémique : elle se veut la critique de l'institué et parfois même son utopie.

3. Une problématique générale de la formation ?

Peut-on dépasser ce pluriel des formations vers la définition d'une problématique commune de la formation ? On propose ici quatre critères :

1. D'abord, la formation implique une transformation de la personne dans ses multiples aspects cognitifs, affectifs et sociaux et par rapport à des apprentissages de savoirs, savoir-faire et savoir-être. Il s'agit d'un changement qualitatif plus ou moins profond, dans une logique, non d'accumulation, mais de structuration. Évidemment, selon les théories de la formation, ces changements pourront s'effectuer dans un cadre Behavioriste (conditionnements), Piagétien (changements de stade ou de registre de fonctionnement intellectuel), Freudien (remaniements des identifications), Lewinien (changements des représentations sociales) ou Bachelardien (réformes épistémologiques).

2. Tout ceci exige une centration sur le « se formant » et la situation de formation, ou s'il on veut sur le contexte. Par exemple, les programmes, cursus, objectifs proposés sont ajustés ici et maintenant aux besoins ou demandes, aux styles cognitifs, à l'état des savoirs et des représentations des personnes en formation. Et la situation de formation elle-même, loin d'aller de soi, devient un objet d'interrogation. Bref, la formation est une praxis qui revendique et réfléchit son caractère contextuel et conjoncturel par la focalisation sur l'événement plutôt que sur le système.

3. Dans le domaine du savoir, le théorème fait système, seul le problème relève de l'événement. C'est pourquoi, le savoir comme système est toujours référé, en formation, aux problèmes qui lui donnent sens. Dans la formation professionnelle ou psycho-sociologique, on ne vise pas le savoir pour lui-même et comme sphère autonome de référence. La théorie intervient plutôt, avec une fonction instrumentale, dans la résolution des problèmes de la pratique. Au contraire, dans la formation didactique, le savoir est visé pour lui-même et comme système, mais construit par l'apprenant à partir de situations problèmes : le théorème ne prenant sens épistémologiquement et didactiquement que comme la phase terminale et formalisée d'un processus de problématisation : comme réponse à un questionnement.

4. La prise en compte de ces trois caractéristiques engage la formation dans un processus de rationalisation technique et de professionnalisation qui débouche soit sur l'invention de métiers nouveaux (les métiers de la formation ?) soit sur la redéfinition de professions anciennes. Former ne saurait en effet ni relever d'un charisme spécial ni s'identifier à un savoir ou savoir-faire aisément situable sur le triangle de la formation (5).

(5) Pour la redéfinition du métier d'enseignant, cf. Philippe MEIRIEU : *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, ESF 1989. Raymond BOURDONCLE : *De l'instituteur à l'expert. Les IUFM et l'évolution des institutions de formation*, *Recherche et Formation*, n° 8, Paris, INRP, octobre 1990. *Les tendances nouvelles dans la formation des enseignants : stratégies françaises et expériences étrangères*, colloque novembre 90, INRP, 1991.

II. LE PROPRE DE LA FORMATION : DISCUSSION DU MODÈLE

Ces quatre traits constituent-ils des caractères propres à la formation ? En bonne logique, le « propre » est ce qui découle de l'essence de quelque chose. On le reconnaît à ces trois signes : il convient à tous les exemplaires d'une espèce, il ne convient qu'à eux, il est nécessaire à leur définition (6).

1. Des traits qui conviennent à toutes les formations ?

La centration sur la situation de formation et la rationalisation technique (caractères 2 et 4) constituent deux traits trop visibles et trop souvent décrits pour faire difficulté. Il n'en est pas de même pour les deux autres critères.

a) Si la formation psycho-sociologique comporte évidemment une visée de transformation de la personne, est-ce bien le cas pour les formations professionnelles et didactiques ? Certes, il ne manque pas d'apprentissages professionnels conçus – dans une perspective d'adaptation étroite ou « d'ajustage » à un poste de travail – comme acquisition de simples habiletés. Mais c'est précisément ce contre quoi se définissent les mouvements contemporains de formation professionnelle en mettant en avant des conceptions anti-Taylorienne du travail. Or, nous cherchons bien à caractériser ce qui émerge du champ des pratiques actuelles, les axes porteurs d'idées nouvelles.

La formation didactique se centre, elle, sur le cognitif. Bien que ne visant pas explicitement la transformation de la personne, elle l'engage cependant. Les concepts fondamentaux de la formation didactique (travail des représentations, obstacle épistémologique) impliquent en effet la prise en compte des dimensions non seulement cognitives mais encore affectives et sociales de l'apprentissage. Une problématique de formation peut donc se définir comme une action organisée et méthodique impliquant une transformation plus ou moins radicale du mode de fonctionnement de la personne.

b) Le troisième caractère, l'articulation du savoir aux problèmes, peut également être discuté. On lui préfère souvent la dialectique théorie/pratique. On oppose alors formation et enseignement comme logique

(6) Antoine Arnauld et Pierre Nicole, *La logique où l'art de persuader*, Paris, Flammarion, 1970, pp. 92-93.

de la pratique et logique du savoir. Mais peut-on rendre compte ainsi de toutes les nuances de la formation comme d'ailleurs de l'enseignement ? Placer la formation sous la logique de la pratique c'est, en tout cas, exclure la formation didactique dont la visée est bien – comme l'enseignement – le savoir en tant que système. En réalité, les formations se différencient par le statut de fin ou de moyen qu'elles accordent au savoir, mais toutes tentent d'articuler la théorie aux problèmes, qu'ils interviennent dans la construction du savoir, dans son application, ou encore, en effet, dans une dialectique théorie / pratique.

Les quatre critères définis plus haut semblent donc bien convenir à tous les visages de la formation repérés ici.

2. Des traits qui ne conviennent qu'à la formation ?

Maintenant, ces critères permettent-ils de distinguer les formations des autres pratiques du champ pédagogique : éducation, instruction, enseignement ?

a) Fondamentalement, l'éducation est le processus culturel d'humanisation venant parachever le processus biologique (7). En ce sens très large, l'éducation définit un genre dont la formation n'est qu'une espèce. En un sens plus restreint, l'éducation se distingue d'une simple socialisation car elle implique l'idée de transmission consciente des valeurs. Par là, elle s'oppose également à l'instruction comme transmission des savoirs ou savoir-faire.

b) La formation se distingue de l'éducation (au sens restreint) en ce qu'elle présente toujours une dimension de savoir et donc d'instruction (3^e trait), alors que l'éducation opère parfois par inculcation. D'autre part, en formation les transformations de la personne sont régulées par des savoirs de référence issus des sciences humaines et incarnés dans des techniques et des dispositifs (4^e trait). L'éducation, elle, opère tantôt d'après une doctrine philosophique ou religieuse, tantôt selon l'opinion. Quand l'éducation se rationalise par l'appel aux sciences humaines, elle tend à devenir formation psycho-sociologique.

c) La formation se distingue également de l'instruction. Étymologiquement, instruire quelqu'un c'est le remplir de connaissances. D'où

(7) DURKHEIM, Émile : *Éducation et Sociologie*, Paris, PUF, 1985, p. 51.

deux attitudes possibles. Ou bien on définit l'instruction en antithèse à l'éducation en durcissant quelque peu l'opposition entre savoir et savoir-être : c'est le débat Condorcet Le Peletier indéfiniment repris (8). Ou bien on fait passer la frontière entre deux types d'éducation : une éducation familiale caractérisée par un éveil global de type affectif social et moral et une éducation scolaire à dominante intellectuelle et fondée précisément sur l'instruction : un éveil de la raison dans la personne. En ce second sens, l'instruction implique bien des savoir-être : elle se définit par rapport à des valeurs de rationalité et engage la personne entière (9). C'est cette implication de la personne qui devient incontournable en formation. La formation occupe donc une position intermédiaire entre éducation et instruction. Comme l'éducation, la formation implique la personne entière, mais en mettant l'accent - à l'instar de l'instruction - sur les valeurs d'intellectualité.

d) Les relations de la formation à l'enseignement sont plus délicates à cerner. En réalité, on ne gagne rien à opposer, de manière globale, enseignement et formation. Tout comme celle de formation, l'idée d'enseignement doit être analysée si l'on veut sortir du débat d'opinion opposant la « bonne » formation à l'enseignement ou inversement le « bon » enseignement à la formation.

Comme l'a bien montré Jean Houssaye, ce qu'on appelle enseignement consiste historiquement en trois processus distincts : le processus « enseigner », le processus « apprendre » et le processus « former ». Le processus « enseigner » privilégie la relation du maître au savoir ; le processus « apprendre » celle de l'élève au savoir ; enfin le processus « former » la relation maître/élève. Chaque processus se situe sur le triangle maître/élève/savoir, aussi bien par le couple qu'il privilégie que par le tiers qu'il exclut ou relativise : tour à tour l'élève dans « enseigner », le maître dans « apprendre » et le savoir dans « former » (10).

Une problématique d'enseignement joue donc - quel que soit le processus concerné - à l'articulation d'une logique didactique des contenus et des méthodes et d'une logique psychologique de développement personnel de l'élève. Ce n'est ni une problématique de formation professionnelle ni une problématique de développement psycho-sociologique.

(8) Cf. Brigitte FRELAT-KAHN et Pierre KAHN, Condorcet et l'idée d'école républicaine in *L'éducation, approches philosophiques*, Paris, PUF, 1990.

(9) Cf. Octave HAMELIN, L'éducation par l'instruction (conférence de 1902), cf. *Les cahiers philosophiques*, n° 18, mars 1980.

(10) Jean HOUSSAYE, *Théorie et pratique de l'éducation scolaire : I. Le triangle pédagogique, II. Pratiques pédagogiques*, Berne, Peter Lang, 1988.

Même le processus « former » et les aventures non-directives n'ajournent la question du savoir que pour mieux y revenir en visant un mode d'appropriation plus personnel ou plus authentique.

Ainsi ni « enseigner » ni « apprendre » ni « former » ne relèvent de la formation (11). « Enseigner » peut impliquer une rationalité technique : les méthodes d'enseignement (caractère 4) ; mais il ne prend pas en compte explicitement la transformation de la personne (caractère 1) ; il n'est pas centré non plus sur l'événement ou le contexte mais sur le système du savoir et ses programmes (caractère 2) ; enfin il n'articule pas le théorème aux problèmes qui lui donnent sens, si non par les exercices d'application (caractère 3).

« Apprendre » est plus près de la formation puisqu'il vise la centration sur l'apprenant (caractère 2), l'articulation des questions et des réponses dans la construction du savoir (caractère 3) et qu'il fait fond sur une rationalité technique de gestion des apprentissages (caractère 4). Quand « Apprendre » se radicalise et en particulier accepte de prendre en compte toutes les composantes (cognitives, affectives, sociales) de l'apprentissage, il devient un processus de formation didactique (caractère 1).

Quant à « former », ce processus vise certes une transformation globale de la personne (caractère 1) ; il se centre bien sur le formé et la situation de formation (caractère 2) ; mais les deux derniers traits sont peu marqués. Si la visée est en effet d'articuler le savoir (psycho-sociologique) aux problèmes, la situation institutionnelle de l'École ne permet pas – en général – de se donner tous les instruments théoriques et tous les dispositifs nécessaires à l'analyse (caractères 3 et 4). Quand « former » se radicalise, quand il abandonne sa visée première d'acquisition de savoir scolaire, il tombe hors de l'enseignement : il devient formation psycho-sociologique (12).

3. Complications

Maintenant, si l'enseignement se situe en extériorité par rapport à la formation professionnelle ou psycho-sociologique, il se définit également

(11) Cf. sur ce point Bernard CHARLOT, Enseigner, former : logique des discours constitués et logique des pratiques, in *Recherche et Formation*, n° 8, octobre 1990.

(12) Cf. Georges SNYDERS, *Où vont les pédagogies non directives ?* Paris, PUF, coll. sup. « l'éducateur », 1975.

par une série de tensions internes entre les trois processus « enseigner » « apprendre » et « former ». Mais toutes ces tensions ne se résolvent pas de la même manière et ne font pas intervenir la formation ou les formations au même degré et sous le même rapport.

C'est ainsi que la formation didactique peut habiter l'enseignement de l'intérieur comme l'une des destinées possibles du processus « apprendre », puisqu'il s'agit bien de prendre le savoir comme fin et de viser le théorème par la construction des problèmes et la prise en compte de tout ce qui – chez l'apprenant – entrave l'apprentissage. Mais, si la formation psycho-sociologique vient hanter le processus « former », elle le fera plutôt dériver à l'extérieur de l'enseignement en ajournant définitivement cette fois la question du savoir scolaire. Enfin, le processus « apprendre » peut bien emprunter aux formations professionnelles des pratiques de référence afin de rendre le savoir scolaire plus authentique, mais c'est à la condition de leur faire subir un traitement didactique approprié.

L'enseignement se définit donc par opposition aux formations dont la logique lui est étrangère. Mais, en même temps, dans la résolution de ses propres tensions, il est hanté par les problématiques spécifiques à ces différentes formations. Et ce qu'on appelle crise de l'enseignement recouvre assez bien le rapport à la fois conflictuel et d'influence réciproque entre enseigner et former. De quoi s'agit-il en effet si non du rapport entre école et vie professionnelle ? Ou encore du bien fondé d'une prise en compte de l'enfant ou de l'adolescent qu'est l'élève ? Ou enfin de l'échec scolaire et de la question des méthodes ? La crise de l'enseignement impose bien la nécessité de resituer le scolaire par rapport aux logiques professionnelles, psychologiques et didactiques.

III. SIGNIFICATIONS DE L'IDÉE DE FORMATION

1. Genèse des formations

Cette crise résume en effet la dynamique du champ éducatif dont l'enseignement constitue le microcosme. Il n'y a là rien d'étonnant si l'on songe que les problématiques de formation ont surgi par différenciation d'une fonction globale d'éducation assurée par les institutions scolaires et universitaires. Longtemps en effet, l'enseignement a synthétisé à lui seul toutes les logiques de la formation : le former « à » de la culture générale, le former « par » de la discipline intellectuelle et du caractère et

même, dans une certaine mesure, le former « pour » de l'adaptation socioculturelle, si non strictement professionnelle (13).

Trois séries de facteurs sont à l'origine de l'éclatement de cette fonction globale d'éducation en de multiples formations. D'abord la complexification socio-culturelle de la société industrielle a entraîné à la fois la spécialisation et la rationalisation professionnelle. Ce qui a nécessité la création de filières en marge de l'institution universitaire.

Ensuite, l'avènement du capitalisme a bien produit – ainsi que le prophétisait Marx – la décomposition du tissu culturel de la société traditionnelle. Désormais les fonctions éducatives non seulement se répartissent de manière diffuse (et souvent conflictuelle) dans la société, mais encore tentent de se rationaliser en prenant appui sur les sciences humaines. D'où les nouveaux métiers de l'éducation ou de l'animation qui sont en réalité des métiers de la formation psycho-sociologique.

Enfin, tous ces mouvements de fond ont entraîné un élargissement du champ éducatif : démocratisation de l'enseignement, formation des adultes, imprégnation du corps social entier par un pédagogisme mou secrété par l'ensemble des corps constitués (14).

Dans les périodes où l'on attend tout de l'école, l'enseignement tend à réintégrer en son sein l'ensemble des fonctions de la formation dans une perspective d'éducation globale. Au contraire, dans les périodes de déflationnisme scolaire, (comme aujourd'hui), l'école se replie sur l'instruction et le champ des pratiques éducatives éclate à nouveau : les différentes fonctions formatrices (y compris la fonction didactique) se définissant alors en se démarquant des modèles scolaires ou universitaires (15). Ce qui relance la dialectique ! Quand la formation didactique pose la question de l'utilité sociale du savoir enseigné, la formation professionnelle celle du développement personnel des sujets en formation, la formation psycho-sociologique celle de la valeur épistémologique des savoirs analytiques, alors inévitablement, surgit la question de l'unité éducative perdue.

(13) Émile DURKHEIM, *L'évolution pédagogique en France*, 2 tomes, Paris, Alcan, 1938. Michel BERNARD, *Critique des fondements de l'éducation*, Paris, Chiron, 1989. Raymond BOURDONCLE, *L'université, la recherche et la professionnalisation*, document INRP, septembre 1991.

(14) Jacky BEILLEROT, *La société pédagogique*, Paris, PUF, 1982 et *Voies et voix de la formation*, Paris, Éditions universitaires, 1988.

(15) Guy AVANZINI, *L'école, d'hier à demain, des illusions d'une politique à la politique des illusions*, Toulouse, ERES, 1991.

2. La formation : praxis ou production ?

Cette dynamique en systole et diastole traduit une première ambivalence de l'idée de formation. Les mouvements de spécialisation, de professionnalisation, de rationalisation croissantes des fonctions éducatives, obéissent aux tendances générales des sociétés industrielles bien caractérisées par des penseurs aussi différents que Max Weber, Marx ou Heidegger (16). Le concept d'ingénierie de la formation marque l'aboutissement de ce processus. Que l'éducation elle-même devienne une question d'ingénieur signale en effet le triomphe de l'essence de la Technique dont la caractéristique est de considérer la nature et l'homme lui-même comme un ensemble de ressources à exploiter et à gérer.

La rationalité technique tend à concevoir l'action formatrice (la *praxis*) sur le mode de la production d'objets (la *poiésis*) et en même temps, croît l'exigence d'une réintégration de la *poiésis* au sein même de la *praxis* (17). Ainsi, l'ingénierie de la formation ne peut-elle se construire qu'en remaniant profondément ses sources d'inspirations techniciennes pour prendre en compte les exigences participatives des sujets en formation qui ont décidément toujours leur mot à dire et refusent d'être considérés comme de simples produits (18). C'est au cœur du danger le plus extrême, disait Heidegger, que croît ce qui sauve ! La formation se situerait-elle au delà des techniques qu'elle exige pourtant ? On opposera alors la didactique au didactisme, la pédagogie au pédagogisme, la formation au « formatage ».

3. La production de formes

L'autre ambivalence de l'idée de formation tient à l'intention même de produire des formes. Déjà Aristote en sa Physique distinguait bien l'information technologique de l'information biologique (19). Quand le potier fabrique un vase, il impose de l'extérieur une forme à une matière

(16) Max WEBER, *Le savant et le Politique*, UGE, 10/18 1969. Martin HEIDEGGER, *La question de la technique in Essais et conférences*, Paris, Gallimard, 1954. Bernard HONORÉ, *Sens de la formation sens de l'être : en chemin avec Heidegger*, Paris, L'har-mattan, 1990. Cf. également Jürgen HABERMAS, *La technique et la science comme idéologie*, Denoël/Gonthier, Médiations, 1968.

(17) Cornelius CASTORIADIS, *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil, 1975 pp. 104 à 109.

(18) Cf. L'ingénierie de la Formation, in *Éducation permanente*, n° 81, décembre 1985.

(19) ARISTOTE, *Physique*, *op cit.*

première. Au contraire, une plante croît, un animal se développe en actualisant progressivement une forme interne. Hétéro-structuration d'un côté, auto-structuration de l'autre (20) ! Or, les tribulations du désir de former oscillent toujours entre le modelage d'un « formé » et la mise en condition favorable d'un « se formant ». Et l'histoire des méthodes en pédagogie comme en formation est toute entière scandée par l'hésitation entre les deux paradigmes technologiques ou biologiques de l'artisan ou du jardinier, les tentatives plus ou moins heureuses de compromis entre les deux, voire l'invention de synthèses techno-biologiques ou, comme dirait Louis Not, de solutions d'inter-structuration.

CONCLUSIONS

L'envahissement du champ éducatif par la formation ne relève pas simplement d'une question de mode ou de mot. À l'analyse, il existe bien en effet quelque chose comme une problématique de formation qui donne à toute une série de pratiques éducatives une physionomie particulière. La formation ne saurait donc se réduire à son ancrage professionnel. Et d'autre part, tout n'est pas formation !

Mais l'idée de formation redistribue, il est vrai, les cartes du jeu éducatif en forçant toutes les pratiques à s'interroger et à se situer par rapport à elle. D'où sa fonction polémique et critique.

Maintenant, la formation en ses divers visages est elle même objet d'interrogation de par les multiples ambivalences qu'elle véhicule. En cette affaire, la vigilance s'impose : laquelle ne peut se déployer qu'en mobilisant la triple interrogation sociologique, épistémologique, éthique, de ce qui dans l'enseignement et les formations, est vraiment formateur. Et donc la formation – au sens nominal, moderne et désormais précis du mot – ne saurait être pensée sans que soient convoquées des significations à la fois plus anciennes et plus floues, comme les tournures adjectivales du « former » (formateur ? formatrice ?) qui réfèrent aux valeurs, les faits de formation.

(20) Louis NOT, *Les Pédagogies de la connaissance*, Toulouse, Privat, 1988.

BIBLIOGRAPHIE SOMMAIRE

- ADAMCZEWSKI, Georges, La conception et les formes de la formation : vers une nouvelle typologie, in *Recherche et Formation*, n° 3, 1988.
- ARDOINO, *Propos actuels sur l'éducation*, Paris, Gauthier Villars, 1978.
- ARISTOTE, *Physique*, Livre I et II, Paris, Les belles lettres, 1961.
- ASTOLFI, Jean-Pierre et DEVELAY, Michel, *La didactique des sciences*, Paris, PUF, « Que sais-je ? » 1989.
- BACHELARD, Gaston, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 1970.
- BANCEL, Daniel, *Créer une nouvelle dynamique dans la formation des maîtres. Rapport au ministre de l'Éducation nationale*. MEN, 1989
- BEILLEROT, Jacky, *La société pédagogique*, Paris, PUF, 1982.
- BEILLEROT, Jacky, *Voies et voix de la formation*, Paris, Éditions universitaires, 1988.
- BERNARD, Michel, *Critique des fondements de l'éducation*, Paris, Chiron, 1989.
- BESNARD Pierre et LIETARD, Bernard, *La formation continue*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », 1976.
- BESNARD, Pierre, *Socio-pédagogie de la formation des adultes*, Paris, ESF, 1974.
- BOUTINET, Jean-Pierre, *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, 1990.
- CASTORIADIS, Cornelius, *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil, 1975.
- CHARLOT, Bernard, *Enseigner, former : logique des discours constitués et logique des pratiques*, in *Recherche et Formation*, n° 8, octobre 1990.
- FERRY, Gilles, *Le trajet de la formation*, Dunod, 1987.
- GOGUELIN, Pierre, *La formation animation, une vocation*, Paris, EME, 1987.
- GOGUELIN, Pierre, *La formation continue des adultes*, Paris, PUF, 1970.
- HAMELINE, Daniel, *L'éducation, ses images et son propos*, Paris ESF, 1986.
- HONORÉ, Bernard, *Pour une pratique de la formation, La réflexion sur les pratiques*, Paris, Payot, 1980.

- HONORÉ, Bernard, *Sens de la formation, sens de l'être : en chemin avec Heidegger*, Paris, L'harmattan, 1990.
- HOUSSAYE, Jean, *Théorie et pratique de l'éducation scolaire : I. Le triangle pédagogique ; II. Pratiques Pédagogiques*, Berne, Peter Lang 1988.
- IFEP, *Formation 2 administration langage et formation*, Paris, Petite bibliothèque, Payot, 1974.
- IFEP, *Formation professionnelle et/ou personnelle*, Petite bibliothèque, Payot, 1975.
- IFEP, *Formation 1 : quelle formation ?* Paris, Petite bibliothèque, Payot, 1974.
- IMBERT, Francis, *La question de l'éthique dans le champ éducatif*, Vigneux, Matrice, 1987.
- KAES et alia, *Désir de former et formation du savoir*, Paris, Dunod, 1976.
- KAES et alia, *Fantasme et Formation*, Paris, Dunod, 1973.
- KAES et alia, *Crise, rupture et dépassement*, Paris, Dunod, 1990.
- KAHN, Pierre, OUZOULLAS André, THIERRY Patrick (sous la direction de) *L'éducation, approches philosophiques*, Paris, PUF, 1990.
- LE BOUEDEC, Guy, *Les défis de la formation continue : développement personnel ou développement professionnel*, Paris, L'Harmattan, 1988.
- LESNE, Marcel, *Lire les pratiques de formation d'adultes*, Paris, Edilig, 1984.
- MALGLAIVE, Gérard, *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF, 1990.
- MEIRIEU, Philippe, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, ESF, 1989.
- MEIRIEU, Philippe, *Le choix d'éduquer*, Paris, ESF, 1991.
- MONTEIL, Jean-marc, *Dynamique sociale et système de formation*, Éditions universitaires UNMFREO, 1985.
- NOT, Louis, *Les pédagogies de la connaissance*, Toulouse, Privat, 1988.
- PINEAU, Gaston, *Éducation ou aliénation permanente ?* Paris, Dunod, 1977.
- REBOUL, Olivier, *La philosophie de l'éducation*, Paris, PUF, coll « Que sais-je ? », 1989.
- REBOUL, Olivier, *Le langage de l'éducation*, Paris, PUF, 1984.
- SCHWARTZ, Bertrand, *Une autre école*, Paris, Flammarion, 1977.

ZAY, Danielle, *La formation des instituteurs*, Éditions universitaires, 1988.

Construction des savoirs, obstacles et conflits, Colloque international Ottawa, Cirade Agence d'Arc inc. 1989.

Éducation permanente, Apprendre par l'expérience, n° 100-101, décembre 1989.

Éducation permanente, Apprendre peut-il s'apprendre ? n° 88-89, juillet 1987.

Éducation permanente, Histoires de vies, n° 72-73, mars 1984.

Éducation permanente, La formation continue des enseignants, n° 96, décembre 1988.

Les tendances nouvelles dans la formation des enseignants, colloque novembre 1990, Paris, INRP, 1991.