

Perspectives

One of the hazards, and the excitements, of the interchange of ideas across language boundaries is to ensure that we take terms at the value they have, or are coming to have, in the language in which they are used, and not to identify them by using some term familiar to us, which we see as being similar. To do the latter is often to distort the interchange and fail to learn from it. Touchette has pointed out that the French word, *andragogie* has a broader and more philosophically oriented meaning than is generally given to the English word, 'andragogy'.¹ The English term 'formation', insofar as we use it at all, tends to be restricted to some form of task-related training, following an earlier usage of the French *formation*. Fletcher and Ruddock, discussing the relationship between 'formation', 'deformation', 'reformation', and 'transformation', give 'formation' such a meaning.²

In the following article, which first appeared in *Formation et Prospective*, n^o 1, avril, 1987, and is reproduced here with permission, *formation* is contrasted with instructing, teaching, and educating, and is given a broad and powerful role in helping the learner to be an autonomous actor and agent in a changing environment. It conveys a meaning comparable to that given by Fletcher and Ruddock to the term 'transformation'.

Une partie des risques et de l'enivrement d'échanger des idées par-dessus les frontières linguistiques est d'assurer que nous donnons aux termes la valeur qu'ils ont, ou sont en train d'acquérir, dans la langue dans laquelle ils sont utilisés, et de ne pas les identifier en utilisant un terme qui nous est familier et qui nous semble analogue. Faire cela conduit souvent à fausser l'échange et à ne rien en tirer. Touchette a fait remarquer que le mot français, 'andragogie', a un sens plus large et plus philosophique que celui généralement accordé au mot anglais *andragogy*. Le terme anglais, *formation*, tend à se limiter à une sorte de formation (training) en vue d'une tâche, découlant d'un usage antérieur du français, 'formation'. Discutant le rapport entre *formation*, *deformation*, *reformation*, et *transformation*, Fletcher et Ruddock donnent ce sens à *formation* en anglais.

Dans l'article suivant, qui a d'abord paru dans *Formation et Prospective*, n^o 1, avril, 1987, et est reproduit ici avec permission, le terme français 'formation' est mis en contraste avec 'instruire', 'enseigner', et 'éduquer', et se voit donner le rôle large et fort d'aider l'apprenant à avoir une autonomie d'action et à être un agent dans un environnement changeant.

Il communique un sens comparable à celui que Fletcher et Ruddock donnent au terme *transformation*.

1. Touchette, Claude, *L'état du champ d'étude universitaire de l'éducation des adultes*. Section d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, mimeo, n.d., p. 24.

2. Fletcher, Colin, and Ralph Ruddock, "Key Concepts for an Alternative Approach to Adult Education." *Convergence*, Vol. XIX, No. 2, 1986, p. 46.

H.W.R.

INSTRUIRE, ENSEIGNER, EDUQUER, FORMER

Daniel Chevrolet

Université de Rennes

Résumé

On compare diverses modalités de l'action pédagogique. Il semble que cette dernière culmine en complexité et en qualité avec le processus de 'formation'. Ce concept qui apparaît tardivement (1949) à propos de l'apprentissage professionnel, doit attendre longtemps (1960-1965) avant de se généraliser. Cantonné à la pédagogie des adultes, on peut espérer qu'il ne tardera pas à renouveler le système scolaire en général. Tel quel, il est déjà à la source de méthodes, techniques et procédures tout à fait originales et fécondes. On examine ici brièvement l'"autobiographie" comme méthode de formation, ainsi que la "reconnaissance des acquis" non académiques en préalable à un projet de formation.

Abstract

This article compares modes of conveying learning, which seem to culminate, in complexity and quality, with the process of "formation". This concept, which appeared relatively recently (1949), in relation to professional training, had to wait a long time (1960-1965) before taking on a broader meaning. It is possible to hope that it can, as an element in the field of adult teaching, soon begin to bring something new to the whole education system. As it is, the concept is already the source of methods, techniques, and procedures that are quite original and productive. Within this context, the article looks briefly at autobiography as a method of learning, and at the recognition of learning acquired outside the formal system.

**MOTS CLES
LEXIQUE**

autobiographie, autoformation, autonomie, cursus, éducation, enseignement, formation, instruction, reconnaissance des acquis.

climat

situation socio-affective directement induite, dans un groupe d'apprentissage ou de tâche, par le style et les méthodes mis en oeuvre par celui qui en est responsable. Ainsi, selon le degré de directivité, obtient-on des résultats différents non seulement en ce qui concerne l'atteinte des résultats, mais encore dans les relations inter-individuelles et le moral du groupe.

cursus

ensemble d'enseignements conduisant à un diplôme, un grade ou une qualification professionnelle. Il se déroule par étapes évaluées selon des modalités diverses et destinées à concrétiser la progression de l'apprenant.

existentiel

qui concerne le vécu, par opposition à l'analyse intellectuelle-rationnelle.

représentation

ce mot offre des sens nombreux et variés. Il peut cependant être défini comme l'ensemble des images, symboles ou signes évoquant immédiatement, pour un sujet ou un groupe social, un objet, un phénomène, une situation ou une action. La représentation construite sans distance réflexive vis-à-vis de l'expérience l'ayant engendrée, déclenche un comportement immédiat plus ou moins adéquat à la situation actuelle qui la réactualise.

sub-adulte

stade intermédiaire entre l'adolescent et le jeune adulte. Alors que l'adolescent se caractérise par une oscillation entre le réel et l'imaginaire et surtout par l'impossibilité à effectuer les choix susceptibles d'engager le reste de son existence, le sub-adulte a opté pour une direction donnée. Toutefois, à la différence du jeune adulte, il ne s'est pas encore préoccupé d'un "territoire", et surtout il n'assume pas de responsabilité réelle. Ce stade se spécifie par une fascination pour la démarche hypothéticodéductive, culminant dans le "raisonnement-jeu".

La pédagogie est dépréciée

Dans nos sociétés, en tant que technique spécifique, la pédagogie, lorsqu'elle n'est pas tout simplement récusée ou niée, semble faire l'objet d'une dévalorisation générale et constante.

De façon paradoxale, ce jugement se voit souvent partagé par ceux-là mêmes qui en font profession.

Plus s'élève l'âge et le niveau de connaissance des enseignés et plus il devient la règle de la proscrire de l'enseignement. On sait, par exemple, que cette attitude culmine dans les filières initiales de l'enseignement supérieur.

Tout se passe comme si le recours à la méthodologie pédagogique (sous l'une quelconque de ses formes) oscillait entre deux pôles opposés, en fonction du cursus* académique, et du même coup, malheureusement, du statut qui en découle pour les maîtres.

La pédagogie est un mode fondamental de relation

Or--et l'on n'y insistera jamais assez--la pédagogie se trouve au coeur des relations interhumaines, dès lors que celles-ci visent un changement, puisqu'aussi bien, apprendre c'est modifier son comportement. Comme l'a montré naguère la comparaison de divers "climats"* éducatifs, caractérisés par le degré d'autorité du responsable, le style pédagogique intervient puissamment, non seulement dans l'atteinte des objectifs, mais encore, le cas échéant, dans leur maintien. Plus profondément, l'anthropologie de son côté, a pu décrire la relation déterminante entre le mode d'éducation infantile et les productions de la culture collective, tout particulièrement du point de vue de ses valeurs existentielles*.

Une clarification des notions utilisées dans le champ de l'éducation et de la formation semble donc s'imposer.

C'est ce que nous nous proposerons, sans toutefois prétendre à la rigueur d'une analyse linguistique stricto sensu.

L'instruction est au service d'objets étrangers au sujet

Comme l'indique l'origine latine du mot, *instruere*: entasser, empiler, l'instruction se situe au plus bas niveau de l'acte de former. Il arrive que l'on veuille apprécier au moyen d'un "quotient d'instruction" ou

rapport entre l'âge chronologique d'un individu et son "âge pédagogique" lui-même calculé en fonction d'une somme prédéterminée d'informations.

En tant que transmission de connaissances, l'instruction cependant, se spécifie par le fait qu'elle prend pour finalité, une réalité autre que le destinataire: le maniement d'un objet, la conduite au sein d'une institution, l'attitude vis à vis d'un pouvoir, etc.

Ainsi, à propos de deux domaines sollicitant les aptitudes psychomotrices, dira-t-on pour l'un *instruction* militaire, et pour l'autre *éducation* physique (ce qui laisse d'ailleurs à penser sur l'"instruction civique" remise à l'honneur dans nos collèges!).

L'instruction s'apparente donc à l'exercice d'un pouvoir sur celui qui en est la cible. Si elle est nécessaire, il convient aussi qu'elle soit éclairée par la culture ambiante. "L'instruction qui ne se convertit pas en morale, avait déjà remarqué Comenius au XVII^e siècle, n'est que ruine" (1).

L'enseignement déroule des programmes imposés

L'enseignement peut être brièvement défini par l'action d'apprendre quelque chose à quelqu'un. Il consiste à répondre à un questionnement (réel ou virtuel) en exposant, en expliquant, en montrant (2).

Plusieurs caractères en font un processus, supérieur en complexité et en visée, à l'instruction:

1. La prise en considération et la mise en correspondance des caractéristiques du savoir et de la mentalité des sujets, et par conséquent la structuration des informations;
2. La mise de l'élève en situation d'apprentissage;
3. La création à cet effet d'un environnement et d'outils particuliers (E.A.O. par exemple), en vue de construire les réponses adéquates aux sollicitations de l'environnement, etc. Il n'en demeure pas moins que la tendance à privilégier les possibilités intellectuelles, l'imposition d'un programme a priori à un ensemble non analysé de sujets (la classe étant considérée comme un milieu homogène constitué d'individus superposables) en font un processus de distribution aveugle et indifférenciée du savoir (3).

Comme l'a remarqué Ardoino, l'enseignement représente, dans ces conditions, une sorte de démission-régression par rapport à l'éducation (4).

L'éducation se coule sur des valeurs a priori

L'éducation est guidée par un système de valeurs. Elle oriente les options morales de l'individu et modèle en conséquence ses attitudes face au monde (5).

L'éducation est donc au service d'idéaux variables selon les sociétés et les époques, les modèles religieux, militaire, social, personologique (conférant le primat à la personne en tant que telle) etc., se succédant l'un l'autre.

Se centrant sur la personnalité dans sa totalité, l'éducateur se dote de tous les moyens propres à assurer l'épanouissement des qualités recherchées. Il s'agit pour lui, de façon contradictoire, de susciter l'"autonomie" de l'individu par des moyens hétéronomes, parfois rigides comme dans le cas de l'éducation "formelle" (ou systématisée). "Éduquer, c'est apprendre à se passer de l'éducation" (6).

Selon cette conception, l'enseignant se voit investi d'une triple fonction intermédiaire. Il est le "médiateur":

- du savoir, entre l'apprenant et le corpus des connaissances;
- de la collectivité, ouvrant les sujets à la "coopération des consciences", à l'intérieur du microcosme, ou monde en réduction que constitue le groupe-classe;
- des normes idéales, indispensables à la création continue d'une communauté (7).

Comme on l'aura remarqué, si instruction et enseignement s'appliquent à tous les âges de la vie, l'éducation ne peut concerner que l'enfant ou l'adolescent, voire le sub-adulte*.

Elle présente le risque de se fonder sur des a priori ou des représentations* non nécessairement adéquats à l'état de l'environnement.

La formation est un concept récent

Appliqué au champ pédagogique, le mot formation est récent. Il apparaît à propos de l'enseignement professionnel (décret du 24 mai 1938 sur *"l'orientation et la formation professionnelle"*).

Il faut attendre 1949, et leur groupement au sein de l'"Institut français pour la formation et le perfectionnement des chefs d'entreprise" (I.F.P.C.), pour voir se constituer le premier groupe de "formateurs",

toujours en quête d'ailleurs, depuis cette époque, de leur identité professionnelle. Finalement ce n'est qu'à partir des années 1960-1965 que le vocable émerge dans le langage courant.

P. Goguelin en dégage le sens à travers une étude sémantique originale et intéressante. Ainsi, à l'aide d'un système de graphes, oppose-t-il la formation:

- à l'acte d'instruire axé sur les pôles de l'information et du "dressage";
- à l'acte d'enseigner, centré sur l'opérateur (expliquer, faire comprendre);
- à l'action d'éduquer, enfin, incluant l'idée d'un niveau à atteindre (8).

La formation concerne le sujet et son vécu

Former c'est modeler le comportement pour que le sujet "se situe" dans son environnement, avec sa façon propre d'aborder et donc de résoudre les problèmes qui sont les siens. La formation, à l'inverse des modèles précédents, se fonde donc sur les motivations, désirs, attentes, mais aussi sur l'expérience passée de l'apprenant, prenant en compte, d'une certaine façon, les normes et représentations de son milieu (9).

Enfin, au plan technique, elle se bâtit, autant que faire se peut, à partir de "modèles de simulation".

On retrouve ici les objectifs que fixe B. Schwartz en préalable à toute intention de formation:

- permettre à la personne de devenir agent du changement social, par une compréhension accrue de son univers de vie;
- la mettre à même d'augmenter son pouvoir sur la réalité;
- lui fournir les moyens de "riposter" aux mutations sociales, dans le cadre de son autonomie propre (10).

Un certain nombre de remarques découlent de ce qui précède.

1. La formation semblerait ne s'appliquer qu'aux adultes.
2. Elle vise, selon les cas, à restaurer ou amplifier leur plasticité.

Sans doute, travaillant au niveau de la personnalité, n'échappe-t-elle pas à un certain questionnement d'ordre déontologique. Il reste cependant qu'elle confie la responsabilité, voire l'appréciation des apprentissages aux apprenants eux-mêmes. Respect de l'expérience et de l'autonomie sont donc les normes du formateur. D'ailleurs, comme l'avait déjà

remarqué Gusdorf (*op. cit.* p. 70) n'est-ce pas à l'individu lui-même de recomposer et donc d'unifier à sa mesure les diverses connaissances?

Si donc la formation présente une visée adaptative, compte tenu de la rapidité des changements sociotechniques, et si "formation devient (...) synonyme de transformation" (Ardoino, *op. cit.* p. 40), son sens cependant demeure en relation étroite avec la notion d'"achèvement". C'est le sujet qui réfléchit et en désigne les finalités, devenant l'agent et l'acteur du processus dans lequel il s'engage.

De nouvelles méthodes pédagogiques découlent du concept de formation

Des conceptions, méthodes et/ou procédures à la fois révolutionnaires et fécondes découlent de cette vision renouvelée de l'apprentissage.

Il faut espérer que pour certaines, elles interviendront, par récurrence, sur la pédagogie de l'enfant et de l'adolescent.

Nous en fournirons deux exemples.

Comme l'écrit H. Desroches, il existe une "universalité débusquable au coeur de toute destinée particulière" (11).

D'où l'idée, extrêmement récente, de considérer l'autobiographie comme un puissant outil de l'auto-formation. Auto-analyse et production écrite de l'histoire de vie prennent donc un statut de processus éducatif. Un numéro spécial de la revue "*Éducation permanente*" (n^{os} 72-73, mars 1984) est consacré à ce processus. V. de Gaulejac y montre comment ce travail rejoint à la fois l'investigation sociologique et l'étude clinique (12).

Mais il y a plus. Comme l'indiquent plusieurs auteurs (M. Finger, P. Dominicé, *ibid.*), la méthode peut être considérée comme une véritable "formation-recherche", à l'origine et en appui à la construction d'un authentique projet de formation (13).

Nous reviendrons dans un prochain numéro sur ces possibilités immenses non encore explorées dans le système de formation (14).

La prise en compte d'apprentissages non académiques

Ce qui précède nous conduit logiquement à une autre procédure, celle de la "reconnaissance des acquis". Elle s'est vue récemment institutionnalisée, au plan administratif, dans les universités (15).

Comme l'ont montré N. Meyer et G. Berger, l'idée émerge avec la crise marquée par la mobilité professionnelle et l'accélération du processus de transformation des entreprises.

Au plan institutionnel, elle résulte de la reconnaissance de la multiplicité des lieux de formation possibles en dehors de l'école; au plan psychosocial, de l'intérêt d'une valorisation des acquis, y compris de ceux qui relèvent de formations inachevées (16).

La revue "Education Permanente" consacre également un numéro spécial ("Reconnaître et valider les acquis") n^{os} 83-84, 1986) à cette procédure, et en dégage les principes directeurs. Ils sont basés sur une certaine conception de l'apprentissage considéré comme un mouvement en quatre phases:

- expérience concrète,
- observation réfléchie,
- conceptualisation abstraite,
- expérimentation active (17).

Les moyens et méthodologies de cette reconnaissance commencent à émerger. Ils sont nombreux et complexes, comme le montre la revue précitée (18).

Il est cependant du plus haut intérêt de constater que déjà s'y attachent les entreprises soucieuses de recenser et de promouvoir les potentialités et ressources humaines en leur sein (19).

On le voit, émergeant tardivement, mais à son heure, le concept de "formation" trouve un champ d'application immédiate dans une société marquée par de multiples ruptures.

On peut en espérer non seulement qu'il renouvelle la pédagogie des filières initiales et continues, mais encore qu'il fasse entrevoir de nouveaux horizons à la collectivité.

(1) Comenius: "La grande didactique", XI, 17, Paris, P.U.F., 1952.

(2) Berger (G.): *Revue de l'enseignement supérieur*, n^o 3, 1960.

(3) Chevrolet (D.): "L'université et son environnement. Les conditions d'une collaboration". *Rev. "Pratiques de formation"* (à paraître), 1987.

(4) Ardoino (J.): "Propos actuels sur l'éducation". Paris, Gauthiers-Villars, 1965, p. 235.

(5) Gusdorf (G.): "Pourquoi des professeurs?" Paris, P.B.P., 1963, p. 71.

- (6) Mauco (G.): *"Education de la sensibilité chez l'enfant"*, Paris, Éd. Fam. de Fr., 1948.
- (7) Mucchielli (R.): *"Psychologie pratique des enfants de 7 à 12 ans"*, Paris, Bordas, 1958, p. 69.
- (8) Goguelin (P.): *"La formation continue des adultes"*, Paris, P.U.F., 1970.
- (9) Chevrolet (D.): *"Nouvelles technologies et formation des formateurs à l'analyse des besoins"*. II^e Partie: "Formation et représentations", p. 125-223. Etude réalisée en collaboration avec G. Figari, M. Frossard et M. Vigezzi pour la Délégation à la Formation Professionnelle, Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle, 1986.
- (10) Schwartz (B.): "Pour l'éducation permanente", *Rev. Educ. Perm.* n^o 1, 1969, p. 66.
- (11) Desroches (H.): "De l'autobiographie raisonnée à l'accouchement des projets", *Rev. "Communautés"*, n^o 73, 1985.
- (12) Gaulejac (V. de): "Approche sociopsychologique des histoires de vie" (*op. cit.*), p. 33-46.
- (13) Bonvalot (G.), Courtois (B.): "L'autobiographie-projet" (*op. cit.*), p. 151-164.
- (14) Pineau (G.): *"Produire sa vie. Autoformation et autobiographie"*, Paris, Edilig, 1983.
- (15) Décret n^o 85-906 du 23 août 1985, "fixant les conditions de validation des études, expériences professionnelles ou acquis personnels, en vue de l'accès aux différents niveaux de l'enseignement supérieur".
- (16) Meyer (N.), Berger (G.): *"Etude à caractère documentaire sur la reconnaissance des acquis"*. Réalisée pour la Délégation à la Formation Professionnelle, Ministère du Travail de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (convention n^o 49-84), 1985.
- (17) Kolb (D.A.): *"The learning style inventory: technical manual"*, Boston, McBer and Co., 1976, cité par Leclerc (voir ci-dessous).
- (18) Leclerc (G.): "Principes et concepts clés de la reconnaissance des acquis extrascolaires" (*op. cit.*).
- (19) Sebillet (A.): "Reconnaître et développer les ressources humaines de l'entreprise" (*op. cit.*), p. 79-87.