



HAL
open science

LE TERRITOIRE SCIENTIFIQUE DES RECHERCHES SUR LA FORMATION : UNE APPROCHE SEMANTIQUE ET UN REGARD SOCIO-HISTORIQUE

Pierre Hébrard, Camille Noûs

► **To cite this version:**

Pierre Hébrard, Camille Noûs. LE TERRITOIRE SCIENTIFIQUE DES RECHERCHES SUR LA FORMATION : UNE APPROCHE SEMANTIQUE ET UN REGARD SOCIO-HISTORIQUE. Colloque Inter-AREF Nancy 2021 "Politiques et territoires en éducation et formation : Enjeux, débats et perspectives", Jun 2021, Nancy, France. hal-03347557

HAL Id: hal-03347557

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03347557>

Submitted on 17 Sep 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LE TERRITOIRE SCIENTIFIQUE DES RECHERCHES SUR LA FORMATION : UNE APPROCHE SEMANTIQUE ET UN REGARD SOCIO-HISTORIQUE

Pierre Hébrard*, Camille Noûs**

* Université Paul Valéry
LIRDEF

** Laboratoire COGITAMUS

Mots-clés : champ sémantique, training, Bildung, histoire des sciences, légitimité

Résumé. Notre communication vise à expliciter ce que recouvre le "territoire scientifique" désigné par l'expression "sciences...de la formation" et à proposer quelques éléments de réponse à certaines des questions soulevées dans l'appel à contributions du colloque (axe 2). L'ajout de "la formation" aux "sciences de l'éducation" peut-il être perçu comme un repli, de quel ordre, par qui, pourquoi ? Dans quelle mesure y a-t-il le risque d'un éloignement par rapport une "nomenclature internationale" anglophone ? S'agit-il d'un élargissement, d'une reconfiguration du champ et/ou de la reconnaissance d'un ensemble de travaux de recherche existant mais marginalisé dans le territoire des SE. L'approche méthodologique mobilisée repose d'une part sur une analyse des différents sens du mot formation, afin d'en esquisser le champ sémantique, en relation avec celui d'éducation, et d'autre part sur un regard socio-historique sur le développement de ce champ de recherches et sa relation aux sciences de l'éducation.

Dans le contexte du changement de nom de notre discipline, désormais "sciences de l'éducation et de la formation", et des interrogations soulevées par ce changement, notre communication visera à expliciter ce que recouvre le "territoire scientifique" désigné par l'expression "sciences...de la formation".

Dans une première partie nous interrogerons ce que désigne le mot "formation" dans l'expression "sciences de l'éducation et de la formation". Il s'agira notamment d'examiner les différents sens du mot formation, d'en esquisser le champ sémantique, en relation avec les autres termes de ce champ (forme, former/se former) et de déterminer en quoi le champ sémantique de "formation" se distingue de celui d'éducation. Cela nous permettra d'évoquer quelques enjeux de ce changement du nom de notre discipline.

Nous aborderons aussi les questions de traduction et la relation entre le terme de formation et ses équivalents anglo-saxons (*training, learning*), germanique (*Bildung*) et dans les langues latines.

La deuxième partie de notre contribution proposera un regard socio-historique sur le "territoire scientifique" désigné par l'expression "sciences...de la formation". Nous rappellerons notamment quelques unes des étapes de la constitution de ce champ de recherches en France, et la place qu'il occupe dans le territoire des sciences de l'éducation.

Cela nous permettra de proposer quelques éléments de réponse à certaines des questions soulevées dans l'appel à contributions du colloque, notamment celles-ci :

- L'ajout de "la formation" aux sciences de l'éducation peut-il être perçu comme un repli, de quel ordre, et pour quelles raisons ?

- Dans quelle mesure y a-t-il le risque d'un éloignement par rapport à une "nomenclature internationale" ?
 - S'agit-il d'un élargissement, d'une reconfiguration du champ ou de la reconnaissance d'un ensemble de travaux de recherche existant mais marginalisé dans le territoire des SE ?
- C'est plutôt cette dernière hypothèse que nous retiendrons, et l'idée que ce champ de recherches souffre encore d'un certain déficit de reconnaissance que le nouvel intitulé de notre territoire scientifique pourrait contribuer à réduire.

En introduction, nous proposerons une première définition du "territoire scientifique" désigné par l'expression "sciences de la formation". Ce "territoire scientifique" est un champ de recherches qui se donne comme objets les activités, les processus, les dispositifs, les institutions, les politiques de formation. Il est constitué d'un ensemble d'acteurs et d'organisations (chercheurs, centres de recherche, colloques, revues...) qui produisent et publient des travaux portant sur ces objets. Mais encore faut-il expliciter ce que désigne le mot "formation" dans l'expression "sciences de l'éducation et de la formation".

1. Le champ sémantique du terme "formation"

Nous examinerons d'abord les différents sens du mot "formation", afin d'esquisser la carte du champ sémantique de ce terme, en relation avec les autres termes du même champ, issus du latin "*forma*".

1.1 Etymologie : la racine *forma*

"*Forma*" désigne, en latin, aussi bien le moule à fromage, ou les formes en bois qu'utilisent les chapeliers ou les cordonniers pour donner forme aux chapeaux ou aux chaussures, mais aussi la forme - les formes - du corps humain, en particulier du corps féminin. "*Forma*" véhicule également tous les sens plus abstraits ou généraux qu'on retrouve en français : formes de gouvernement, de discours, formes grammaticales, etc. (Gaffiot 1934). Les différents sens du verbe former et du nom formation appartiennent au même champ sémantique décrit par un diagramme dans le dictionnaire historique de la langue française (page 1461) qui mentionne tous les mots français ayant la même étymologie (Rey 1998).

1.2 Education et formation : synonymes, mais différemment connotés et valorisés

Dans le langage courant "éducation" et "formation" sont souvent utilisés comme des synonymes, mais avec des nuances, des connotations différentes (Dictionnaire Robert 1973, Rey 1998, Hébrard 2004). Education, dans un premier sens, désigne la transmission des usages, des normes et valeurs de la société (manquer d'éducation est équivalent à être "mal élevé"). Dans un second sens, plus contemporain, il désigne notamment la transmission des connaissances, l'enseignement et tous les services assurés par le système éducatif. C'est dans ce sens que l'intitulé du Ministère de l'Education Nationale a remplacé celui de l'Instruction Publique.

Dans l'usage dominant, le terme éducation est plutôt valorisé positivement, il évoque les aspects les plus nobles, la transmission aux jeunes générations de la culture et des valeurs de la société - ou plutôt des groupes dominants, si on en croit les travaux de la sociologie de la reproduction (Bourdieu & Passeron 1970). L'image des sciences de l'éducation a d'une certaine façon bénéficié de cette valorisation (même si ce champ disciplinaire relativement récent ne se situe pas en haut de l'échelle des disciplines les plus légitimes) (Bourdieu 1984).

A contrario, le sous-champ des travaux sur la formation pâtit d'autant plus d'un certain manque de légitimité qu'à l'opposé d'éducation, le mot formation est souvent réduit à la désignation des aspects plus prosaïques, notamment la transmission ou l'acquisition des savoir faire professionnels, en particulier concernant des adultes. C'est ce qu'évoque l'expression "formation continue", qui est dans l'intitulé de la loi de juillet 1971 organisant le financement de la formation dans les entreprises. Même si on parle aussi d'éducation des adultes ou d'éducation permanente, les champs

sémantiques de ces deux notions se recouvrant partiellement. Mais formation a aussi un sens plus large.

1.3 Donner forme ou prendre forme

Le terme formation désigne en effet tous les processus consistant à donner une forme ou à prendre forme, ainsi que le résultat de ces processus. On retrouve en quelque sorte une ambiguïté propre à la notion de formation, entre prendre forme et donner une forme. Une formation géologique, la formation d'un massif montagneux, comme le corps d'une jeune fille SE forment, ils prennent forme... sans oublier "la formation de l'esprit scientifique" de Bachelard (1938). Les réalités concernées mettent un certain temps à prendre forme, à SE former. Le verbe est ici utilisé de façon réflexive (ou pronominal) et non de façon transitive. Alors que dans l'usage transitif du verbe former, il y a d'un côté le sujet "formateur" supposé avoir le rôle actif et de l'autre l'objet "formé" (passif), comme lorsque le potier donne forme à un vase. D'ailleurs, dans le langage courant, on utilise le plus souvent le verbe former de façon transitive : on dira qu'un enseignant forme ses élèves, un artisan ses apprentis.

Mais, lorsqu'il s'agit d'intégrer des connaissances ou de développer des compétences, on peut aussi considérer que les apprenants *se forment*, qu'il s'agit d'un processus (au moins relativement) autonome. On peut du moins se focaliser sur le processus d'apprentissage, du côté de l'apprenant. Formation peut alors désigner ce processus de développement, de construction, d'intégration de savoirs ou de compétences.

1.4 Le sens large : *Bildung*

Enfin, ce terme désigne aussi la transformation d'une personne, notamment celle qui accompagne le passage de l'enfance ou de l'adolescence à l'âge adulte. Il y a toute une littérature constituée de romans de formation ou d'apprentissage (*Bildungsroman* en allemand) qui décrivent le développement de la personnalité durant cette période de la vie, à travers les rencontres, les expériences, les épreuves que vivent les personnages de ces romans.

L'ajout du terme formation aux sciences de l'éducation pourrait donc être considéré comme une ouverture, un élargissement de ce territoire scientifique pour faire notamment une place à (ou reconnaître la place qu'occupent) des travaux sur la formation professionnelle, la formation des adultes, la formation au sens le plus large, que recouvre le terme allemand de *Bildung* (Fuhr 2017).

2. Pour ne pas se perdre dans les traductions

2.1 Domination d'une nomenclature anglo-saxonne ou plurilinguisme

Nous aborderons ensuite les questions de traduction et la relation entre le terme de formation et ses équivalents anglo-saxons (*training, learning*), germanique (*Bildung*) et dans les langues latines. L'appel à communication du colloque évoquait, à ce sujet l'idée selon laquelle :

Le changement de nom (...) questionne la lisibilité internationale de la dénomination en comparaison avec la terminologie anglo-saxonne : Training, vocational training, education, learning... " et qu'il "nous fait prendre le risque d'un éloignement de la nomenclature internationale." Notre position consiste plutôt à soutenir l'intérêt d'un certain plurilinguisme dans les échanges internationaux entre chercheurs, de façon à résister à la domination de l'anglais et à défendre la diversité linguistique et culturelle qui est une richesse ; c'est à notre avis le monolinguisme qui est un repli et l'idée d'une nomenclature internationale monolingue anglophone nous semble contestable.

La principale difficulté nous semble plutôt liée au fait que beaucoup de dictionnaires établissent une équivalence simple entre formation et *training*. Or, d'une part, il ne faut pas sous-estimer la *différence des réalités sociales qui sont «représentées» par les mêmes mots* (Friedrich 2010) ou

par leur traduction d'une langue à une autre. En effet, le mot formation a un sens plus large et des connotations différentes de celles du terme anglais *training*. Tout d'abord *training* est peu utilisé pour désigner la formation initiale, même dans le cas de la formation professionnelle. En anglais, on utilise alors l'expression "*vocational education and training*" (CEDEFOP 2014).

D'ailleurs, lorsqu'un ouvrage, comme celui dirigé par Peter Jarvis (1992) traite de toutes les dimensions de la formation des adultes, et pas seulement la formation professionnelle, il utilise l'expression "*Adult Education and Training*" - *Education* ajoutant l'idée d'une formation générale, culturelle, émancipatrice, que ne recouvre pas le terme *training*. (Hébrard 2004).

2.2 Training : une conception pragmatique et utilitariste de la formation

En effet *training* et *trainer* (formateur) véhiculent la connotation d'entraînement - et d'entraîneur - qui sont aussi des sens de ces termes. Ce qui évoque une préparation systématique en vue d'une performance, comme celle des sportifs. De ce fait *training* convient bien à une conception pragmatique et utilitariste de la formation, mais ne peut en désigner une vision plus humaniste et critique.

Le risque est peut-être que la domination de la langue anglo-américaine entraîne une contagion du sens de *training* sur celui de formation, ce qui pourrait expliquer la crainte exprimée par certains que l'ajout de "formation" au nom de notre discipline soit ressentie comme un "repli" et non une ouverture ou un élargissement.

Ce problème n'existe pas dans le champ des langues latines ; en espagnol, en italien, en portugais la sémantique des mots formés sur la racine latine "*forma*" est très proches de celle du français. Alors qu'en allemand, le terme *Bildung* et ceux qui sont composés sur cette base traduisent bien les différents usages de "formation" : formation continue (*Weiterbildung*), formation professionnelle *Berufsbildung*) etc. (Fuhr 2017). A propos du terme allemand *Bildung*, Laros (2017) remarque qu'il n'a pas de traduction littérale en anglais, alors qu'en français la traduction par formation ne pose pas de problème.

Bildung has no literal translation in English. Some translate it as cultivation, while in the Romance languages, the term *formation* (french formation, italien formazione, spanish formacion) is used. (Laros 2017, p. ix).

Avec *learning*, la question est plus simple : il suffit de se rappeler que le terme français "apprentissage" correspond à deux termes anglais : *learning et apprenticeship*. Ce dernier désignant une modalité traditionnelle de formation en alternance, celle du contrat d'apprentissage. Quand à l'expression *lifelong learning*, elle est traduite tantôt "apprentissage tout au long de la vie", tantôt "formation tout au long de la vie" ou même, plus rarement, "éducation tout au long de la vie" (CEDEFOP 2014), ce qui tendrait à confirmer qu'il n'y a pas de frontières nettes entre les significations de ces termes (Schwartz 1988/2009).

3. Quelques repères sur l'histoire des sciences de la formation

La deuxième partie de notre contribution proposera un regard historique sur le "territoire scientifique" désigné par l'expression "sciences...de la formation", en particulier celui concernant la formation des adultes (Laot 2008). Nous rappellerons quelques unes des étapes de la constitution de ce champ de recherches. ¹

3.1 Dès les années soixante, un précurseur : Bertrand Schwartz, un institut, une revue

Le premier jalon dans l'histoire de ce champ de recherche, c'est la création de l'INFA (Institut National pour la Formation des Adultes) par Bertrand Schwartz à Nancy en 1963. C'est un

établissement rattaché à la Direction de l'Enseignement Supérieur qui est chargé de deux missions : l'une de recherche, l'autre de formation de formateurs (Laot 1999).

En 1969, la revue *Éducation Permanente*, qui est considérée par beaucoup comme une revue de référence dans le domaine, est créée. Elle est d'abord dirigée par Marcel Lesne de l'INFA, puis par Guy Jobert.

Dès les années soixante, mais surtout à partir des années soixante-dix, avec le développement des pratiques de formation continue découlant de la loi de juillet 1971, un nombre significatif de travaux de recherche sur ce thème ont commencé à être publiés.

Pour donner quelques repères, nous citerons seulement les noms de quelques chercheurs, les lieux d'émergence des sciences de la formation et quelques dates.

3.2 Les successeurs : une première génération de chercheurs et de centres de recherches

- Après le complexe de Nancy, selon l'expression de F. Laot (1999), autour de Bertrand Schwartz, de l'École de Mines, du CUCES et de l'INFA qui disparaît paradoxalement au début des années 1970, la chaire de formation des adultes du CNAM créée en 1972, va prendre le relai. Son premier titulaire a été Marcel Lesne, auquel succèdera Pierre Caspar, puis Guy Jobert. On peut ajouter le nom de Jean-Marie Barbier, qui a longtemps dirigé le Centre de Recherche sur la Formation, créé en 1986, toujours au CNAM (aujourd'hui l'une des composantes du Laboratoire Formation et Apprentissages Professionnels).

- A Lille, en 1969, est créé le CUEEP (Centre Université Entreprise d'Éducation Permanente), puis sa revue : les Cahiers d'Étude du CUEEP, régulièrement publiée depuis 1984, devenue *TransFormations*. Toujours à Lille, il faut citer aussi le nom de Claude Dubar, qui a conduit et dirigé de nombreux travaux de sociologie de la formation des adultes (Dubar 1985).

- Le CEREQ (Centre d'Études et de Recherche sur l'Emploi et les Qualifications), créé en 1971, réalise et publie des travaux sur la formation professionnelle, l'emploi et les qualifications, notamment dans sa revue *Formation-Emploi* créée en 1983.

- Il faut citer également d'autres chercheurs qui ont constitué, dans divers lieux des foyers de recherche sur la formation des adultes : Jacques Ardoino, à Paris 8, fondateur de la revue « *Pratiques de Formation, Analyses* » (en 1981), Guy Jobert à Paris-Dauphine puis au CNAM, Jacky Beillerot, Claudine Blanchard-Laville à Nanterre, Pierre Besnard et Maryvonne Sorel à Paris 5, Philippe Fritsch à Lyon, Jacques Guigou à Grenoble, puis à Montpellier, Gaston Pineau, entre Montréal et Tours. Nous en oublions certainement. Tous ces auteurs ont produit des thèses et publié des travaux dès les années 1970, dans le domaine de la formation des adultes et formé plusieurs générations de chercheurs. Il faudrait aussi citer, pour se limiter aux pays francophones, Pierre Dominicé à l'Université de Genève, Claudie Solar à l'Université de Montréal, Etienne Bourgeois à l'université Catholique de Louvain, parmi d'autres...

Avec la création de postes d'enseignants-chercheurs dans les IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres), devenus INSPE (Instituts Nationaux Supérieurs du Professorat et de l'Éducation), la recherche sur la formation des enseignants et autres métiers de l'éducation va connaître un important développement. Déjà à l'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique), créé dans les années soixante-dix, des travaux sur la professionnalité enseignante, la formation des personnels de l'éducation et des formateurs étaient conduits. Aujourd'hui l'Institut Français de l'Éducation poursuit la recherche sur ces thèmes, notamment dans sa revue *Recherche et Formation*.

3.3 Des ouvrages et des revues

En matière d'édition un premier ouvrage destiné aux étudiants, dans la collection « SUP le psychologue » aux Presses Universitaires de France est publié par Pierre Goguelin en 1970. L'année suivante paraît chez Mouton l'ouvrage plus complet de P. Fritsch, auteur d'une thèse sur

le sujet et, en 1976, le « Que sais-je ? » sur la formation continue de Pierre Besnard et Bernard Liétard. À la même période aux Etats-Unis, sont publiés les premiers ouvrages de synthèse, en particulier celui de Malcolm Knowles (1980), alors qu'en France paraît le premier ouvrage sur le métier de formateur, signé de Guy Le Boterf et François Viallet (1976). En 1999 paraît chez Dunod le *Traité des Sciences et des Techniques de la Formation*, sous la direction de Philippe Carré et Pierre Caspar.

Pour achever le tableau, signalons qu'en plus des revues plus anciennes déjà citées (*Education Permanente*, *Pratiques de Formation-Analyses*, *Cahiers du CUEEP*) une revue internationale est née en 2003 à Paris 10 : « *Savoirs* », dont l'objet est de publier des travaux de recherche sur l'éducation et la formation des adultes. Il faut également évoquer l'existence de plusieurs collections aux Presses Universitaires de France, chez L'Harmattan et chez d'autres éditeurs francophones, comme De Boeck en Belgique, qui publient des travaux issus de la recherche et destinés aux étudiants, aux chercheurs et aux professionnels de la formation.

3.4 Le développement d'un champ de recherche

Mais, si les sciences de l'éducation ont une existence universitaire depuis la fin des années soixante, avec la création des premières licences et des premiers départements (Marmoz 1991, Plaisance 1993), les « sciences de la formation » n'existent pratiquement pas à l'université, sur le plan institutionnel, à l'exception du CNAM. On trouve toutefois ce terme de formation dans le nom de certains centres de recherche, (10 sur 30 actuellement, selon le site de l'AECSE), dans lesquels il est en général associé à celui d'éducation, et dans les intitulés de nombreux masters.

Cependant, on peut retenir qu'un champ de recherches s'est malgré tout développé, un territoire scientifique s'est constitué, dès la fin des années 60 ou le début des années 70, de façon peut-être moins visible que celui des sciences de l'éducation, un peu dans l'ombre de celui-ci. Sa production scientifique (thèses, colloques, revues, ouvrages...) est loin d'être négligeable. Une rapide étude quantitative, sur les thèses et sur les domaines et objets de recherche des enseignants-chercheurs de la 70e section du CNU donne une indication de son développement.

Le site www.theses.fr recense 606 thèses en sciences de l'éducation soutenues depuis 1986 qui ont le mot formation dans leur titre ; il faudrait y ajouter celles soutenues entre 1970 et 1985 qui ne sont pas recensées dans ce site.

D'autre part, l'article de Françoise Laot (2013) mentionne 432 thèses portant sur le thème de la formation des adultes soutenues entre 1970 et 2000 (environ 14 par an) et 336 thèses sur le même thème entre 2003 et 2013 (un peu plus de 30 par an). Même si les critères de constitution des corpus et la source utilisée sont différents (SUDOC-ABES pour F. Laot), cela donne une idée du développement quantitatif de ce domaine de recherche au fil du temps.

Par ailleurs, dans un annuaire des enseignants et chercheurs en Sciences de l'éducation, publié en 1997 par l'AECSE et l'INRP, 95 fiches sur 355 (26 %) mentionnent le terme formation parmi les objets de recherche cités.

Enfin, actuellement, sur les 214 membres de l'AECSE, inscrits sur le site de l'association, alors qu'à peine le tiers d'entre eux ont rempli cette rubrique, 38 mentionnent le terme "formation" dans leurs domaines de recherche : ce qui représente un peu plus de la moitié des "exprimés"... (www.aecse.net). Ces données, même rudimentaires, indiquent que le sous-champ des "sciences de la formation" occupe aujourd'hui une place relativement importante dans le champ nommé jusqu'en 2019 "sciences de l'éducation".

En conclusion, nous interrogerons l'idée selon laquelle l'ajout du terme de formation aux sciences de l'éducation constituerait un "élargissement", ou une "reconfiguration" de ce territoire de recherches pour reprendre les termes de l'appel à communications de ce colloque. Nous émettrons l'hypothèse qu'il s'agit plutôt d'une reconnaissance (tardive ?) de la légitimité d'un champ de recherche déjà à l'oeuvre depuis une cinquantaine d'années, mais dans une position marginale (ou dominée) dans le territoire qui l'intègre explicitement aujourd'hui.² Plutôt que de l'envisager

comme entraînant une série de risques, ne peut-on considérer ce changement comme une chance, y compris du fait des "tensions épistémologiques" qu'il pourrait occasionner ? En effet, entre les sciences du travail (ergonomie, analyse de l'activité, psychodynamique du travail, etc.) et les sciences de l'éducation, les "sciences de la formation" (Savoires, 2007) nous paraissent pouvoir enrichir l'épistémologie de notre discipline ; parmi d'autres approches, la didactique professionnelle (Pastré 2011) nous paraît en être un exemple significatif.

Notes

1 Les paragraphes 3.1 à 3.3 reprennent sous une forme modifiée et enrichie une partie de ma contribution à l'ouvrage dirigé par J-F. Marcel, L. Lescouarch et V. Bordes *Recherches en éducation et engagements militants*. Toulouse : Presses Universitaire du Midi, 2019.

2 Voir aussi : La formation des adultes : un champ de recherche nouveau, mal délimité et peu légitime, dans Hébrard (2009)

Bibliographie

- Besnard, P. & Liétard, B. (1976). *La formation continue*. Paris : PUF, coll. Que sais-je ?
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Paris : Editions de Minuit.
- CEDEFOP (2014). *Terminology of European Education and Training Policy. A selection of 130 key terms*. Second edition. Thessalonique : Publications du CEDEFOP.
- Dubar, C. (1985). *La formation professionnelle continue*. Paris : La Découverte.
- Fuhr, T. (2017). Bildung. An introduction, In *Transformative Learning meets Bildung*. (pp. 3-15). International Issues in Adult Education. Rotterdam : Sense Publishers
- Friedrich, J. (2010). *Traduction des concepts et spécificités culturelles*. Conférence au congrès AREF 2010. Université de Genève.
- Fritsch, P. (1971). *L'éducation des adultes*. Paris : Mouton.
- Gaffiot, F. (1934). *Dictionnaire illustré latin-français*. Paris : Hachette.
- Goguelin, P. (1970). *La formation continue des adultes*. Paris : PUF.
- Hébrard, P. (2004). *Questions autour de la définition et de la traduction du concept de formation tout au long de la vie*. Communication au 21^e congrès de la CESE, Comparative Education Society in Europe, Copenhague.
- Hébrard, P. (2009). Connaissance critique, science normative... au risque de ne pas être légitime. *Les Cahiers du CERFEE*, 26, 35-50.
- Hébrard, P. (2019). Formateur : un métier en débat entre chercheurs et professionnels engagés. In J.F. Marcel, L. Lescouarch & V. Bordes (Ed.), *Recherches en éducation et engagements militants*. (pp. 127-138). Toulouse : Presses Universitaire du Midi.
- Jarvis, P. (1992). *Perspectives on Adult Education and Training*. Leicester : NIACE.
- Knowles, M. (1980). *The Modern Practice of Adult Education : Andragogy vs Pedagogy*. New York : Prentice Hall.
- Laot, F. (1999). *La formation des adultes. Histoire d'une utopie en actes. Le complexe de Nancy*. Paris : L'Harmattan.
- Laot, F. & Lescure, E. de (Ed.) (2008). *Pour une histoire de la formation*. Paris : L'Harmattan.
- Laot, F. (2013). Dix ans de thèses en formation d'adultes (2003-2013). *Savoires*, 33, 23-37
- Laros, A., Fuhr, T. & Taylor, .E. (Ed.) (2017). *Transformative Learning meets Bildung*. International Issues in Adult Education. Rotterdam : Sense Publishers
- Le Boterf, G. & Viallet, F. (1976). *Métiers de formateurs*. Editions de l'Epi.

Actes du Colloque Inter-Congrès AREF Nancy 2021
« Politiques et territoires en éducation et formation : Enjeux, débats et perspectives »
Nancy, 3 et 4 juin 2021

Marmoz, L. (1991) (Ed.). *Sciences de l'éducation. Sciences majeures*. Issy-les-Moulineaux : EAP.

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF.

Plaisance, E. & Vergnaud, G. (1993). *Les sciences de l'éducation*. Paris : La Découverte.

Rey, A. (Ed.) (1998). *Forme, former, formation. Dictionnaire historique de la langue française*, Tome 2, 1460-1462.

Savoirs. (2007). Dossier thématique *Sciences de la formation. Constats et questions*. 2007, 13.

Schwartz, B. (1988/2009). Education permanente et formation des adultes : évolution des pratiques, évolution des concepts, *Education Permanente*, Numéro spécial 40e anniversaire, 180, 33-48.

Sites Internet :

www.theses.fr (consulté le 8/03/21)

www.sudoc.abes.fr consulté le 23/03/21

www.aecse.net (consulté le 23/03/21)

www.cedefop.europa.eu (consulté le 10/03/21)

Consignes générales

Ce texte donne les consignes à respecter pour garantir la qualité et l'homogénéité des textes du Colloque Inter-Congrès AREF 2021. *Chaque auteur doit obligatoirement respecter ce modèle pour que son texte soit publié.*

Le texte courant est en Times New Roman, corps 10, interligne simple, en justifié, avec marges supérieure et inférieure, de gauche et droite de 2,54 cm. Insérer une ligne blanche après chaque paragraphe. Éviter des paragraphes composés d'une seule phrase. Les auteurs qui désirent mettre en valeur un terme peuvent le faire en utilisant *l'italique uniquement*. Ne pas utiliser les lettres majuscules dans les titres et dans le texte pour souligner un mot.

La longueur du texte : 30 000 signes et 10 pages maximum, tout compris (tableaux, références, annexes). Les marges du document sont toutes à 3.5 cm.

Remise du texte définitif

Ce fichier doit être renommé comme suit : nom-prénom (exemple : Durand-Jacques.doc). Si deux textes d'un même auteur sont proposés, ajouter une numérotation après le prénom (exemple : Durand-Jacques1.doc; Durand-Jacques2.doc).

Il est à remettre **au plus tard le 15 septembre 2021**. La remise des textes définitifs s'effectue via le site du Colloque <https://inter-aref-2020.event.univ-lorraine.fr/>, dans le dépôt créé pour le colloque. Voir les consignes sur le site (XXX)

Les niveaux de titres

1.1 Les formats des titres

Le format des titres est à respecter. Il faut numéroter les titres. Ils sont tous alignés à gauche.

Le titre de niveau 1 est en Times New Roman 11, gras, options d'interlignes : 12 points avant et après. Il ne faut donc pas insérer une ligne blanche avant et après le titre.

Le titre de niveau 2 est en Times New Roman 10, gras, italique, options d'interlignes : 12 points avant et après. Il ne faut donc pas insérer une ligne blanche avant et après le titre.

Le titre de niveau 3 est en Times New Roman 10, non gras, italique, options d'interlignes : 12 points avant et après. Il ne faut donc pas insérer une ligne blanche avant et après le titre.

1.1.1 Titre 3

Un exemple de titre 3, pour reproduire sa mise en forme (pinceau)

1.1.2 Titre 3

Un exemple de titre 3, pour reproduire sa mise en forme (pinceau)

1.2 Titre 2

Un exemple de titre 2, pour reproduire sa mise en forme (pinceau)

1.3 Titre 2

Un exemple de titre 2, pour reproduire sa mise en forme

1.3.1 Titre 3

Un exemple de titre 3, pour reproduire sa mise en forme

A propos des listes et des énumérations dans le texte

Les listes commencent par une majuscule :

- Les listes utilisent ce type de tirets.
 - Dans le document, harmoniser l'usage de la virgule, du point-virgule ou du point à la fin de chaque élément de la liste.
 - La dernière proposition se termine par un point.
 - Insérer une ligne blanche après chaque liste.
1. La liste peut être numérotée.
 2. Dans le document, harmoniser la forme de vos listes.
 3. Eviter des successions de listes.
 4. Insérer une ligne blanche après chaque liste.

A propos des tableaux, figures et illustrations

Les figures, illustrations et tableaux *doivent être incorporés au texte*. Ils sont numérotés de 1 à n à l'intérieur de l'article et comportent une légende (titre). Le texte des tableaux et figures est en Times 10. La mise en forme des tableaux doit être faite par l'auteur (nombre de colonnes, nombre de lignes, bordures...). Les tableaux et figures qui débordent dans les marges ne seront pas acceptés.

Cadre et quadrillage en trait fin. Une ligne blanche au-dessus. Une ligne blanche avant la légende. Une ligne blanche après la légende.
--

Figure 1 : Légende (centré)

Typographie : règles à respecter

Pour les textes rédigés en français :

- Les signes suivants : ; ? % se composent avec une espace insécable avant et une espace après.
- La virgule et le point n'ont pas d'espace avant.
- En français, utiliser les guillemets suivants : « » (et non pas “”). Ils ont un « espace insécable ». Les signes suivants (parenthèses) { accolades } [crochets] n'ont pas d'espace à l'intérieur.
- Points de suspension... (sans espace avant)
- Une espace avant et après les signes : = , + , -

Les notes de bas de page¹

Elles sont en Times 9, interligne simple, justifié sans alinéa, numérotées de 1 à n à *l'intérieur de l'article*, surmontées d'un filet maigre de 2,5 cm. L'appel de note dans le texte est en corps 8.

Les références bibliographiques figurent en fin d'article. Ne pas les mentionner dans les notes de bas de page.

L'indication des références dans le texte

1. Note composée en corps 9, sans alinéa.

Les références dans le texte sont indiquées en plaçant, entre parenthèses, le nom de l'auteur, l'année de publication et le numéro de page. Placer une virgule après le nom de l'auteur et un double-point avant la page citée.

Exemple : (Kaplan, 1964 : 10).

Si le texte ne fait pas référence à un endroit précis de l'ouvrage ou de l'article, on indique entre parenthèses, selon le cas, le nom de l'auteur et l'année de la publication à laquelle il est fait référence.

Exemples :

- a. Nom de l'auteur (année) présente les fondements de la théorie des situations.
- b. Comme l'indiquent les conclusions de travaux récents (indiquer l'auteur, l'année), ...
- c. Plusieurs auteurs font référence à la théorie des situations (Sensevy, 1994 ; Mercier, 1995 ; Ravenstein, 1996). Dans cette énumération, les auteurs sont présentés par ordre chronologique, par rapport à l'année de publication ; l'ordre alphabétique s'impose quand il s'agit d'une même année de publication.
- d. Toute citation est indiquée entre guillemets (avec espaces après l'ouverture des guillemets et avant leur fermeture) immédiatement suivie, entre parenthèses, de la référence à son auteur (nom, année d'édition du texte cité, page citée). Cette référence renvoie à la rubrique « Références bibliographiques » où l'on trouve la notice bibliographique complète de l'ouvrage cité

Exemple : « De quelle liberté dispose le professeur au moment de réaliser le projet d'enseignement qu'il a élaboré avant d'entrer en classe ? D'autres contraintes que celles relatives au choix de son scénario pèsent sur lui. Sont en particulier sous sa responsabilité le savoir qui circule dans la classe, la reconnaissance par les élèves de leurs erreurs et l'avancée du temps didactique » (Salin, 1997 : 39).

- e. Dans le cas d'un renvoi global ou de nature allusive, on indique la référence (nom et année), mais sans la page. Il reste recommandé que les pages soient précisées, même en cas de reformulation.

Exemple : L'étude de Smith & Dodsworth (1978) démontre que les enfants d'un milieu favorisé consacrent plus de temps à jouer à des jeux d'imagination que les enfants provenant d'un milieu défavorisé.

Références et bibliographie

Composées en Times 9, interligne simple, justifié, les références sont rassemblées en fin d'article par ordre alphabétique. Un retrait à gauche de 0.5 cm est à insérer, ainsi qu'un espacement après de 6 points.

Elles doivent respecter la nomenclature de l'APA (American Psychological Association). Un résumé des principales règles est téléchargeable sur le site Internet du colloque <http://www.unige.ch/aref2010/participation/Remisetextes.html>

Exemple :

Actes du Colloque Inter-Congrès AREF Nancy 2021
« Politiques et territoires en éducation et formation : Enjeux, débats et perspectives »
Nancy, 3 et 4 juin 2021

- Dessus, P. (2001). Aides informatisées à la production d'écrits, une revue de la littérature. *Sciences et Techniques Educatives*, 8(3-4), 413-433.
- Hayes, J. R. (1998). Un nouveau cadre pour intégrer cognition et affect dans la rédaction. In A. Piolat & A. Pélissier (Ed.), *La rédaction de textes, approche cognitive* (pp. 51-101). Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Noizet, G. & Caverni, J.-P. (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire*. Paris : PUF.