Dewey et le triangle de la formation

Dewey and the training's triangle

Michel Fabre

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/2069>

DOI : 10.4000/questionsvives.2069

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 31 juillet 2017

ISBN : 978-2-912643-51-3

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Michel Fabre, « Dewey et le triangle de la formation », *Questions Vives* [En ligne], N° 27 | 2017, mis en ligne le 31 décembre 2017, consulté le 10 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/2069> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/questionsvives.2069>

Ce document a été généré automatiquement le 10 décembre 2020.

Questions Vives est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Dewey et le triangle de la formation

Dewey and the training's triangle

Michel Fabre

- 1 Dewey n'a pas ciblé sa réflexion sur la formation des adultes. Il s'est plutôt intéressé à l'École et a proposé une pédagogie originale, dans le cadre de la *Progressive Éducation* américaine et dans le sillage de l'École nouvelle. Il a développé également, dans plusieurs de ses ouvrages et en particulier *Démocratie et Éducation*, en 1916, et *Expérience et Éducation*, en 1936, une philosophie générale de l'éducation fondée sur l'idée d'expérience (Deledalle, 1967). On sait que la question éducative n'est pas, chez lui, l'application d'une philosophie générale élaborée par ailleurs, mais constitue le cœur même de sa pensée.
- 2 Cette double orientation à la fois philosophique et pédagogique de la pensée de Dewey peut-elle être transposée en formation d'adultes ? Plus précisément, peut-on penser la formation avec Dewey ? Je voudrais reprendre certains de mes travaux antérieurs (1994, 2015) en les questionnant du point de vue de Dewey, particulièrement en ce qui concerne la modélisation du triangle de la formation. Car si Dewey anticipe bien quelque chose comme un triptyque de la formation en posant la complémentarité des trois objectifs éducatifs de développement, de culture et d'efficacité sociale, sa conception de l'éducation comme *praxis*, comme activité auto-finalisée, interroge les différentes logiques de la formation qui semblent toutes orientées par des finalités externes puisqu'il s'agit à chaque fois de former quelqu'un à quelque chose pour quelque chose. De plus, le principe organique hérité de Hegel, oblige Dewey à articuler et harmoniser les trois objectifs éducatifs. N'y a-t-il pas alors un risque de dilution du triangle de la formation et de l'hétérogénéité de ses logiques ? D'un autre côté, dans son effort pour déconstruire les dualismes qui affectent notre bon sens pédagogique, Dewey récuse toute pensée binaire.
- 3 Ma thèse est que loin de récuser le triangle de la formation, la pensée de Dewey l'anticipe au contraire et permet même d'expliquer, à l'aide de catégories philosophiquement construites,
- 4 les dérives que cette formalisation met en évidence.

1. Le triangle de la formation

- 5 Dewey, dans *Démocratie et éducation* assigne trois objectifs fondamentaux à l'éducation : le développement, la culture et l'efficacité sociale. Et dans *Expérience et Éducation*, il fustige certaines dérives qui affectent ces objectifs. Ce faisant il anticipe certaines analyses que j'avais avancées dans *Penser la Formation*.

Les critiques de Dewey

- 6 Dewey condamne sévèrement trois tendances pédagogiques issues de l'incompréhension de sa propre doctrine. Certes il a toujours fustigé l'académisme et la scolastique de l'éducation traditionnelle (Dewey, 2010) et salué les courants de l'École nouvelle auxquels il rattache ses propres travaux pédagogiques au sein de l'école laboratoire de l'université de Chicago (Camp Mayhew C & Camp Edwards A, 2007). Mais il est également bien placé pour savoir que, dans le champ éducatif, les meilleures méthodes s'exposent à des dérives qui finissent par rendre méconnaissables leurs intentions premières.
- 7 C'est ainsi que dans *Expérience et Éducation*, de 1938, il revient sur l'itinéraire de la *Progressive Éducation* américaine dont il a lui-même favorisé le développement et fustige les excès et les oublis auxquels elle a donné lieu. Dewey déplore ainsi le fait que l'équilibre entre le souci des élèves et celui des savoirs soit rompu au bénéfice du premier. Le romantisme de Caroline Pratt, la méthode des projets de Kilpatrick, pourtant tous deux émules de Dewey, constituent pour lui autant de dévoiements pédagogiques qui font glisser la démarche issue de L'École laboratoire de Chicago vers une sorte de démagogie qui ôte à l'enseignant son rôle médiateur entre l'expérience de l'enfant et celle de l'humanité déposée dans les programmes.
- 8 Mais Dewey s'élève également, de manière très virulente, contre le courant de la *Progressive Administration* qui défend une pédagogie prétendument scientifique, à base de tests d'intelligence. Pour lui, les outils issus des travaux de Binet-Simon et de Thorndike sont épistémologiquement indigents et visent à sélectionner les sujets sur la base de leurs aptitudes pour permettre leur ajustage à la société telle qu'elle est.
- 9 Enfin Dewey s'en prend aux *Social Constructivists* qui croient bon de faire de l'école une sorte de rempart idéologique contre le capitalisme. Pour lui, ce contre-conditionnement est encore un conditionnement qui n'a rien à voir avec l'éducation véritable (Fabre, 2015b).
- 10 Le pari que j'effectue est de croire que la réflexion critique de Dewey sur ces trois dérives possibles de l'éducation scolaire (spontanéisme, technocratie, endoctrinement), peut être transposée à la formation des adultes. Elle vient en tout cas rencontrer et questionner certains de mes propres travaux sur la formation.

Le triangle de la formation

- 11 Dans *Penser la formation* (2015a), j'ai construit un triangle sensé modéliser les logiques à l'œuvre dans l'intention formatrice : logique du développement, logique du savoir ou de la culture, logique de l'utilité sociale. Ces trois logiques entrent en tension dans chaque type de formation et s'exposent à un certain nombre de dérives.

- 12 À suivre le fil conducteur du langage ordinaire, former c'est en effet à la fois former quelqu'un à quelque chose et pour quelque chose. D'où les trois logiques de la formation : la logique psychologique (former *quelqu'un*), didactique (le former à quelque chose), sociale ou socio-économique (le former *pour* quelque chose). On retrouve là le triptyque deweyen, les trois objectifs que Dewey assignait à la formation : le développement, la culture et l'utilité sociale. C'est là un des leitmotivs de *Démocratie et Éducation* (Dewey, 1983, p. 141-155). Si chaque formation enveloppe nécessairement ces trois logiques, on conçoit qu'elle puisse privilégier l'une ou l'autre selon les finalités qu'elle se donne. On parlera alors de formation professionnelle, de formation psychosociologique ou de formation didactique selon qu'il s'agit plutôt de préparation au métier, de développement personnel ou de construction de savoir¹.
- 13 La modélisation utilisée, inspirée de celle de Jean Houssaye (2009), en situant les trois types de formation sur un triangle, fait apparaître leurs problématiques spécifiques. Le problème de la formation professionnelle est d'articuler logique sociale et logique didactique puisqu'il s'agit de l'apprentissage d'un métier en vue d'une insertion socio-professionnelle. Celui de la formation psycho-sociologique, d'articuler logique psychologique et logique sociale puisque ce qui est en jeu est le développement et l'insertion ou la réinsertion sociale d'un sujet fragile. Enfin la problématique de la formation didactique vise la conjonction entre développement du sujet et acquisition de savoir.

- 14 On comprend que l'axe d'une formation ne peut se maintenir que par une hiérarchisation des deux logiques qui le structurent et par la marginalisation de la troisième. Ainsi, dans la formation professionnelle, la logique du savoir et des méthodes est-elle subordonnée à la logique sociale puisque le processus vise la préparation à un emploi à travers l'apprentissage d'un métier. Dans la formation didactique, la logique du sujet est

ordonnée à l'apprentissage des contenus et des méthodes. Enfin, dans la formation sociologique, c'est le développement du sujet qui prime l'insertion sociale.

- 15 La hiérarchisation de ces logiques est délicate et s'expose à trois sortes de dérives : excès de la logique majeure, inversion de la hiérarchie des logiques et enfin oubli de la logique marginale.

- a. **Excès de la logique majeure.** Quand la logique majeure (socio-économique) vient écraser la mineure (celle du savoir et des méthodes) la formation professionnelle tombe dans l'ajustage à des postes de travail étroitement spécialisés ne permettant pas une véritable adaptation au marché de l'emploi et aux évolutions techniques, faute de l'acquisition d'une véritable culture professionnelle. La formation psycho-sociologique tombe dans le narcissisme lorsque la logique psychologique, c'est-à-dire le souci de faire émerger les désirs du sujet, écrase la logique sociale et perd de vue toute perspective d'insertion avec tous les risques d'inadaptation qui en découlent. Enfin, lorsque la logique des savoirs étouffe la logique psychologique, l'enseignement, relève du gavage si souvent dénoncé par les pédagogues, c'est le risque d'académisme.
- b. **Inversion de la hiérarchie des logiques.** Pour la formation professionnelle, la suprématie de la logique des savoirs et des méthodes sur celle d'adaptation socio-économique la ferait dériver vers le didactisme. Dans la formation psycho-sociologique, si la logique sociale domine, on va vers le conformisme, défini comme le souci excessif de l'adaptation, quel qu'en soit le coût psychologique. Enfin, dans la formation didactique, le souci de coller aux désirs des sujets et à leurs projets peut faire perdre de vue le curriculum, comme l'avait bien vu Dewey : d'où un risque de dérive démagogique.
- c. **Oubli de la logique marginale.** Dans la formation professionnelle, quand la logique marginale (celle de développement du sujet) est oubliée, la formation professionnelle tombe dans le formatage, les apprentissages étant alors imposés au sujet, de l'extérieur sans qu'on se soucie le moins du monde de ses intérêts et du sens qu'il pourrait leur donner sur la base de son expérience. La formation psychologique dérive vers le conditionnement quand la logique des savoirs et des méthodes, se voit négligée. Enfin, la formation didactique se voit menacée par la scolastique, en entendant par là, avec Célestin Freinet, un enseignement ou une formation coupée de la vie.

- 16 L'excès de la logique majeure ou l'inversion de la hiérarchie des logiques principales peuvent d'ailleurs se conjuguer avec l'oubli de la troisième logique, la logique marginale.

Tableau des dérives possibles des processus de formation

	Excès de la logique majeure sur la logique mineure : <i>Risques d'écrasement</i>	Inversion du sens des logiques : <i>Dérives</i>	Oubli de la logique marginale : <i>Risques de négligences</i>
Formation professionnelle	Logique socio-économique > logique des savoirs : ajustage	Logique des savoirs > logique sociale didactisme	Oubli de la logique psychologique : Formatage
Formation psycho-sociologique	Logique psycho-logique > logique sociale : narcissisme	Logique sociale > logique psychologique : conformisme	Oubli de la logique des savoirs et méthodes : conditionnement

Formation didactique	Logique des savoirs > logique psychologique : académisme	Logique psychologique > logique des savoirs : démagogie	Oubli de la logique sociale : scolastique
-----------------------------	--	---	---

- 17 Bien que Dewey n'ait pas explicité sa pensée dans des schémas triangulaires, le fait d'assigner trois objectifs à l'éducation (le développement, la culture et l'utilité sociale) rend possible ce type de modélisation qui en outre fait apparaître, parmi d'autres, certaines dérives de la formation déjà repérées par lui comme l'académisme et la scolastique de l'école traditionnelle, mais aussi la démagogie de certaines formes d'éducation nouvelle, ou encore les tentations d'ajustage à la société ou même de conditionnement.
- 18 D'une certaine manière, la modélisation du triangle de la formation ne fait que retrouver, en les systématisant, certaines intuitions de Dewey. Est-elle pour autant compatible avec les principes fondamentaux de sa philosophie de l'éducation ?

2. Praxis éducative et formations

- 19 On peut en effet se demander comment concilier l'existence des trois logiques de formation (formation de quelqu'un, à quelque chose, pour quelque chose), avec le caractère autotélique que Dewey assigne à l'éducation. En effet, le principe fondamental qui commande la philosophie de l'éducation chez Dewey, c'est l'idée que la vie est essentiellement expérience. Et comme l'expérience, dans ses réussites et ses échecs, est apprentissage, on peut tracer une équivalence entre vie et éducation. Ce qui implique que la fin de l'éducation, c'est l'éducation, comme la fin de la vie est la vie même. L'éducation est croissance et « il n'y a rien à quoi la croissance soit relative sinon plus de croissance ». Par conséquent, « il n'y a rien à quoi l'éducation doive être subordonnée sinon plus d'éducation » (Dewey, 1983, p. 74). Dans un langage aristotélicien, on peut dire que l'éducation est une *praxis* et non une *poiésis*, elle ne saurait donc être un moyen pour d'autres choses². Dans ces conditions comment la formation peut-elle à la fois en vue d'elle-même et en vue d'autres choses comme formation à quelque chose et pour quelque chose ?

La formation *praxis* ou *poiésis* ?

- 20 L'individu biologique maintient son identité par des interactions constantes avec son milieu. Il en est de même pour les espèces et les sociétés qui doivent persévérer à travers des individus éphémères. L'éducation, au sens anthropologique, assure ainsi la continuité sociale de la vie en acculturant les nouveaux venus et en leur transmettant un héritage de valeurs, de savoirs et de savoirs faire. D'ailleurs, dans la perspective interactionniste qui est celle de l'École de Chicago de Georg Herbert Mead, à laquelle participe Dewey, ce n'est que par la transmission et la communication que tiennent les sociétés. Comme Durkheim, Dewey voit donc dans l'éducation, du point de vue social, la transmission intergénérationnelle de la culture d'une société donnée. Il s'agit d'emmener l'enfant à épouser les intérêts des adultes et à devenir leur partenaire dans des activités communes.

Un tel partage des intérêts fait d'ailleurs le fond de cette société démocratique que Dewey a en vue lorsqu'il traite d'éducation.

- 21 Ce processus de transmission ne peut rester longtemps informel. Plus les sociétés se développent et se complexifient et plus se creuse le fossé entre l'immaturité des nouveaux et l'expérience des adultes, reçue des générations précédentes et capitalisée par l'écrit. Les sociétés développées inventent alors l'école toutes sortes de dispositifs d'apprentissages formels, organisés, réfléchis. Dewey assigne trois grandes fonctions à l'école qu'on peut élargir d'ailleurs à tout dispositif de formation : a) fournir un environnement simplifié, divisé en différents éléments et selon une progression ; b) créer une clôture qui filtre les informations venues de l'environnement et en conserve le meilleur ; c) équilibrer les différents éléments de cet environnement, en prenant en compte les tensions qui peuvent exister entre eux et en faisant communiquer leurs codes sociaux : ceux de la famille, des groupes de jeunes, des adultes, des professionnels... (*Ibid*, p. 37, 38).
- 22 Pour Dewey l'école n'a donc pas fondamentalement de but extérieur à elle-même. Il ne s'agit pas d'abord, pour elle, de préparer à un métier ou même de former un citoyen. Son rôle est d'éduquer et l'on n'éduque pas pour quelque chose, sinon pour la vie, comme éducation continuée. Ou si l'on veut, l'école a pour fonction de procurer aux sujets les instruments de leur propre formation continuée.
- 23 Si on extrapole la pensée de Dewey à la formation ces remarques invalident-elles la modélisation triangulaire dont on a vu qu'elle faisait apparaître, pour chaque type de formation, une logique sociale, d'adaptation au sens large ? Disons plutôt que prendre au sérieux le caractère auto-télique de la formation signifie qu'au-delà ou à travers des formations à *quelque chose* et *pour quelque chose*, c'est toujours la considération du sujet qui doit primer. Il ne s'agit pas ici de repli spontanéiste ou narcissique comme dans les dérives évoquées plus haut. Envisager la formation comme *praxis*, c'est poser que sa finalité ultime est de permettre au sujet de continuer à se former et de transmettre son expérience.
- 24 L'auto-télie de l'éducation fournit d'ailleurs le critère décisif pour juger du caractère éducatif ou formateur d'une expérience. Qu'est-ce donc qu'une expérience éducative, formatrice demande Dewey dans *Expérience et Éducation* ? Il semblerait que toute expérience soit formatrice en ce sens que, bonne ou mauvaise, on peut toujours en tirer les leçons. Mais encore faut-il examiner quelle forme de continuité et quelle forme de transaction, cette expérience recèle. En réalité, pour Dewey, une expérience n'est éducative ou formatrice que si elle s'ouvre sur d'autres expériences et sur l'expérience des autres. Il n'y a donc pas à chercher un critère extérieur à l'expérience pour évaluer sa qualité. L'hyper-spécialisation des métiers ou l'expérience asociale des gangsters fournissent à Dewey des contre-exemples d'impasses ou d'enfermements et révèlent, par contrecoup, l'importance du critère d'ouverture individuelle et sociale qui ne fait qu'opérationnaliser l'idée de *praxis* éducative. Une expérience éducative est une expérience qui permet au cours d'expérience de se poursuivre (Dewey, 2011). On comprend dès lors que l'idée d'éducation ou de formation continuée n'est pas pour Dewey, un simple slogan. Elle découle au contraire directement de sa conception de l'expérience. Si la vie est expérience et que celle-ci est éducation, la formation n'a de sens que continuée tant que dure la vie. Réciproquement, la vie n'est vie véritablement humaine que lorsque l'individu continue à apprendre.

- 25 Nous tenons là, avec l'idée d'ouverture, un critère fondamental. Les risques et dérives que nous avons repérés sur le triangle de la formation constituent autant de cas de fermeture. Du côté de la logique psycho-sociologique, le processus formatif peut être entravé de diverses manières : le narcissisme et la démagogie rivent le sujet à son désir et l'empêchent de s'ouvrir à la réalité et aux autres tandis que le formatage détruit son autonomie intellectuelle. Du côté de la logique des savoirs et des valeurs, l'apprentissage se stérilise dans l'académisme et la scolastique. Enfin du côté de la logique sociale, le processus adaptatif se bloque quand il se réduit à l'ajustage ou au conformisme.

Praxis et objectifs de formation

- 26 Toutefois, le caractère auto-télique de la *praxis* éducative ne gomme-t-il pas quelque peu les spécificités de chaque type de formation ? La formation professionnelle prépare à un métier, la formation psycho-sociologique vise le développement de soi, la formation didactique l'acquisition de savoirs. Loin de se présenter comme *praxis*, les formations ne sont-elles pas structurées par le couple moyen / fin caractéristique de la *poiésis* ? Du reste, en assignant trois objectifs à l'éducation, Dewey n'est-il pas en contradiction avec lui-même ? Formuler des objectifs n'est-ce pas là, poser des fins extérieures au processus éducatif comme tel ?
- 27 En réalité, Dewey pense les objectifs comme des modulations de la croissance, comme des orientations de l'éducation ou de la formation, immanentes au processus lui-même. Si en effet la croissance n'est pas un changement quelconque, mais un progrès et si le rôle des éducateurs ou des formateurs vise à orienter le processus, cette orientation doit être une action intelligente, capable de fournir des directions valables. Dans la conception de Dewey, l'objectif ne fixe aucun but extérieur à l'expérience. Il s'efforce au contraire de l'orienter de l'intérieur. Puisque dans la *praxis*, il ne saurait y avoir de séparation entre fins et moyens, l'objectif est à la fois une vue de loin, une « fin en vue », mais également un moyen, pour le processus de croissance, de se poursuivre au mieux. La fin renvoie à l'avenir de l'activité, les moyens caractérisent sa direction présente, aussi leur distinction n'est-elle que formelle. Avoir des objectifs signifie donc tout simplement « agir intelligemment » (*Ibid*, p. 133).
- 28 D'où plusieurs caractères de l'objectif : son intériorité, sa continuité, sa capacité directionnelle. L'objectif relève du projet, ce qui implique liberté et capacité d'agir. L'esclave agit pour un autre. Rendre l'esclave expert dans la cueillette du coton n'a pour but que l'enrichissement du maître. Ce n'est pas un processus véritablement éducatif ou formateur. De même l'école traditionnelle entend-elle imposer, de l'extérieur ses objectifs aux élèves, ce qui ramène inévitablement le dualisme de la fin et des moyens et transforme la *praxis* en *poiésis*. Nous avons constaté nous-mêmes, sur le triangle de la formation, des cas de formatage de ce type.
- 29 L'éducation, comme *praxis*, a pour horizon politique une société démocratique, un royaume des fins, pour parler comme Kant, dans lequel les individus ne puissent être instrumentalisés. En retour, cet horizon politique requiert une éducation qui fasse du développement l'expression d'un moi profond, même si ce moi exprime un processus dans lequel l'individu devient ce qu'il est, pour emprunter le vocabulaire de la *Bildung*. Enfin, seule l'acquisition des savoirs et des méthodes peut permettre le développement complet du moi et son émancipation. Cette problématique de l'intériorité des objectifs

éducatifs par rapport à l'expérience du sujet constitue un axe central de la philosophie de l'éducation de Dewey.

- 30 Déterminer des objectifs ne contrevient donc pas au caractère auto-télique du processus éducatif, encore faut-il ne pas les réifier. Toute réification constitue en effet une fermeture du processus formatif. On comprend donc que, pour Dewey, c'est l'attention au caractère *praxique, auto-télique* du processus éducatif qui constitue la meilleure prévention contre les dérives des formations signalées plus haut.

3. Le principe organique : dilution du triangle ?

- 31 Mais le risque n'est-il pas alors de perdre de vue la spécificité de chaque type de formation et de dissoudre le triangle dans une sorte de magma formatif ? D'autant plus que Dewey n'a de cesse d'articuler les trois objectifs éducatifs et de montrer leur compatibilité.

L'harmonisation des objectifs

- 32 Dewey va en effet tenter en effet d'accorder les objectifs deux à deux. Pour lui, les doctrines qui privilégient excessivement l'un d'entre eux valent par les critiques qu'elles formulent aux autres, mais pèchent par l'unilatéralité de leurs thèses. Ce schème de pensée, habituel chez Dewey, renvoie à un principe fondamental, le principe organique, hérité aussi bien de Hegel que de Darwin et qui accorde aux processus de la vie, biologique existentielle ou sociale, les caractères d'unité, de totalité et d'intériorité : « ce qui est en question dans une théorie de la valeur éducative, dit Dewey, est donc l'unité ou l'intégrité de l'expérience » (Dewey, 1983, p. 295).
- 33 S'agissant du lien entre développement et efficacité sociale, Dewey part de *L'Émile*. Il souligne que l'éducation de l'individu s'y effectue au détriment de sa signification sociale. Rousseau a raison de vouloir corriger l'artificialité de l'éducation traditionnelle en prenant en compte ses conditions naturelles : les besoins de l'enfant à chaque âge de la vie, l'orientation du développement, la nécessité d'une vie équilibrée et frugale. Toutefois il confond le naturel comme nécessité incontournable avec le naturel comme norme. En fait, il ne perçoit pas le caractère social de la norme éducative. L'objectif de l'efficacité sociale vient à point pour corriger sa doctrine. Mais si l'on extrapole la pensée de Dewey aux autres types de formations, il est clair que cette efficacité sociale ne doit pas reposer sur une base trop étroite. Pour lui, la formation professionnelle ne saurait se réduire à un simple ajustage aux réalités économiques et sociales existantes. Elle vise plutôt l'adaptation, c'est-à-dire la possibilité de se transformer en transformant le milieu et de participer à l'auto-transformation démocratique de la société. À vrai dire, l'efficacité sociale se confond avec « la socialisation de l'esprit qui s'efforce de donner un caractère plus communicable aux expériences, de supprimer les barrières de la stratification sociale qui rend les individus insensibles aux intérêts des autres » (Dewey, 1983, p. 152). Autrement dit, selon Dewey, l'efficacité sociale ne renvoie pas seulement à la rationalité instrumentale et au principe de rendement, mais également et surtout, pour parler comme Habermas, à la rationalité communicationnelle liée à la sympathie et au bien commun.

- 34 L'objectif de l'efficacité sociale est-il cependant compatible avec celui de la culture ? En réalité, pour Dewey, ces objectifs ne s'opposent que si l'on fait de celle-ci une conception restrictive. Ce sont les sociétés de castes ou de classes qui opposent la culture au travail comme routine mécanique. Dans une société démocratique, la culture ne regarde pas le perfectionnement d'un soi conçu comme entité séparée. Ici « ce que l'on est en tant que personne est ce que l'on est en tant qu'associé avec les autres dans un libre échange de relations » (*Ibid*, p. 153, 154). Pour le médecin, l'agriculteur ou l'ingénieur, le fait de se rendre utile aux autres est-ce qui leur permet, en même temps, d'enrichir leur expérience et par là leur personnalité propre. L'efficacité sociale s'articule donc intimement à la culture, entendue comme « la capacité d'étendre constamment le champ et la précision de notre perception des significations » (*Ibid*, p. 155).

Formation et humanisme

- 35 Le principe organique permet ainsi de critiquer les dérives de l'excès ou de l'oubli repérées sur le triangle de la formation. Sa formulation ultime débouche sur une réinterprétation de l'idée d'humanisme (Fabre, 2016). Pour Dewey, l'humanisme de la connaissance ne peut se réduire aux humanités classiques. On peut, dès lors, nommer « humaniste » toute connaissance pénétrée « du sens intelligent des intérêts humains » (*Ibid*, p. 343) et qui est susceptible de libérer « l'intelligence humaine et la compréhension » (*Ibid*, p. 275). Bref, est humaniste, un enseignement, qui, quel que soit son objet, qu'il soit littéraire, scientifique ou même professionnel, propose une véritable culture, c'est-à-dire : a) s'il permet de comprendre les enjeux humains qu'impliquent ses contenus ; b) s'il permet également d'accroître l'expérience et donc de continuer à apprendre ; c) enfin s'il permet de mieux comprendre le monde et de mieux se comprendre. Un enseignement humaniste est donc celui qui transmet des objets de savoir, de savoir-être ou de savoir-faire sans les couper de leur horizon de signification humaine. Dans cette perspective, Dewey insiste sur trois intégrateurs du curriculum scolaire : a) l'histoire et la géographie pour l'horizon de sens des activités et le développement de la pensée critique ; b) les sciences pour l'apprentissage de la pensée logique et des connaissances de base de la société scientifique et technique ; c) la communication et l'expression, avec les langues et la littérature, dans la perspective de l'intercompréhension et du vivre ensemble.
- 36 Dans le cadre de cette position humaniste, une formation doit être porteuse d'une véritable culture, permettant au formé, au-delà de tout technicisme, de saisir les enjeux de sa formation, de développer son esprit critique par la mise en perspective historique et le recours aux sciences sociales, comme par le souci de la communication et de l'intercompréhension. Il y a là déjà la recherche d'une articulation des trois intérêts de connaissance qu'Habermas (1976) formalisera plus tard en distinguant la raison instrumentale mue par un intérêt technique, de la raison communicationnelle, visant l'intercompréhension et de la raison émancipatoire.
- 37 Reprenons notre question : ce principe humaniste, avec son caractère intégratif, en corrigeant les dangers de l'excès ou de l'oubli, fait-elle courir aux formations un risque de dilution ? Cela serait le cas si chacune d'entre elles tenter d'articuler au même degré développement, culture et efficacité sociale. En fait, la position de Dewey s'éclaire si l'on prend en compte le caractère essentiellement critique de sa réflexion. Dewey s'élève en effet contre l'école traditionnelle qui ignore les besoins de l'enfant ; plaide contre

l'académisme en préconisant l'introduction d'un enseignement manuel et technique dans le cursus libéral ; refuse un enseignement professionnel conçu de manière purement technique, tout comme un enseignement libéral dénué de toute perspective de compréhension du présent. Dewey reconnaît donc bien la spécificité de chaque type de formation et sa logique dominante. Il y a bien quelque chose comme une formation didactique, une formation professionnelle et une formation psycho-sociologique. Mais son souci humaniste vise à empêcher, dans chaque type de formation, l'écrasement des logiques mineures et l'oubli des marginales. La prise en compte des trois logiques selon les modes spécifiques relatifs à chaque type de formation constituerait au contraire, pour Dewey, une bonne définition de l'humanisme.

4. Contre les dualismes

- 38 L'harmonisation différenciée des trois objectifs dans les formes spécifiques de formation obéit à un principe organique anti-dualiste. À suivre la pensée de Dewey, on ne saurait en effet prévenir les risques et les dérives auxquels sont exposés les divers types de formation sans questionner les dualismes qui encombreront le champ éducatif. L'homme aime penser par contrastes, constate Dewey. De nombreuses oppositions structurent ainsi notre sens commun : celle de l'esprit et du corps, de l'idéal et du réel, des sciences dures et humaines... Sur le plan éducatif, on oppose l'intérêt et l'effort, le sens et les techniques, les sciences et les lettres. Les formations distinguées sur le triangle sont elles aussi – on vient de le voir – souvent empêtrées dans ces antithèses. Cette pensée binaire ne serait-elle pas au fond ce qui empêche de tenir ensemble les trois logiques du triangle de la formation et leur hiérarchie propre ? De cette contestation des dualismes qui grèvent notre pensée de la formation, Dewey donne un exemple avec l'opposition de la théorie et de la pratique dont on sait comment elle grève le sens commun pédagogique.

Un exemple : théorie et pratique

- 39 En fait les catégories qui structurent notre culture et les phénomènes de hiérarchisation qui les sous-tendent ont leur origine dans la métaphysique des Grecs. Mais, tout comme Nietzsche, Dewey enracine les dualismes métaphysiques dans des actes de valorisations inhérents à des sociétés de castes dans lesquelles le loisir de quelques-uns repose sur la vie laborieuse du plus grand nombre. L'ontologie peut alors opposer un monde des idées, stable et parfait, livré à la contemplation de l'élite, à un monde matériel voué au changement et à l'imperfection et où œuvre le peuple. D'où la distinction entre la théorie, la science des choses nécessaires et immuables et la pratique qui concerne l'univers contingent des événements empiriques, lequel n'est accessible qu'à une opinion plus ou moins éclairée. Ainsi les idées platoniciennes constituent-elles des idéalizations de ce qui n'est en réalité qu'éphémère et imparfait. La géométrie d'Euclide renforce d'ailleurs l'idée d'une science pure des idéalités mathématiques qui ne doivent rien au monde de l'expérience. C'est le modèle de la vision et de la connaissance comme copie du réel qui sous-tendent cette conception. Le salut ne peut se trouver que dans l'esprit qui, dans la contemplation, s'élève quasiment au divin (Dewey, 2003, p 105-108). D'où le mépris de la pratique et de la technique chez les Grecs (bien que les schèmes artisanaux saturent les métaphysiques de Platon ou d'Aristote) et par suite la hiérarchisation, qui nous concerne encore, de l'intellectuel et du manuel. Il faudra attendre la science moderne et Bacon, ce

« prophète d'une conception pragmatique du savoir » (Dewey, 2003, p. 61) pour que la distinction de la théorie et de la pratique ne renvoie qu'à une division fonctionnelle du travail scientifique, par exemple entre théoricien et expérimentateur.

- 40 Il ne s'agit pas, pour Dewey, de valoriser la pratique au détriment de la théorie, ce qui ne ferait qu'inverser le sens du dualisme. Plus radicalement, le pragmatisme nous invite à modifier notre vocabulaire et à faire de la pratique une notion sans contraire. On mesure que ce bouleversement de vocabulaire constitue en réalité la mise en question d'un des schèmes les plus enracinés de notre bon sens pédagogique et qui nous bloque dans nos tentatives de penser une véritable alternance en formation. Et si toute activité, que ce soit démontrer un théorème, écrire un article ou réparer un moteur, s'avère « pratique » au sens pragmatique du terme, cela contribue sans doute à changer le regard sur nos conceptions de la formation qui opposent volontiers les savoirs aux savoir-faire ou encore la culture à la technique.
- 41 La déconstruction de l'opposition entre théorie et pratique n'est ici qu'un exemple de l'orientation anti-dualiste de la pensée de Dewey. En réalité, Dewey nous invite à interroger tous les dualismes qui structurent notre pensée de la formation. Nous opposons formation académique et formation technique, formation générale et professionnelle, nous réifions les figures de l'intellectuel et du manuel, comme s'il ne s'agissait pas de deux formes d'intelligence. La contestation des dualismes qui structurent notre bon sens pédagogique nous oblige à relire le triangle de la formation et les dérives qu'il permet de repérer.
- 42 Les trois formes de dévoiement (écrasement de la logique majeure, inversion des logiques principales, oubli de la logique marginale) témoignent de l'impuissance à tenir ensemble la structure ternaire de la formation. C'est évident pour l'oubli de la logique marginale. Mais, comme nous l'avons souligné, dans les cas d'excès de la logique majeure ou d'inversion de la hiérarchie des logiques, outre que l'oubli de la marginale y advient le plus souvent, la dérive revient toujours à dresser une logique contre l'autre. Dewey le savait bien qui refusait de choisir, dans l'éducation scolaire, entre le souci de l'enfant et celui du savoir ou encore entre l'intérêt et l'effort (Dewey, 2004b).

Les vertus de l'enquête

- 43 Toutefois, le bénéfice de cette destruction du dualisme de la théorie et de la pratique pour penser plus avant les risques et dérives des formations n'apparaîtra qu'en abordant la théorie de l'enquête.
- 44 Car c'est sur l'enquête que viennent finalement se dissoudre les dualismes, chez Dewey. C'est ce dispositif qui permet de sortir de la théorie comme contemplation. Le but de l'enquête est en effet de résoudre un problème, c'est-à-dire de recoudre le tissu déchiré de l'expérience, de restaurer sa continuité. Avec l'enquête dont les exemples canoniques sont le procès judiciaire ou le diagnostic médical, il s'agit non plus de « contempler » la vérité, mais bien de la « faire » au sens où l'on dit que le tribunal « fait la lumière » sur une affaire embrouillée et confuse. L'enquête synthétise de multiples activités : observation des faits, expérimentations, inductions d'hypothèses, déductions de conséquences, modélisation, calcul... Le caractère générique de l'enquête lui permet de subsumer aussi bien des activités dites « intellectuelles » comme celles du physicien ou du sociologue que « manuelles » comme celles du garagiste ou du plombier.

- 45 Dewey a toujours soutenu l'idée que l'apprentissage et la formation en général avaient à voir avec l'enquête. L'École laboratoire de Chicago était fondée sur le *learning by doing*, c'est-à-dire sur une pédagogie, non du faire pour le faire, mais du faire pour apprendre, c'est-à-dire finalement sur une pédagogie du projet et des situations problèmes, résumées dans l'idée d'« occupation ». Dewey entend par là une activité, une élaboration de l'expérience en vue d'une réalisation : on apprend en faisant. C'est également un engagement dans un projet, d'où la motivation. L'activité possède enfin une référence sociale : il ne s'agit pas d'un exercice scolaire, mais d'une activité qui ressemble, de près ou de loin, à ce qui a cours dans la vie sociale, dans les métiers, à ceci près qu'à l'école, l'occupation n'a pas pour but la production, mais l'apprentissage. Ce doit être enfin une activité intelligente et non routinière, à la différence du travail à la chaîne.
- 46 Dans *Comment nous pensons*, Dewey dégage la logique interne des occupations, qui n'est autre que celle de l'enquête ou de la problématisation. En critiquant Herbart dont la pédagogie ne ressemble que superficiellement à celle de l'enquête, il pose la question de savoir s'il faut « considérer la pensée comme un simple incident dans l'acquisition des connaissances » ou au contraire, voir dans ces acquisitions « un incident dans le développement de la pensée » (Dewey, 2004a, p. 269). Bref, pour Dewey, « penser est la méthode de l'enseignement intelligent, de l'enseignement qui utilise et gratifie l'esprit » (Dewey, 1983, p. 188). Faire une enquête c'est problématiser, comme le montrera *Logique, La théorie de l'enquête*, de 1938. D'où une thèse épistémologique que partageront les philosophes du problème après lui (Bachelard, Deleuze, Meyer) : le sens du savoir, c'est son lien au problème qui le fonde et à celui qu'il permet de résoudre (Fabre, 2009).
- 47 Du point de vue épistémologique, en tant que problème à construire et à résoudre, l'enquête ne vaut que ce que vaut le problème et dépend de sa consistance et de sa pertinence. L'enjeu épistémologique de l'enquête est ce qui, pour Dewey, devrait nous garder, dans la formation didactique, de la démagogie ou du pilotage par la motivation seule, comme du conditionnement, qui prévaut dans la formation psycho-sociologique, lorsque le rationnel de la formation se voit imposé aux formés, ou encore de l'ajustage quand, dans la formation professionnelle règle le souci exclusif de coller à des postes de travail. Du point de vue psychologique, l'enquête nécessite que le formé s'engage dans le traitement du problème, ce qui est censé prévenir l'académisme qui menace la formation didactique, le risque de formatage dans la formation professionnelle et celui de conformisme dans la formation psycho-sociologique. Enfin, puisque, du point de vue social, la référence au monde qui meut l'enquête est cela même qui peut empêcher la formation académique de sombrer dans la scolastique, la formation psycho-sociologique dans le narcissisme et la formation professionnelle dans le didactisme.
- 48 L'enquête, si l'on respecte toutes ces caractéristiques épistémologiques, psychologiques pédagogiques et ses implications éthiques et démocratiques constitue un dispositif qui permettrait d'éviter bien des dérives de la formation.

Conclusion

- 49 Dewey nous aide-t-il à penser la formation ? La modélisation triangulaire que j'en proposais dans *Penser la formation* est-elle compatible avec une philosophie de l'éducation marquée par les catégories de la *praxis*, de totalité et par un anti-dualisme ? Sans vouloir schématiser la pensée de Dewey, force est de constater que la triplicité des objectifs

éducatifs constitue un thème constant de *Démocratie et Éducation* et que les réflexions critiques qu'il conduit dans *Expérience Éducation* à propos de l'école le conduisent à refuser toute pensée binaire. Dès lors si les catégories de Dewey permettent bien de questionner la modélisation du triangle, c'est moins pour la contester que pour souligner et expliquer les dérives de la formation que cette formalisation fait apparaître.

- 50 L'ancrage de l'idée de formation continuée dans une théorie à la fois psychologique et éthique de la vie comme développement et perfectionnement, comme *praxis* n'ayant pas de fin extérieure à elle-même, sous la catégorie de totalité, permet de nous délivrer de l'obsession du court terme en matière d'efficacité ou de rendement de la formation. Car le court terme est toujours lié à un objectif extérieur au processus de formation lui-même et conduit à une fragmentation de ses objectifs, alors que la leçon que nous donne Dewey, c'est que le but de la formation n'est autre que de permettre la continuité et le renouvellement du processus de la vie dans l'harmonie des trois objectifs éducatifs fondamentaux. Encore faut-il que la formation soit suffisamment ouverte et que, quelles qu'en soient les formes, elle ne néglige pas ses enjeux proprement humains. Le renouvellement de l'idée d'humanisme chez Dewey implique à la fois l'idée d'ouverture et le refus du technicisme, tout en récusant le dualisme du sens et des techniques.
- 51 Par ailleurs, Dewey dynamite les dualismes qui structurent notre sens commun pédagogique et il nous oblige à une véritable réforme de la raison formatrice. Dès lors, en valorisant un schème ternaire, celui de la triplicité des objectifs d'éducation ou de formation, et en cherchant à harmoniser ces objectifs il dévoile le réductionnisme binaire inhérent aux dérives de la formation. Bien que Dewey n'ait pas proposé de schématisation triangulaire, on peut donc raisonnablement penser que le triangle de la formation ne fait qu'explicitier et systématiser certaines de ces intuitions fondamentales, même s'il n'est pas question d'enfermer sa pensée dans un tel schématisme géométrique. Les questions mêmes que la pensée de Dewey semble adresser à cette formalisation permettent d'outiller la vigilance pédagogique du formateur.

BIBLIOGRAPHIE

- Camp Mayhew, C & Camp Edwards, A (2007). *The Dewey School. The Laboratory School of the University of Chicago (1896-1903)*. New Brunswick (U.S.A) and London (U.K) : Adline Transaction. (Œuvre originale publiée en 1936).
- Deledalle, G. (1967). *L'idée d'expérience dans la philosophie de John Dewey*. Paris : PUF.
- Dewey, J & Dewey, E. (2008). *Schools of To-Morrow*. New York : Dover publications, inc. (Œuvre originale publiée en 1915).
- Dewey, J. (1967). *Logique. La théorie de l'enquête* (G. Deledalle, Trad). Paris : PUF. (Œuvre originale publiée en 1938).
- Dewey, J. (1983). *Démocratie et éducation* (G. Deledalle, Trad). Paris : L'âge d'homme. (Œuvre originale publiée en 1916).

- Dewey, J. (2004a). *Comment nous pensons* (O. Decroly, Trad). Paris : Les empêcheurs de tourner en rond. (Œuvre originale publiée en 1910).
- Dewey, J. (2004b). *L'école et l'enfant* (G. deledalle, Trad). Paris : Fabert
- Dewey, J. (2011). *Démocratie et éducation* suivi de *Expérience et éducation* (G. Deledalle et M-A Carroi, Trads). Paris : Armand Colin. (Œuvre originale publiée en 1916 et 1938).
- Dewey, J. (2010). *The School and Society and The Child and the Curriculum*. Breigigsville, PA USA : Digireads.com Publishing. (Œuvre originale publiée en 1899).
- Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : Vrin.
- Fabre, M. (2012). Arendt et Dewey : une controverse fictive aux enjeux bien réels. In A. Vergnioux (Ed.), *Grandes controverses en éducation* (pp. 75-97). Bruxelles : Peter Lang.
- Fabre, M. (2015a). *Penser la formation*. Paris : Fabert (2è éd.).
- Fabre, M. (2015b). *Éducation et humanisme. Lecture de John Dewey*. Paris : Vrin.
- Fabre, M. (2016). À la recherche d'un nouvel humanisme. Lecture de John Dewey. Dans D. Simard, J-F Cardin et L. Vasseur (eds.), *Éducation et humanisme. Variations*. Laval (Québec) : Presses de l'Université de Laval. (pp. 49-68).
- Houssaye, J. (2009). Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique. In J. Houssaye (Ed.), *Pédagogie : Une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 13-24). Paris : ESF.
- Habermas, J. (1976). *Connaissance et intérêt*. (G. Cléménçon et J-M Brohm, Trads). Paris, Gallimard.
- Schön, D-A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. (J. Heinemann et G. Gagnon, Trads). Paris : Éditions Logiques. (Œuvre originale, publiée en 1983).
- Simondon, G. (1998). *L'individu et sa genèse physico-biologique*. Paris : Jérôme Million. (Œuvre originale publiée en 1964).

NOTES

1. On comprend que le terme de « formation » est pris ici dans un sens tout à fait général et ne se réduit ni à la formation professionnelle ni même à celle des adultes. Il ne s'oppose donc pas à l'éducation scolaire, mais l'englobe. Pour la justification de cette position, voir Fabre (2015a, Chapitre I).
2. La *poiésis* dont le paradigme est la fabrication est une activité qui n'a pas sa fin elle-même. Ainsi on fabrique un vase pour le vendre. Dans la *praxis* au contraire, dont le paradigme est la vie, l'activité a sa fin en elle-même.

RÉSUMÉS

Ce travail s'efforce de montrer qu'en croisant les thèses fondamentales de la philosophie de l'éducation de Dewey et son attention spécifique à la formation scolaire, il est possible d'élaborer des critères susceptibles d'outiller la vigilance pédagogique : l'ouverture de la formation, son

caractère de *praxis*, le refus des dualismes de la théorie et de la pratique, le sens de l'enquête. Tout processus de formation peut se modéliser dans un triangle qui en explicite les logiques et les problématiques. Le modèle met également en évidence les difficultés d'articuler ses logiques pour leur donner l'importance qui leur reviennent dans la configuration spécifique à chaque formation : professionnelle, didactique ou psycho-sociologique. La pensée de Dewey vient à la fois conforter et questionner cette modélisation, en fournissant les explications à de nombreuses dérives de la formation.

This paper tries to show that by crossing the fundamental theses of Dewey's philosophy of education and its specific attention on school training, it is possible to develop criteria able to equip educational vigilance: the opening of the training, its character of *praxis*, renouncing of theory and practice's dualisme, meaning of enquiry. Any process of training can be modeled in a triangle which clarifies logics and problematics of them. The model also highlights difficulties articulating its logics to give them the importance which return to them in the specific configuration of every training : professional, didactic or socio-psychological. The thought of Dewey comes at the same time to consolidate and to question this modelling. It explains many drifts of training.

INDEX

Mots-clés : formation, philosophie de l'éducation, John Dewey, dualismes, enquête, pédagogie

Keywords : training, philosophy of education, John Dewey, dualisms, enquiry, pedagogy

AUTEUR

MICHEL FABRE

Professeur émérite, Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN)