



Formation  
Apprentissage  
Professionnalisation  
Innovation

## Carnets de recherche sur la formation

# Penser la formation avec John Dewey

Michel FABRE – Université de Nantes

Comme le titre de cet article le suggère, je voudrais faire communiquer deux de mes travaux. Un travail déjà ancien, *Penser la formation*, publié aux PUF en 1994 et réédité en 2015 par les éditions Fabert, et mon travail tout récent sur Dewey intitulé *Éducation et Humanisme. Lecture de John Dewey*, publié chez Vrin en 2015.

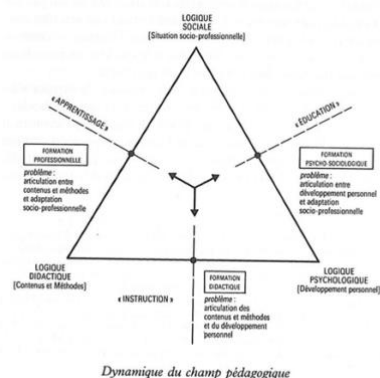
Dans *Penser la formation* (2015a), je montrais à la fois la nécessité d'articuler les différentes logiques et les difficultés, voire les dérives que cette articulation risquait d'entraîner. Ayant travaillé depuis la philosophie de John Dewey, je pense qu'on peut y trouver quelques outils intellectuels pour penser plus avant le triangle de la formation. Certes Dewey s'est plutôt intéressé à l'école qu'à la formation des adultes, mais sa théorie de l'éducation, fondée sur l'idée d'expérience (Deledalle, 1967) devrait permettre d'enrichir la problématique initialisée dans *Penser la formation* et de mieux comprendre le pourquoi des dérives de la formation.

## 1. Les formations et leurs dérives

Si l'on suit le fil conducteur du langage ordinaire, former c'est 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).

### Articulation des logiques

Si chaque formation enveloppe nécessairement ces trois logiques, on conçoit qu'elle doive 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 savoir<sup>1</sup>. D'où plusieurs problématiques que dans *Penser la formation*, je formalisais sur un triangle inspiré de celui de Jean Houssaye (2009). Ainsi, le problème de la formation professionnelle est-il 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 l'articulation du développement du sujet et de l'acquisition du savoir.



Dynamique du champ pédagogique

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

En développant toutes les implications du modèle, je m'étais aperçu de la difficulté à maintenir la hiérarchisation de ses logiques : a) sans écrasement de la logique mineure ; b) sans inversion de l'ordre de priorité ; c) mais sans négliger les logiques marginales.

## Les dérives

D'où une série de dérives possibles dont on peut faire l'inventaire systématique sur le tableau suivant :

	Excès de la logique majeure sur la logique mineure	Inversion du sens des logiques	Oubli de la logique marginale
<b>Formation professionnelle</b>	Logique sociale > logique des savoirs : <b>ajustage</b>	Logique des savoirs > logique sociale : <b>didactisme</b>	Oubli de la logique psychologique : <b>formatage</b>
<b>Formation psycho-sociologique</b>	Logique psychologique > logique sociale : <b>narcissisme</b>	Logique sociale > logique psychologique : <b>conformisme</b>	Oubli de la logique des savoirs et méthodes : <b>conditionnement</b>
<b>Formation didactique</b>	Logique des savoirs > logique psychologique : <b>académisme</b>	Logique psychologique > logique des savoirs : <b>démagogie</b>	Oubli de la logique sociale : <b>scolastique</b>

Prendre conscience de ces dérives ouvre un questionnement sur la *valeur formatrice* des systèmes, des dispositifs ou des démarches de formation ou de ce qu'on pourrait appeler une *vigilance au sens* en reprenant la conception deleuzienne. Pour Gilles Deleuze (1969) le sens se déploie en trois dimensions : la signification (le rapport au concept), la référence (le rapport au monde) et la manifestation (le rapport au sujet). De ce point de vue, expliciter la triple logique de la formation, c'est dégager l'espace où se déploie le questionnement pédagogique qui porte à la fois sur la pertinence des savoirs engagés dans la formation, le rapport de cette formation aux pratiques sociales de référence, le rapport au savoir de celui qui apprend.

## 2. Dewey : formation et humanisme

Pourquoi faire appel à Dewey, pour penser plus avant ces problématiques de formation et leurs dérives possibles ? C'est que Dewey effectue une critique en règle de la formation didactique telle qu'elle est mise en œuvre à l'école, en particulier l'académisme et la scolastique de l'éducation traditionnelle (Dewey, 2010). Mais les méthodes actives, appliquées sans discernement, ne valent pas mieux. Dans *Expérience et Éducation* (2010), Dewey condamne également l'inversion des logiques qui affecte le romantisme de Caroline Pratt ou la pédagogie des projets de Kilpatrick dans lesquels le souci *démagogique* des besoins de l'enfant relègue aux oubliettes la considération du programme. Dewey s'en prend également au courant du « Progressisme administratif » et sa pédagogie « scientifique », qui sélectionne les élèves sur la base de leurs aptitudes déjà-là en vue d'un *ajustage* à la société telle qu'elle est (Fabre, 2015b).

Les réflexions critiques de Dewey sur les dérives possibles de la formation didactique, peuvent-elles être transposées à la formation des adultes ? C'est du moins le pari théorique que je fais ici.

### Le critère de l'ouverture

Le principe fondamental qui commande la philosophie de l'éducation chez Dewey, c'est l'idée que la vie est essentiellement expérience, éducation. S'il en est ainsi, l'éducation ne saurait avoir de fin extérieure à elle-même. C'est une *praxis* et non une *poiésis* : « il n'y a rien à quoi l'éducation doit être subordonnée sinon plus d'éducation » (Dewey, 1983, p.74). Il en découle que le rôle de l'école n'est donc pas de préparer à un métier ou même de former un citoyen. Elle a pour fonction première de procurer aux sujets les ressources pour une formation continuée. Dès lors, *l'ouverture de l'expérience* devient le critère fondamental de la formation. Une expérience n'est vraiment éducative que si elle est vraiment une expérience, c'est-à-dire si elle est ouverte sur d'autres expériences et sur l'expérience des autres. L'hyper-spécialisation, la marginalité, la délinquance fournissent autant de contre-exemples d'impasses ou d'enfermements. De ce point de vue, les risques et dérives repérés sur le triangle de la formation constituent autant de cas de fermeture. Le *narcissisme* et la *démagogie* rivent le sujet à son désir et l'empêchent de s'ouvrir à la réalité et aux autres. L'apprentissage se stérilise dans *l'académisme* ou la *scolastique*. Enfin, le processus adaptatif se bloque quand il se réduit à *l'ajustage* ou au *conformisme*.

Dewey semble, lui aussi, dessiner un triangle de la formation, en assignant au processus éducatif les trois objectifs du développement naturel, de l'efficacité sociale et de la culture (Dewey, 1983, p. 129). Mais n'est-ce pas là poser des fins extérieures au processus éducatif lui-même ? Dewey conçoit toutefois les objectifs comme des modulations ou des orientations immanentes au processus de formation lui-même. Avoir des objectifs signifie donc tout simplement « agir intelligemment » (*Ibid.*, p. 133). 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. C'est l'école traditionnelle qui impose, de l'extérieur, ses objectifs aux élèves, alors que l'éducation que promeut Dewey se fonde sur le développement du moi. On comprend donc que, pour Dewey, c'est l'attention au caractère praxique, autotélique du processus éducatif qui constitue la meilleure prévention contre les dérives des formations signalées plus haut.

### Éviter l'excès ou l'oubli

Les trois objectifs assignés à l'éducation (le développement, l'efficacité sociale et la culture) recoupent les trois problématiques du triangle de la formation. L'éducation doit en effet obéir à un principe organique, hérité de Hegel et qui accorde aux processus vitaux les caractères d'unité, de totalité et d'intériorité (Dewey, 1983, p.295). Mais ces objectifs sont-ils compatibles ? Dewey analyse les objectifs deux à deux. S'agissant du développement et de l'efficacité sociale, la formation professionnelle ne saurait se réduire à un simple ajustage aux réalités économiques et sociales existantes. Elle vise plutôt l'adaptation (qui n'est pas l'ajustage) et qui renvoie à la possibilité, pour le sujet, de se transformer en transformant le milieu et de participer ainsi à l'auto-transformation démocratique de la société.

L'objectif de l'efficacité sociale est-il toutefois compatible avec celui de la culture ? Ce sont les sociétés de castes ou de classes qui opposent la culture, comme perfectionnement d'une personnalité

d'élite, dans une vie de loisir, au travail du peuple, conçu comme routine. Dans une société démocratique, au contraire, culture et efficacité sociale vont de pair. Pour le médecin, l'agriculteur ou l'ingénieur, c'est tout un de se rendre utile aux autres et d'enrichir son expérience et par là sa 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).

Le principe organique permet ainsi de critiquer *les dérives de l'excès ou de l'oubli* qui affectent les formations. Sa formulation ultime débouche sur une réinterprétation de l'idée d'humanisme qui ne saurait se réduire aux humanités classiques. Quel que soit son objet, qu'il soit littéraire, scientifique ou professionnel une formation sera dite humaniste si elle propose une véritable culture, c'est-à-dire s'il permet : a) de comprendre les enjeux humains qu'impliquent ses contenus ; b) d'accroître l'expérience et donc de continuer à apprendre ; c) de mieux comprendre le monde et de mieux se comprendre (Dewey, 1983).

## La question de la spécificité

Cette perspective humaniste, en s'efforçant de concilier les trois objectifs de culture, de développement et d'efficacité sociale, ne fait-elle pas courir aux formations le risque de dilution ? En réalité le souci humaniste de Dewey vise à empêcher, dans chaque type de formation, l'écrasement des logiques mineures et l'oubli des marginales. Il s'élève 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. La position de Dewey ne revient donc pas à diluer la spécificité des formations. Chacune d'entre elles conserve son caractère propre. Il y a bien quelque chose comme une formation didactique, une formation professionnelle et une formation psycho-sociologique.

La prise en compte des trois logiques selon les modes spécifiques relatifs à chaque type de formation, et sans oubli des logiques marginales, constituerait au contraire, pour Dewey, une bonne définition de l'humanisme.

## 3. Théorie et pratique

En quoi la pensée de Dewey nous permet-elle de mieux comprendre les dérives de la formation ? Ma thèse est que ces dérives renvoient au poids des dualismes qui encombrent notre sens commun et particulièrement dans le champ de l'éducation, dualismes que Dewey ne cesse de dénoncer.

### Les dualismes

De nombreuses oppositions structurent ainsi notre culture : celle de l'esprit et du corps, de l'idéal et du réel, des sciences dures et humaines... Sur le plan éducatif, notre curriculum est structuré par l'opposition des sciences et des lettres et plus fondamentalement encore par celle de l'enseignement libéral et de la formation professionnelle. En pédagogie on ne cesse d'opposer l'intérêt et l'effort, le sens et les techniques. Mais c'est surtout le dualisme de la théorie et de la pratique qui grève nos efforts pour penser la formation. C'est lui qui tend à opposer l'esprit et la main, la culture et la technique.

Dewey s'efforce de ruiner ces dualismes par une démarche généalogique qui les enracine dans les phénomènes de valorisations inhérents à des sociétés de castes. En Grèce antique par exemple, le loisir de quelques-uns est rendu possible par la vie laborieuse du plus grand nombre. L'élite intellectuelle peut alors se vouer à la *contemplation* des idées : telle est l'origine de l'idée de théorie comme vision et représentation. Au contraire, la classe laborieuse s'adonne à la pratique, conçue comme une activité routinière ayant affaire à la matière. La valorisation du monde des idées et par contrecoup la dévalorisation de la matière seraient donc à la source du dualisme platonicien de la théorie et de la pratique qui structure encore notre sens commun

## Formation et maîtrise

C'est sans doute chez Aristote (1961) que cette dissociation de la théorie et de la pratique s'avère la plus visible. La *Physique* aristotélicienne propose de penser la formation en général (la fabrication d'un objet, la croissance d'une plante, l'apprentissage) à partir d'une théorie de la causalité. Si l'on prend l'exemple de la fabrication d'un vase, le processus s'effectue selon une idée, un plan (la cause formelle), d'après un matériau donné (cause matérielle), pour un but déterminé (cause finale) et par un travail (cause instrumentale). Comme le remarque Dewey, cette manière d'envisager la fabrication du vase met l'accent sur le couple forme et matière, le schème « hylémorphique », en minorant le travail de l'artisan (la cause instrumentale) dont la description reste très abstraite. Le schème hylémorphique s'avère tributaire d'une pensée de la technique qui reste hors de l'atelier et ne prend pas en compte la dynamique de la formation, par exemple le jeu de forces qui président à la fabrication d'un vase : la pression du doigt sur la matière, le mouvement impulsé au tour, la chaleur du four...

En réalité, comme le montrera Gilbert Simondon (1998), Aristote ne rentre pas dans l'atelier. Il se place du point de vue du maître qui commande à l'esclave de réaliser une série de vases de telle forme, composés de telle ou telle matière (Dewey, 2012, p.112). Dès lors, la pratique du potier ne peut être conçue comme une action intelligente puisque l'intelligence est ici du côté du maître qui commande la fabrication d'un objet qu'il a conçu au préalable. *Le maître est maître de la forme*. C'est lui seul qui possède l'intelligence de l'objet. Le travail du potier n'est qu'obéissance et que routine.

Il faudra pénétrer dans l'atelier, comme le diront Simondon (1998) et plus tard Schön (1994), pour faire de la pratique une activité intelligente qui ne peut être pensée comme la simple application de la théorie des bureaux d'étude.

## Tout est pratique

Évidemment 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 plutôt à modifier notre vocabulaire et à faire de la pratique une notion sans contraire. Il faut voir dans la théorie, un ensemble de pratiques intellectuelles comme lire, écrire, calculer, argumenter, démontrer. Inversement, l'activité de l'artisan, du paysan, de l'ouvrier relève d'une intelligence pratique : d'une planification, d'un calcul d'opportunité, d'un choix raisonné.

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. Il me semble qu'un certain nombre de dérives constatées plus haut, en particulier, celles de l'oubli de la logique marginale (*formatage, conditionnement, scolastique*) sont dues à ce dualisme rémanent de la théorie et de la pratique. Le *formatage* se fonde sur l'idée d'une formation fabrication où la forme se voit imposée du dehors au sujet, un peu comme dans l'atelier d'Aristote. La logique du *conditionnement*, dans lequel le formateur se comporte comme un gourou, est liée à la division du travail entre conception et application. Enfin, le risque de *scolastique* survient précisément lorsque la formation se voit coupée de toute référence sociale et pensée comme théorie abstraite.

## 4. Enquête et formation

C'est la théorie de l'enquête qui, à mon avis, vient finalement dissoudre le dualisme de la théorie et de la pratique (Dewey, 1967 ; 2004).

### Un dispositif théorico-pratique

En effet, ce dispositif permet à la fois de récuser l'idée de la théorie contemplation et de réhabiliter la pratique comme activité intelligente. Le but de l'enquête est de résoudre un problème, c'est-à-dire de restaurer la continuité de l'expérience. Dans le procès judiciaire ou le diagnostic médical par exemple, il ne s'agit plus de « contempler » la vérité, mais bien de la « faire ». L'enquête est une démarche tout entière théorico-pratique : 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.

Pour Dewey la formation est toujours liée à l'enquête. L'École laboratoire de Chicago se réclame du *learning by doing*, c'est-à-dire d'une pédagogie, non du faire pour le faire, mais du faire pour apprendre. D'où l'idée d'« occupation » qui signifie, chez Dewey, l'élaboration de l'expérience en vue d'une réalisation : on apprend en faisant (Camp et Camp, 2007). 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 industriel. 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).

## Enquête et vigilance au sens

L'enquête est donc, pour Dewey, le dispositif pédagogique qui incarne la vigilance au sens que j'évoquais plus haut à partir du modèle de Deleuze. C'est sur l'enquête et à son propos que se pose la question de la signification (le rapport du savoir), celle de l'expression (le rapport au sujet dans l'intérêt) et celle de la référence (le rapport au monde). Si je transpose les préoccupations pédagogiques de Dewey, qui valent essentiellement pour l'école, à nos problématiques de formation, je retrouve assez facilement le tableau de bord des risques et dérives. L'enjeu épistémologique de l'enquête 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*.

## 5. Conclusion

En évoquant l'articulation des logiques qui préside à chaque type de formation et les risques de dérives qui la menacent, je voulais souligner toute la difficulté du métier de formateur que Freud, on le sait, rangeait parmi les métiers impossibles. Aussi, en appelant Dewey à la rescousse, je ne m'attendais pas à ce qu'il propose une série de solutions miracles pour garantir l'équilibre de chaque formation. Néanmoins, en croisant sa théorie générale de l'éducation et son attention spéciale à la formation didactique, il est possible de mieux penser ces difficultés. La formation comme *praxis*, l'ouverture du processus, le refus des dualismes paralysants, la démarche d'enquête, autant de ressources pour repenser la formation et pour armer la vigilance du formateur.

---

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 (2015 a, Chapitre I).

2. Chez Aristote, 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.

## Bibliographie

---

- Aristote (1961). *Physique. Livres I et II*. Paris : Les belles lettres.
- 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 : Adline Transaction.
- Deledalle, G. (1967). *L'Idée d'expérience dans la philosophie de John Dewey*. Paris : PUF.
- Deleuze, G. (1969). *Logique du sens*. Paris : Minuit.
- Dewey, J. (1967). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : PUF.
- Dewey, J. (1983). *Démocratie et éducation*. Paris : L'âge d'homme.
- Dewey, J. (1990). *The School and Society and The Child and the Curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (2004). *Comment nous pensons*. Paris : Les empêcheurs de tourner en rond.
- Dewey, J. (2011). *Démocratie et éducation suivi de Expérience et éducation*. Paris : Armand Colin.
- Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : Vrin.
- Fabre, M. (2015a). *Penser la formation*. Paris : Fabert (2<sup>e</sup> éd.).
- Fabre, M. (2015b). *Éducation et humanisme. Lecture de John Dewey*. Paris : Vrin.
- Houssaye, J. (2009). Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique. In J. Houssaye (ed.), *Pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui (13-24)*. Paris : ESF.
- Schön, D.-A. (1994). *Le Praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Paris : Éditions Logiques.
- Simondon, G. (1998). *L'Individu et sa genèse physico-biologique*. Paris : Jérôme Million.

## Pour citer l'article

---

FABRE Michel. « Penser la formation avec John Dewey ». *Carnets de recherche sur la formation* [en ligne], fév. 2017. <<https://crf.hypotheses.org/76>>



Les Carnets de recherche sur la formation sont une publication portée par le laboratoire Formation et apprentissages professionnels et le Centre de documentation sur la formation et le travail (CDFT) du Cnam. Ils sont hébergés par hypotheses.org (ISSN : 2679-4985).