

Est-ce vraiment formateur ? Vers une topique de la formation *Is it really formative? Towards a topic of training*

Michel Fabre

Volume 11, Number 3, 2022

Les fondements philosophiques de l'éducation des adultes

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1088336ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1088336ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Fabre, M. (2022). Est-ce vraiment formateur ? Vers une topique de la formation. *Phronesis*, 11(3), 12–24. <https://doi.org/10.7202/1088336ar>

Article abstract

When, why and according to what criteria can we say of a system, of a device that is educational or formative? What are the argumentative locus, the rhetorical “topoi” of our judgments on training? And on what philosophical principles are they based? Dewey has endeavored to make explicit the educational principles and criteria of the contemporary educational experience. It will be a question of whether this framework makes it possible to base the approving and critical judgments made by trainers, trainees or external evaluators on training courses. Education, for Dewey, is an experience, a praxis, open to other experiences and to the experiences of others which can only fully develop within a framework of social democracy.

This education is divided into three objectives: development, culture and social utility. I will articulate these objectives to training’s triangle model and its three logics: training someone (logic of personal development), to something (didactic logic), for something (logic of socio-economic adaptation). The goal would be, from this articulation, to define a system of rhetorical locus, a repertoire of arguments (Aristotle) serving to feed critical judgments in matters of training. I will try to illustrate this model on three types of training: professional teachers training, personal development training and university training. By focusing on critical judgments, it would be a question of understanding, in what Freud’s words, the profession of trainer or educator of adults is an impossible profession, or at least perceived as such.

Est-ce vraiment formateur ? Vers une topique de la formation

Michel FABRE

Université de Nantes, Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN), France

Mots-clés : Formation ; Dewey ; rhétorique de la formation ; valeur formatrice


Résumé : *Quand, pourquoi et selon quels critères peut-on dire d'un système, d'un dispositif qu'il est éducatif ou formateur ? Quels sont les lieux argumentatifs, les « topoi » rhétoriques de nos jugements sur les formations ? Et sur quels principes philosophiques se fondent-ils ? Dewey s'est efforcé d'explicitier les principes éducatifs et les critères de l'expérience éducative contemporaine. Il s'agira de savoir si ce cadre permet de fonder les jugements d'approbation et de critique que portent formateurs, formés ou évaluateurs externes sur les formations. L'éducation, chez Dewey, est une expérience, une praxis, ouverte sur d'autres expériences et sur les expériences des autres et qui ne peut s'épanouir pleinement que dans un cadre de démocratie sociale. Cette éducation se décline en trois objectifs : développement, culture et utilité sociale. J'articulerai ces objectifs au modèle du triangle de la formation et ces trois logiques : formation de quelqu'un (logique de développement personnel), à quelque chose (logique didactique), pour quelque chose (logique d'adaptation socio-économique). Le but serait, à partir de cette articulation, de définir un système de « lieux » rhétoriques, de répertoire d'arguments (Aristote) servant à alimenter les jugements critiques en matière de formation. Je tenterai d'illustrer ce modèle sur trois types de formation : la formation professionnelle des enseignants, la formation au développement personnel et la formation universitaire. En se focalisant sur les jugements critiques, il s'agirait de comprendre, en quoi, selon le mot de Freud, le métier de formateur ou d'éducateur d'adultes est un métier impossible, ou en tout cas perçu comme tel.*

Is it really formative? Towards a topic of training

Keywords: Training; Dewey; training rhetoric; formative value

Abstract: *When, why and according to what criteria can we say of a system, of a device that is educational or formative? What are the argumentative locus, the rhetorical “topoi” of our judgments on training? And on what philosophical principles are they based? Dewey has endeavored to make explicit the educational principles and criteria of the contemporary educational experience. It will be a question of whether this framework makes it possible to base the approving and critical judgments made by trainers, trainees or external evaluators on training courses. Education, for Dewey, is an experience, a praxis, open to other experiences and to the experiences of others which can only fully develop within a framework of social democracy.*

This education is divided into three objectives: development, culture and social utility. I will articulate these objectives to training's triangle model and its three logics: training someone (logic of personal development), to something (didactic logic), for something (logic of socio-economic adaptation). The goal would be, from this articulation, to define a system of rhetorical locus, a repertoire of arguments (Aristotle) serving to feed critical judgments in matters of training. I will try to illustrate this model on three types of training: professional teachers training, personal development training and university training. By focusing on critical judgments, it would be a question of understanding, in what Freud's words, the profession of trainer or educator of adults is an impossible profession, or at least perceived as such.



Les termes de « formation » ou « éducation » s'emploient, le plus souvent dans un sens descriptif pour désigner tel ou tel système ou dispositif, telle ou telle démarche d'éducation ou de formation des adultes. Mais, on peut également les utiliser dans leur forme adjectivale. On dira alors de tel système, de tel dispositif, de tel processus qu'il est, ou n'est pas éducatif ou formateur. Cet usage normatif des termes implique des jugements de valeur et requiert une argumentation explicitant des critères, lesquels renvoient à des principes définissant une bonne éducation, une bonne formation. Il est rare que les parties prenantes d'une formation (les formateurs, les formés, les évaluateurs) s'accordent sur sa valeur. Néanmoins les disputes roulent toujours sur un petit nombre d'arguments ou de critères, ce qu'Aristote, dans ses *Topiques*, appelait les lieux argumentatifs (les *topoi*). Par exemple, le niveau d'exigence, l'ouverture ou la fermeture sur la vie, la question de l'égalité ou de l'inégalité de l'enseignement, constituent autant de schèmes argumentatifs qui sous-tendent les discussions sur l'école. L'argumentation peut jouer sur des lieux formels comme l'identité, la contradiction, le plus ou le moins. Mais il existe des lieux à la fois formels et matériels qui font un pont entre le *logos* (la raison), l'*ethos* (les valeurs) et le *pathos* (l'émotion). Ce sont à la fois des réservoirs d'arguments et des ressorts rhétoriques. Parmi ceux-ci, les lieux dits « communs » expriment ce dont tout le monde convient, les valeurs partagées, les sources d'approbation ou d'indignation : « tant qu'on a la santé... l'argent ne fait pas le bonheur, mais il y contribue, la peur est mauvaise conseillère... etc. ». Les lieux spécifiques concernent un domaine particulier : la politique, l'éthique ou l'éducation. Ils définissent une sorte de sens commun pédagogique, une communauté de discussion qui fait que les interlocuteurs peuvent se comprendre jusque dans leurs différences et même leurs oppositions.

D'où provient ce sens commun pédagogique ? Tout idéal éducatif, dit Dewey, est l'idéal d'une société donnée. Nous autres occidentaux nous disputons souvent sur la valeur à accorder à tel ou tel dispositif de formation, mais nous éprouvons à peu près le même sentiment d'étrangeté quand nous lisons la *République* de Platon, l'*Émile* de Rousseau, ou *Le discours à la nation allemande* de Fichte, même si par ailleurs ces œuvres philosophiques font notre admiration (Dewey, 1983). Il faut donc que nous partagions, sinon les mêmes options, du moins les mêmes problématiques éducatives, soit un ensemble de schèmes argumentatifs qui sous-tendent nos jugements. Ce sont ces schèmes que je voudrais expliciter en articulant les intuitions éducatives de Dewey au modèle du triangle de la formation¹ (Fabre, 2006, 2017). Dans mes travaux antérieurs, ce modèle fonctionnait comme outil diagnostique pour repérer les pathologies de la formation. Je voudrais l'infléchir ici dans un sens rhétorique afin d'élaborer une grille de lecture de nos jugements sur les formations. En se focalisant sur les évaluations, il s'agirait de comprendre, en analysant les discours sur la formation des adultes, en quoi, selon le mot de Freud, le métier d'éducateur ou de formateur est un métier sinon impossible, du moins sujet à contestations de toutes sortes.

On le comprend, il s'agit de contribuer à une approche langagière de l'éducation dans le prolongement des travaux de Daniel Hameline (1981) et d'Olivier Reboul (1984). L'objectif du premier était d'élaborer une poétique de l'éducation en travaillant les métaphores. Le second prenait pour objet d'étude les genres rhétoriques de l'éducatif (les discours officiels, novateurs, contestataires...). L'approche par les lieux, que j'entreprends, ici vise à élucider les schèmes rhétoriques qui sous-tendent et dynamisent les discours éducatifs.

Je procéderai en trois temps. Je tenterai d'abord, en m'appuyant sur la philosophie de John Dewey, d'élucider ce qui est désormais notre idéal éducatif commun : qu'est-ce que pour nous une expérience éducative ? Reprenant certains de mes travaux antérieurs sur le triangle de la formation, je tenterai ensuite de développer les problématiques éducatives inhérentes aux trois grandes formes de formation : professionnelle, personnelle et académique. Enfin, je ferai fonctionner le modèle sur trois cas de formation : la formation professionnelle des enseignants, le développement personnel et la formation universitaire.

¹ Dans cet article, j'emploierai les expressions d'éducation ou de formation comme synonymes, même si je n'ignore pas les questions soulevées par la charge ontologique de l'idée de formation et qui sont évoquées dans l'introduction à ce dossier (Fabre, 2006).

Qu'est-ce qu'une expérience éducative ?

Sur quels critères se base-t-on pour qualifier d'éducatifs ou de formatifs un système, un dispositif, une démarche ou pour leur dénier au contraire toute prétention à ce titre ? Dewey distingue l'appréciation ou le dégoût immédiat de quelque chose et le jugement de valeur qui en explicite le bien-fondé (Dewey, 2011). En gros il distingue : 1) des propositions constatatives « la surface de ce terrain est d'un hectare » ; 2) des propositions décrivant des faits d'évaluations subjectifs : « j'aime la bière ! » ; 3) des évaluations impliquant un fort degré d'objectivité « ce terrain vaut deux mille euros le mètre carré ». Dans ce dernier cas, l'évaluation repose sur une règle qui renvoie à l'état du marché. Il en est de même lorsque le médecin interprète les pleurs du bébé comme symptôme de souffrance. Son évaluation dépasse la simple émotion et s'appuie sur la recherche de symptômes. Un jugement n'est donc pas purement arbitraire quand il renvoie aux valeurs admises dans une communauté donnée, à ses traditions, à l'état du marché ou à des connaissances scientifiques. C'est cette objectivité ou du moins cette inter-subjectivité du jugement qui autorise Dewey à transposer l'idée d'enquête en éthique (Fabre, 2015b). Chez Kant (1965) déjà, le jugement esthétique n'était pas voué à l'arbitraire, mais renvoyait à une communauté de goûts, ayant une certaine stabilité historique. Mais d'où tirer, en éducation et en formation l'équivalent d'un goût esthétique ?

L'expérience comme forme historique

La philosophie de Dewey est une théorie de l'expérience et c'est vers cette idée qu'il faut se tourner pour chercher quelque chose comme un sens commun éducatif. À condition toutefois de ne pas concevoir l'expérience comme une essence qui surplomberait l'histoire. Si *Expérience et nature* décrit bien certains de ses invariants comme le mélange de stabilité et d'instabilité, la relation entre moyens et fin ou encore la communication, il est évident, remarque Dewey, que l'expérience des Grecs, ou celle des Médiévaux, n'est pas notre expérience. L'expérience dont parle Dewey possède donc un fort coefficient d'historicité. Elle reste plus proche des analyses historiques de Hegel dans sa *Phénoménologie de l'esprit* que des élucidations eidétiques de Husserl dans *Expérience et Jugement*. C'est sans doute cette perspective historique qui conduit Dewey, dans sa nouvelle introduction de 1948 à *Expérience et Nature*, à remplacer le terme « expérience » par celui de « culture ».

L'expérience dont parle Dewey est donc notre expérience d'occidentaux, laquelle, hérite de trois composantes en tension : 1) l'expérimentalisme galiléen avec l'idée d'enquête ; 2) l'expérience démocratique des révolutions américaine et française ; 3) l'expérience éthique et juridique tirée de la philosophie grecque, du droit romain et de l'Évangile avec l'idée de personne. Ainsi, pour nous occidentaux, l'enquête apparaît-elle désormais comme la forme historique la plus perfectionnée de l'expérience, dépassant largement l'empirisme des anciens. Nous plébiscitons à peu près tous le cadre démocratique de nos sociétés, car nous pensons que c'est celui qui permet à notre expérience de s'ouvrir, s'élargir, se diversifier le plus possible et s'adapter au changement (Dewey, 1983). Enfin, nous savons combien cette forme démocratique résulte de notre histoire venue de la Grèce, de Rome et de la chrétienté et reprise dans la devise liberté, égalité, fraternité, si chère à Dewey.

La conception que Dewey se fait de l'expérience n'est donc pas celle d'une forme vide, c'est celle de notre expérience occidentale d'aujourd'hui. On objectera qu'il n'y a là qu'un idéal bien loin de la réalité : le paradigme de l'enquête n'est pas légitime partout, la démocratie est une tâche plus qu'un acquis, la fraternité est loin de régner sans partage. Dewey le sait bien, mais pour lui, en bon hégélien, l'idéal ne relève pas de l'utopie, mais prolonge plutôt les lignes de force de l'histoire. Il est donc en germe dans le réel et détermine les tâches que l'humanité doit accomplir. Cet idéal d'expérience, avec sa triple dimension scientifique, politique et éthique, est désormais notre horizon axiologique et c'est lui qui nous fournit le cadre relativement partagé de nos disputes en matière de formation, cadre avec lequel, précisément, nous effectuons la critique des réalités éducatives.

L'expérience éducative : une praxis ouverte et démocratique

Pour expliciter cet horizon, il faut partir de la conception éducative de Dewey. Pour lui, l'éducation signifie « la reconstruction ou réorganisation de l'expérience qui ajoute à la signification de l'expérience et qui augmente la capacité de diriger le cours de l'expérience ultérieure » (Dewey, 1983, p. 103).

L'éducation se confond donc avec la vie elle-même comme croissance, développement. C'est là le fondement ontologique des éducations ou des formations en tant que processus de guidage, d'orientation du processus vital. Ontologiquement, l'éducation est une *praxis* individuelle et sociale, un processus qui ne peut avoir d'autre finalité que lui-même. D'où deux critères pour la régulation de ce processus dans les éducations ou les formations : celui de non-réification et celui d'ouverture. Toute tentative pour subordonner l'éducation à un but externe (éduquer quelqu'un pour son service, pour la société, pour l'État) constitue une transformation de la *praxis* en *poiesis*, une réification de l'éducation qui l'apparente à un dressage. Le deuxième critère est celui d'ouverture. Si l'éducation a sa fin en elle-même, elle n'a jamais de terme. La vie est expérience et l'état adulte ne signifie pas la fin de l'éducation, mais seulement tout au plus, l'adoption d'autres modalités d'orientation de l'expérience. Une expérience éducative ou formative est ainsi une expérience ouverte sur d'autres expériences à venir et sur l'expérience des autres. On peut trouver ce critère trop formel et Dewey s'objecte l'expérience des gangsters dont les compétences dans l'art de la cambriole s'accroissent au fur et à mesure de leurs méfaits. Peut-on parler alors d'éducation ? Dewey s'obstine toutefois à placer le critère éducatif dans la forme même de l'expérience, le type de continuité et de transaction qu'elle met en œuvre, sans faire appel à des considérations morales qui lui seraient extérieures. Ce n'est pas parce que l'expérience du gangster est moralement répréhensible qu'elle n'est pas éducative. C'est plutôt parce qu'elle n'est pas une expérience vraiment aboutie : elle tend à se chosifier, à se spécialiser dans un seul type d'expérience et surtout à se déshumaniser. Les gangsters s'excluent de la communauté, se renferment dans leur gang et se mettent au ban de la société (Dewey, 1983, p. 108-113). De l'expérience ils intègrent peut-être la dimension enquête, mais tournent le dos à ses deux autres dimensions éthiques et démocratiques.

Dire qu'un système, un dispositif, un processus est éducatif ou formateur, c'est donc se demander si ce sont de vraies expériences en évoquant par-là la signification pleine et entière qu'a prise chez nous l'idée d'expérience. Inversement, on peut considérer fermeture et réification comme les anti-critères de toute formation.

Les problématiques de formation et leurs dérives

Mais comment passer de l'expérience aux expériences ou encore du processus de formation au pluriel des formations ? Si l'expérience éducative ou formative est une *praxis* ouverte, si elle ne peut avoir de fin extérieure à elle-même au risque de se dénaturer, comment peut-on assigner des objectifs à l'éducation ou à la formation ?

Les objectifs éducatifs

Comme l'indique l'usage de la langue, former c'est former quelqu'un à quelque chose pour quelque chose. D'où trois visées, bien explicites chez Dewey : le développement, la culture, l'utilité sociale.

Ici l'objectif n'est pas une fin extérieure au processus. Dans la *praxis* éducative, la distinction des moyens et des fins s'avère purement formelle. L'objectif constitue à la fois une « fin en vue », l'avenir de l'activité, mais également son orientation présente. Aussi, avoir des objectifs signifie-t-il seulement, pour Dewey, « agir intelligemment » (Dewey, 1983, p. 133). La modulation du processus éducatif l'infléchit toutefois de trois manières différentes en fonction des types de formation personnelle, académique et professionnelle. Mais chaque formation, quel que soit son objectif privilégié, doit gérer son hétérogénéité interne et les tensions entre ses différentes logiques sous peine de se dissoudre. Dewey indique d'ailleurs la possibilité d'une gestion harmonieuse de ces logiques en mobilisant « le principe organique », notion héritée de Hegel, mais aussi de Darwin et qui accorde aux processus historiques ou vitaux les caractères d'unité, de totalité et d'intériorité (Fabre, 2015b, p. 130).

Dewey articule d'abord développement personnel et efficacité sociale en excluant la conception éducative de Rousseau qui fait d'Émile un Robinson asocial, celle de Fichte qui subordonne l'individu aux intérêts de l'État éducateur ou encore celle d'une formation professionnelle asservie aux intérêts immédiats du capitalisme avec ses apprentissages professionnels précoces et étroitement spécialisés (Dewey, 1983). Dans une société démocratique, l'individu devrait pouvoir s'accomplir dans son rôle social.

Les objectifs d'utilité sociale sont-ils cependant compatibles avec ceux de culture ? On ne peut toutefois les opposer qu'en se faisant une conception réductrice des deux termes. Ce n'est que dans une société de castes ou de classes que la culture est conçue comme vie pleinement humaine et le travail comme labeur et routine mécanique. Dans une société démocratique, se cultiver est un travail et d'un autre côté, tout travail, même apparemment le plus routinier est pénétré de pensée et de réflexivité. Par ailleurs, se cultiver n'est pas se spécialiser outre mesure au risque de perdre de vue la signification humaine du savoir et sa communication. L'efficacité sociale s'articule donc à la culture entendue comme « la capacité d'étendre constamment le champ et la précision de notre perception des significations » (Dewey, 1983, p. 154). Mais on dit également d'un individu qu'il est cultivé lorsque sa personnalité s'est complètement déployée grâce à la connaissance des œuvres et l'ouverture de son expérience.

L'expression ultime du principe organique, articulant développement, culture et efficacité sociale, culmine donc dans le nouvel humanisme que recherche Dewey. Non pas l'humanisme classique centré sur les modèles de l'Antiquité, mais celui qui promeut toute connaissance pénétrée « du sens intelligent des intérêts humains » (*ibid.*, p. 232, p. 243) et s'avère susceptible de libérer « l'intelligence humaine et la compréhension » (*ibid.*, p. 275)

Les problématiques de la formation

Le principe organique formule l'idéal humaniste des formations, mais souligne par contrecoup les difficultés à le réaliser. Le métier de formateur n'est-il pas impossible, comme le disait Freud ? J'ai essayé, dans un travail antérieur (Fabre, 2006) de formaliser les relations entre les trois objectifs de la formation indiqués par Dewey et d'esquisser une symptomatologie des pathologies de la formation. C'est en effet dans la critique que la problématique de la valeur formatrice s'avère la plus manifeste. C'est pourquoi je m'attarderai ici sur les argumentations qui épinglent les dérives, les échecs, les défauts des formations. En m'attachant à ces lieux négatifs, à ces ressorts de la contestation, j'espère faire ressortir par contraste, les critères que nous utilisons pour expliciter nos exigences éducatives.

Le principe organique de Dewey rejoint la sagesse du langage : former c'est toujours former quelqu'un (développement), à quelque chose (culture) et pour quelque chose (utilité sociale).

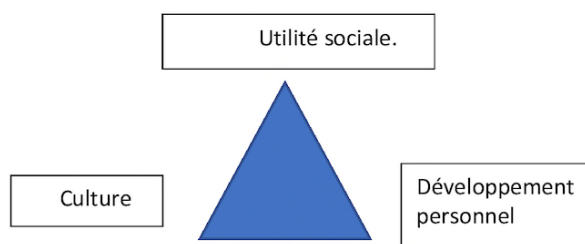


Schéma Objectifs des formations d'après Dewey

Mais il exprime également les difficultés des différentes formations : comment privilégier un objectif sous peine de se dissoudre, mais sans toutefois négliger les deux autres, au risque d'abandonner tout sens humaniste ?

Par exemple une formation professionnelle vise d'abord l'adaptation à un poste de travail par l'apprentissage d'un métier qui est en même temps l'occasion d'un développement personnel. Elle articule donc trois logiques : une logique majeure d'utilité sociale, une logique mineure d'apprentissage et une logique marginale de développement personnel. Dans une formation au développement personnel, il s'agit avant tout de former quelqu'un, dans un souci d'adaptation sociale, mais en faisant en sorte que le formé se dote de boussole et de cartes pour piloter sa vie. Enfin, dans une formation académique, à l'université par exemple, la logique d'apprentissage doit s'articuler à celle du développement personnel, mais sans se déconnecter de toute perspective d'insertion sociale.

On comprend que l'articulation entre ces trois logiques s'avère complexe, fragile, et donc toujours sur le point de se défaire et que toute formation puisse s'avérer contestable.

Cette contestation pourrait prendre trois formes principales selon qu'elle porte : a) sur l'écrasement des logiques mineures ou marginales par la logique majeure ; b) sur l'inversion de la hiérarchie des logiques (la mineure devenant majeure) ; c) sur l'oubli de la logique marginale.

Ainsi la formation professionnelle peut-elle pécher par *ajustage* si la logique d'adaptation socio-économique écrase toutes les autres, mais également par *didactisme* si la logique d'apprentissage se déconnecte de toute perspective d'adaptation à des postes de travail définis et enfin par *formatage*, si on oublie la logique psychologique de développement des formés.

Pour le développement personnel, si la logique de développement devient écrasante, elle tombe dans le *narcissisme* et le culte de soi. Inversement si la logique mineure d'adaptation sociale domine, elle risque le *conformisme*. Enfin, si l'on néglige la logique des savoirs et des méthodes, cette formation devient non seulement épistémologiquement indigente, mais livre les formés à l'arbitraire des formateurs lesquels, à la limite, peuvent devenir des gourous, d'où le risque de *manipulation*.

Quant à la formation académique, l'attention exclusive aux savoirs sans autre considération pour les autres logiques la fait dériver dans l'*académisme*. Inversement, quand le développement personnel vient au premier plan et que le souci des étudiants prend le pas sur la transmission des savoirs, la formation est menacée de *démagogie*. Enfin on reproche souvent à la formation académique (à l'école, à l'université) d'être *scolastique*, au sens que Célestin Freinet donnait à ce terme, c'est-à-dire d'être coupée de la vie et donc de toute perspective d'adaptation socio-économique.

Les termes tels que « *scolastique* », « *ajustage* », « *démagogie* » etc., peuvent être conçus comme les symptômes des diverses pathologies possibles de la formation dans ses relations complexes entre ses différentes logiques. Ils illustrent, chacun à leur manière les deux anti-critères de réification et de fermeture. C'était la perspective de mon travail antérieur (Fabre, 2006). Ils peuvent également être considérés comme des « lieux spécifiques », les *topoi*, selon l'expression d'Aristote, qui sous-tendent et dynamisent les critiques adressées à telle ou telle formation et les disputes au sujet de ces critiques.

Hiérarchie des logiques	Écrasement <i>La logique majeure</i> <i>Efface les autres</i>	Inversion <i>La logique mineure</i> <i>domine les autres</i>	Oubli <i>de la logique marginale</i>
Formation professionnelle	Logique socio- économique Ajustage	Logique du savoir Didactisme	Logique du développement Formatage
Développement personnel	Logique du Développement Narcissisme	Logique socio-économique Conformisme	Logique du savoir Manipulation
Formation académique	Logique du savoir Académisme	Logique de développement Démagogie	Logique socio-économique Scolastique

Tableau des principaux « lieux spécifiques » de la rhétorique critique en formation

Un tel système rhétorique peut-il rendre compte des jugements concernant la valeur éducatrice ou formatrice des systèmes, dispositifs, démarches de formation ?

Illustration du modèle : les « lieux » de la critique

Illustrons ce modèle rhétorique sur trois exemples de formation : la formation professionnelle des enseignants, la formation personnelle et la formation universitaire. Je procéderai par méta-analyse de rapports ou d'essais. La première analyse concerne les prises de position différentes, voire les controverses entre les différents acteurs concernés. La deuxième a trait à une critique sans concession de certaines caricatures du développement personnel. Enfin la troisième portera sur les discussions de différents modèles concurrents de formation universitaire.

La Formation professionnelle des enseignants

Pour la formation des enseignants², mon hypothèse est que l'instabilité institutionnelle d'une formation qui a vu trois grandes réformes en l'espace de trente ans (IUFM, ESPE, INSPE) rend d'autant plus visibles les « lieux » dynamisant les discussions et controverses que ces réformes ont suscitées.

D'une manière générale, en formation professionnelle, quand la logique majeure (sociale) vient écraser la mineure (celle du savoir et des méthodes) on tombe dans l'ajustage à des postes de travail étroitement spécialisés ne permettant pas une adaptation au marché de l'emploi et aux évolutions techniques, faute de l'acquisition d'une véritable culture professionnelle. Dans la formation des enseignants, on note presque toujours une tension entre les exigences de l'employeur (Éducation nationale, Rectorat, Inspection académique) et celles des instituts de formation. Les formateurs dénoncent régulièrement les stratégies visant la satisfaction des besoins immédiats du service éducatif au détriment d'une formation digne de ce nom. Leur plainte est alors que les formés sont portés à valoriser les recettes susceptibles de constituer un kit de survie dans leurs difficultés de débutants. Ces ajustages ne favorisent pas l'acquisition de connaissances disciplinaires ou en sciences humaines permettant une prise de recul éventuellement critique du métier (CNE, 2001). Il faut dire que les formés vont quelquefois, paradoxalement, dans le sens des préoccupations immédiates de l'employeur lorsqu'ils entrent dans le métier étant donné que leur préoccupation première – bien compréhensible par ailleurs – s'avère la conduite de la classe et le maintien de l'ordre scolaire. Ils ont alors tendance à construire leurs progressions dans l'urgence, en faisant appel à des ressources multiples auprès des collègues de l'école ou sur le *Net* (Ouitre et Thémines, dans Thémines et Tavignot, 2019). D'autant plus que leur regard critique sur les supports d'enseignement qui abondent aujourd'hui (manuels, sites *Web*, logiciels divers) tend progressivement à s'isoler des autres compétences et se prive ainsi des outils d'analyse fournis par leur formation (Leroyer et Bailleul dans Thémines et Tavignot, 2019).

Mais la formation des enseignants à travers ses réformes successives encourt également le reproche de didactisme, soit une focalisation sur les savoirs considérés comme trop théoriques, trop loin du terrain. À vrai dire, ce sont moins les savoirs à enseigner (les disciplines d'enseignement) qui sont mis en cause que les savoirs pour enseigner et surtout ceux des sciences de l'éducation (en particulier dans les formations dites « communes ») ou encore de la pédagogie (Clavier, 2012). C'est cette posture critique que Durkheim (2014) dénonçait déjà chez les intellectuels et les politiques en y voyant une « bizarrerie de l'humeur nationale » et que l'on retrouve dans la querelle entre « Pédagogues » et « Républicains » (Fabre, 2002). Il est vrai que les étudiants encouragent eux-mêmes le didactisme en se focalisant sur les concours, au détriment de l'apprentissage du métier (CNE, 2001), ce qui vient renforcer la tendance à l'ajustage évoquée plus haut en accréditant l'idée que le métier s'apprend avant tout dans la classe plutôt qu'à l'institut de formation. Les étudiants déclarent d'ailleurs favoriser, dans leurs apprentissages professionnels, les relations entre pairs ou avec leurs maîtres de stages plutôt qu'avec leurs formateurs de l'institut de formation (Thémines et Tavignot, 2019). Il n'est pas exclu qu'une certaine concurrence entre formateurs de l'institut et de terrain (voire inspecteurs), oppose les valeurs respectives de la pratique et de la théorie. Cette conflictualité potentielle rend difficile d'imaginer des dispositifs d'alternance réellement performants.

² Je me fonde ici sur le rapport du CNE de 2001 Les IUFM au tournant de leur première décennie, panorama et perspectives, ainsi que sur les travaux de l'équipe de Thémines et Tavignot (2019) sur trois enquêtes successives 2007, 2012 et 2015 menées auprès des professeurs des écoles en formation.

Le troisième lieu rhétorique que le modèle permet de pointer, c'est celui qu'exprime, dès l'institutionnalisation des IUFM et au fil des différentes enquêtes et rapports, la plainte des étudiants d'être formatés, « infantilisés » par une formation jugée modélisante et intrusive. On peut voir là, la contestation de l'oubli : de l'oubli de la logique marginale de développement personnel. Sans doute, ce sentiment traduit-il le passage de la liberté universitaire des étudiants à l'état de futur fonctionnaire assujéti à des normes professionnelles spécifiques. De plus, les multiples agendas (préparation du concours, acquisition des connaissances à enseigner et pour enseigner, exercice professionnel en stage) créent un réseau de dépendances multiples, qui peuvent d'ailleurs entrer en tensions. Il n'est donc pas surprenant que le terme « d'infantilisation » revienne à maintes reprises lors des sondages (CNE, 2001).

L'ajustage, le didactisme et le formatage, constituent bien trois lieux rhétoriques motivant les jugements émis par les formateurs, les formés ou les enquêteurs sur la formation des enseignants. Ils dynamisent également les controverses en la matière, depuis la création des IUFM en 1989 et les réformes successives de l'institution. Bien entendu, ces lieux ne prétendent pas couvrir toutes les dimensions d'évaluation. Ils ne disent rien des logiques politiques, institutionnelles dans laquelle la formation est impliquée, de la manière dont elle est organisée et exécutée, des détails du *curriculum*, etc. Mais, ils donnent tout de même une idée assez précise des conceptions que se font les différentes parties prenantes de ce qui est formateur et de ce qui ne l'est pas.

Le développement personnel

Le modèle rhétorique élaboré ici peut-il rendre compte des discours sur le caractère formateur ou non des formations personnelles ? Celles-ci, dans l'idéal, doivent articuler le développement personnel (formation de quelqu'un) à son insertion sociale (formation pour) sans pour autant négliger la logique d'apprentissage (formation par) censée doter le formé de repères pour se prendre en main et conduire sa vie. Elles semblent renouer avec la philosophie comme quête de sens et art de vivre. Elles héritent également de la tradition de la *Bildung* et du roman de formation. Il n'est d'ailleurs pas étonnant que la recherche du bien-être, du souci de soi se développe dans un monde problématique où les référentiels traditionnels, idéologiques ou religieux ne sont plus partagés et où chacun doit se faire son idéal à la carte (Fabre, 2011)³. Cette prolifération toutefois donne lieu à bien des caricatures. L'ouvrage de Julia de Funès, au titre significatif : *Développement (im)personnel : le succès d'une imposture*, explicite les lieux de la critique.

Cette pseudo-formation lui apparaît d'emblée marquée par le *narcissisme*. La logique du développement y écrase toutes les autres et particulièrement celle d'adaptation sociale. En l'absence de tout référentiel axiologique partagé, l'épanouissement du moi reste l'unique norme, le devenir soi-même l'unique injonction. Dans cette « expansion du domaine du moi » (*ibid.*, p. 44), la santé, le bien-être ou la beauté deviennent les équivalents modernes du salut. La pensée positive et sa novlangue politiquement correcte finissent par nier le principe de réalité. Les difficultés de la vie sont minimisées au profit d'un moi tout-puissant. Les handicaps eux-mêmes (la cécité, la surdité...) sont euphémisés en simples différences. Le vœu d'égalitarisme gomme toute hiérarchie (politique, scientifique...), la confiance en soi étant censée vaincre tous les obstacles. Le narcissisme refuse l'effort et les longues patiences éducatives. Il suffit de vouloir pour pouvoir, quitte à rebrancher ses batteries dans la méditation ou le yoga : « Les rêves, les fantasmes, la liberté des possibles sont constitutifs de l'identité moderne » (*ibid.*, p. 110). Le *coach* se répand en promesses faciles : comment perdre du poids en dix jours, acquérir une culture générale en dix leçons ? Ces « charlatans du moi » (*ibid.*, p. 7) jouent avec les trois fantasmes infantiles bien identifiés par Freud : 1) celui de la possession (la maîtrise de soi comme indépendance) ; 2) celui de la réparation (la compensation imaginaire à l'indigence du réel) ; 3) celui de la séduction (la complaisance narcissique). Le guide du développement personnel fait vivre au lecteur une expérience régressive qui le ramène aux puissances illimitées de l'imaginaire, au *wishful thinking* (*ibid.*, p. 137). Le moi, chargé du fardeau écrasant sa propre de vie, dans l'illusion de sa toute-puissance, ne peut alors qu'éprouver cette fatigue d'être soi que pointe la psychiatrie contemporaine.

³ Pour de Funès (p. 100), 30 % des français lisent chaque année au moins un livre étiqueté « développement personnel » Ils n'était que 17% en 2014. Le rayon correspondant des librairies pèserait 53 millions d'euros de chiffre d'affaires.

Le guide de développement personnel, en se présentant comme une méthode universelle susceptible de faire de tout sujet un moi authentique, original, finit par promouvoir le *conformisme* : « Être vrai tout en étant codifié, voilà en quoi consiste l'authenticité inauthentique du développement (im)personnel » (*ibid.*, p. 203). De Funès ne s'y arrête pas, mais il est clair, comme on peut s'en convaincre en lisant les propositions d'Olivier Babeau (2012) ou de Bob Aubrey (2000) que ce conformisme s'inscrit sans difficulté dans l'idéologie du néo-libéralisme (Fabre, 2015a). Le devenir soi-même se soumet alors à l'injonction de « réussir sa vie » (Babeau, 2012) et se traduit dans un vocabulaire gestionnaire : faire œuvre de sa vie, c'est désormais la gérer, la *manager* en fin stratège. L'esprit d'entreprise y devient la *Bildung* d'aujourd'hui. Ne s'agit-il pas désormais de trouver sa place dans le *cosmos* néo-libéral, de s'adapter au marché mondial et à sa fluidité (Aubrey, 2000) ? Le recyclage des thèmes humanistes intègre alors « l'entreprise de soi » dans une tradition allant du souci de soi stoïcien à la perfectibilité des Lumières, pour la définir finalement comme gestion de son « portefeuille d'activités ».

De Funès mobilise un troisième lieu rhétorique, celui de *manipulation*, qui correspond à l'oubli de la troisième logique, celle des savoirs. À la verticalité de la relation médicale ou professorale, fondée sur une expertise reconnue et labélisée, les coaches substituent une horizontalité empathique, fondée sur une expérience partageable (De Funès, 2019, p. 114). Aucune labélisation n'étant proposée pour ces « métiers » de l'accompagnement, l'incompétence y fait proliférer son lot de diététiciens obèses, de super Nanny sans enfants, de célibataires conseillers matrimoniaux. Pour De Funès, cette littérature est pleine de « guides d'égarements » fondées sur un bricolage d'idéologie, de vieilles recettes, d'une once d'expérience et de théories douteuses : de la sophistique à la programmation neuro-linguistique de Richard Brandler et John Grinder, en passant par la méthode Coué, la pensée positive de Dale Carnegie, le potentiel humain de Michale Murphy et Dick Price (De Funès, 2019, p. 99).

N'ayant aucun point d'appui critique, le formé se place tout entier sous l'emprise de son gourou qu'il doit croire sur parole, la relation de confiance étant d'ailleurs présentée comme une condition de succès. La quête d'émancipation s'achève ainsi en infantilisation.

La critique de De Funès concernant la formation impersonnelle mobilise bien les lieux anticipés dans la grille rhétorique : le narcissisme, le conformisme et la manipulation. Certes il est loisible de donner une interprétation légèrement différente de ces ressorts argumentatifs. On peut interpréter le phénomène de la manipulation en termes psychosociologiques, ou *quasi*-religieux ou élucider ces conditions épistémiques ou politiques. Bref, s'il est possible de donner à la critique des contenus argumentatifs différents, il reste qu'elle semble bien rouler sur les lieux anticipés dans la grille.

La formation académique

La troisième illustration du modèle concerne la formation académique (celle des formations dites générales de l'enseignement supérieur). On se souvient qu'elle est censée articuler culture et développement personnel, sans délaisser la perspective d'utilité sociale. Cette problématique traverse l'histoire moderne et contemporaine de l'université à travers ses trois grands modèles : l'université libérale, l'université de recherche et l'université de service (Renaut, 1995 ; Lessard et Bourdoncle, 2002).

L'université libérale hérite, par bien des aspects, de l'université médiévale. Elle a été défendue par John Newman au XIX^e siècle (Newman, 1997). Selon lui l'université doit être un lieu d'échanges et de discussions, pluridisciplinaires, désintéressées et libérales. Sa finalité est la formation intellectuelle et morale des gentlemen : ouverture d'esprit, rigueur, honnêteté, esprit critique. Plutôt que la recherche elle vise la diffusion et le rayonnement du savoir. Elle est dite « libérale » en ce que les idées y sont toujours soumises à discussion. L'université libérale reste structurée par l'opposition de la théorie et de la pratique avec ses implications sociales. Elle est censée permettre aux étudiants de s'adapter à toutes les situations au-delà de l'ajustage à des professions ou des rôles sociaux déterminés. Aux États-Unis, ce modèle est institutionnellement présent dans les universités sous la forme de collèges de type « *Liberal Arts* », préalable à certaines formations professionnelles. Dans d'autres pays, il constitue une sorte de propédeutique humaniste à la formation professionnelle.

Le deuxième grand modèle est celui de l'université de Berlin défini par Von Humboldt en 1810. Il est explicitement dirigé contre le modèle napoléonien, impliquant une distinction entre l'enseignement et la recherche, celle-ci étant réservée au collège de France ou aux sociétés savantes (Charle, 2013). L'université de Berlin se caractérise par : 1) la recherche de la vérité ; 2) le libre choix des enseignements pour les enseignants comme pour les étudiants ; 3) l'articulation entre enseignement et recherche. Contrairement à l'université libérale, l'université de recherche ne s'oppose pas aux formations professionnelles qui sont conçues comme des lieux d'application de la recherche. Cet idéal universitaire s'est matérialisé dans l'université allemande, dans les *graduates schools* disciplinaires nord-américaines et dans certaines Hautes Écoles françaises (EHESS...).

Le troisième grand modèle, l'université de service, a été défini par Whitehead (1929). On y vise moins la recherche de la vérité que la réponse aux besoins de la société. L'articulation de la culture et de l'utilité sociale y favorise l'enseignement professionnel. Toutefois, celui-ci n'est plus pensé dans un cadre applicationniste, comme dans l'université de recherche. La formation générale scientifique y vient plutôt féconder le développement de la réflexivité des professionnels.

Ces modèles d'université définissent autant de manières d'articuler développement personnel, culture et utilité sociale. Il s'agit de former tantôt des gentlemen, tantôt des chercheurs et tantôt des experts. Évidemment, ces modèles ne sont pas étanches. Ils sont plus moins intégrés dans les universités contemporaines qui les distribuent dans des cycles et des cursus différents (Lessard et Bourdoncle, 2002). La tendance générale actuelle vers l'université de service doit toutefois, pour se justifier, effectuer la critique des autres modèles. L'université libérale est ainsi qualifiée de scolastique, car valorisant une conception élitiste du savoir et refusant toute perspective d'utilité sociale. L'université de recherche reste tributaire d'une hiérarchisation théorie/pratique empreinte d'applicationnisme au détriment de la réflexivité en action qui sous-tend les nouvelles conceptions de la professionnalité (Schon, Baillat, 2010). À ce titre, elle peut être accusée d'académisme au sens où la culture (prise ici comme recherche) écrase toutes les autres logiques.

L'université de service est probablement celle qui se rapproche le plus de l'idéal de synthèse voulu par Dewey dans la mesure où elle entend dépasser la coupure théorie pratique et où les professions ne sont plus conçues de manière applicationniste. Elle est toutefois critiquée, par les tenants d'une université « libérale » comme donnant trop d'importance à l'utilité sociale au détriment du savoir et de la formation de l'esprit et par les tenants de l'université de recherche comme favorisant la recherche appliquée au détriment de la recherche fondamentale. Dans les deux cas, et pour des raisons différentes, c'est l'accusation d'ajustage qui est lancée. Ainsi la formation des experts se substituerait-elle, à celle des intellectuels pour les uns, à celle des chercheurs, pour les autres. Enfin, l'université de service devenue également une université de masse se voit accusée de démagogie, car sacrifiant la haute culture à l'égalitarisme (Gusdorf, 1964).

Conclusion

Daniel Hameline (1981) a inauguré une poétique de l'éducation en travaillant sur ses métaphores. Olivier Reboul (1984) s'est penché, lui, sur les genres de discours éducatifs. J'essaye ici une troisième voie en retravaillant, dans un sens rhétorique, les perspectives ouvertes par mes travaux antérieurs (Fabre, 2006, 2017), celle de l'élucidation des « lieux spécifiques » qui structurent nos jugements sur la valeur formatrice des formations.

Les intuitions de Dewey systématisées en problématiques de formation permettent d'identifier les critères d'évaluation que mobilisent les discours critiques concernant les trois types de formation étudiés. S'agissant de la valeur formatrice d'un système, d'un dispositif ou d'une démarche, nous ne sommes souvent d'accord sur rien, mais nous pouvons savoir d'avance sur quoi nous allons nous quereller. Cela ne doit pas nous servir à esquiver ou désamorcer les questions, mais à les prendre à bras le corps au contraire. Le rôle de la philosophie est ici de mettre en évidence, par-delà l'hétérogénéité de nos points de vue et de nos critères, les problématiques éducatives, relativement partagées qui sous-tendent nos jugements et qui font que nous nous comprenons intellectuellement, jusque dans nos disputes. Si tel n'était pas le cas, si nous ne partagions pas ces lieux spécifiques de l'éducatif, pourrions-nous même nous quereller ?

Ce modèle rhétorique se centre sur la valeur formatrice des formations et plus précisément sur les pathologies de la formation telles qu'elles sont identifiées par les censeurs de tous ordres. Il ne s'agit pas, bien entendu, de dévaloriser les formations ou le travail des formateurs. Mais s'arrêter sur le pathologique permet, par effet d'exagération, de mieux comprendre l'idéal à viser. Si, comme le disait Freud, le métier d'éducateur ou de formateur est (en rigueur) impossible, c'est que l'équilibre des logiques qui structurent toute formation est toujours sur le point de se défaire.

Au-delà, de ces aspects proprement théoriques, l'inventaire de ces lieux permettrait sans doute d'armer la vigilance sur les points critiques de la formation, dans les confrontations entre les différentes partie-prenantes, voire à partir des critiques extérieures plus ou moins radicales qui peuvent en être faites, ou encore dans les débats autour des réformes. On peut évaluer les formations de bien des points de vue différents et avec bien des méthodes, mais s'agissant de leur valeur formative, on peut se demander, avec Gilibert et Gillet (2010) si l'évaluation, aussi outillée soit-elle, peut réellement se passer d'une confrontation entre ses différentes partie-prenantes.

Bibliographie

- Aristote (1967). *Topiques (Livre I-IV)*. Les Belles Lettres.
- Aubrey, B. (2000). *L'entreprise d'être soi*. Flammarion.
- Babeau, O. (2012). *Devenez stratège de votre vie. Gérer votre vie comme une entreprise*. Lattés.
- Charle, C. (2013). Jalons pour une histoire transnationale des universités, *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*. URL : <http://journals.openedition.org/chrhc/3147> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/chrhc.3147>
- Clavier, L. (2012). Évaluer et former à l'IUFM. Quelles évolutions de 1990 à 2010 ? *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n° 49, L'évaluation des enseignants histoire, modalités et actualités, 123-137.
- De Funès, J. (2019). Le développement (im)personnel : le succès d'une imposture. *L'observatoire*.
- Dewey, J. (1983). *Démocratie et éducation. Suivie d'Expérience et Éducation*. Armand Colin.
- Dewey, J. (2011). *La formation des valeurs. Les empêcheurs de penser en rond. La découverte*.
- Dewey, J. (2012). *Expérience et Nature*. Gallimard.
- Dewey, J. (2003). *Reconstruction en philosophie*. Publications de l'Université de Pau Farrago/Éditions Léo Scheer.
- Durkheim, E. (2014). *L'évolution pédagogique en France*. Presses universitaires de France.
- Fabre, M. (2002). Les controverses françaises sur l'école : la schizophrénie républicaine. *Éducation et francophonie*, 30(1), 45-65. <https://doi.org/10.7202/1079539ar>
- Fabre, M. (2006). *Penser la formation*. Fabert.
- Fabre, M. (2011). *Éduquer à un monde problématique. La carte et la boussole*. Presses universitaires de France.
- Fabre, M. (2015a). Devenir entrepreneur de soi-même. Dans P. Billouet et M. Fabre (Éds.), *L'éducation de la liberté : aliénation et émancipation*, (p. 91-106). L'Harmattan.
- Fabre, M. (2015b). *Éducation et humanisme. Lecture de John Dewey*. Vrin

Fabre, M. (2015c). Généalogie de l'*ethos* néo-libéral. Perspectives foucaaldiennes. Dans M. Fabre et C. Gohier, (Éds.), *Les valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme*, (p. 91-106). Presses des universités de Rouen et du Havre.

Fabre, M. (2017). Dewey et le triangle de la formation. *Questions Vives* [En ligne], n° 27 | 2017, mis en ligne le 31 décembre 2017, consulté le 7 février 2021. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/2069>

Gilibert, D., Gillet I. (2010). Revue des modèles en évaluation de formation : approches conceptuelles individuelles et sociales. *Pratiques Psychologiques*, 16, 217-238. hal-00588973

Gusdorf, G. (1964). L'université en question. Les classiques des sciences sociales. http://classiques.uqac.ca/contemporains/gusdorf_georges/universite_en_question/universite_en_question.html

Hameline, D. (1981). L'éducation ses images et son propos. ESF.

Hegel, G.W.F. (1956). La phénoménologie de l'esprit. Tomes I et II. Aubier.

Husserl, E. (2011). Expérience et jugement. Presses universitaires de France.

Kant, E. (1965). Critique de la faculté de juger. Vrin.

Lessard, C., Bourdoncle R. (2002). Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, Vol. 139, Dispositifs, pratiques, interactions pédagogiques : approches sociologiques, 131-153.

Reboul, O. (1984). Le langage de l'éducation. Presses universitaires de France.

Renaut, A. (2008). Quel avenir pour les universités ? Kimé.

Thémines, J.-F., Tavignot, P. (2009). (Dir.). Professeurs des écoles en formation initiale au fil des réformes. Un modèle de professionnalisation en question. Presses du Septentrion.