

ouvrage) comme à travers la sélection des articles. On note par exemple que la liste des personnalités citées ne remonte pas au-delà du XVIII^e siècle (exception faite pour Comenius, ce précurseur). On peut alors supposer que, pour les directeurs de cette publication, les Lumières constituent le début de l'ère moderne en matière de réflexion sur l'éducabilité humaine et qu'ils partagent leur conviction selon laquelle « l'éducation fait l'homme social » en permanence de l'enfance à l'âge adulte.

Toutefois, par rigueur méthodologique, ce choix reste discret et préserve la multiplicité des orientations représentées.

Ainsi, tel qu'il se propose, ce dictionnaire encyclopédique obéit bien aux lois du genre et tient dignement sa place dans la lignée de ses prédécesseurs.

Outil de travail, de documentation et de consultation, instrument privilégié de la recherche – toujours d'actualité sans céder à des effets de mode – ce *Dictionnaire Encyclopédique de l'Éducation et de la Formation* se prête aux questionnements multiples de ses diverses catégories d'utilisateurs. L'ordre alphabétique, pour ces usages, favorise de multiples parcours de lecture et permet d'éviter de présenter les connaissances comme toute faites et cristallisées, sans exclure l'évocation d'axes de cohérence possibles grâce au plan de classement qui le transcende.

Marie-Agnès ORSONI
IUFM de Créteil

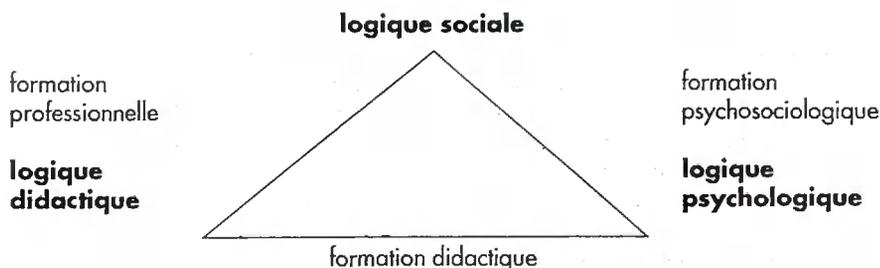
FABRE Michel (1994)
Penser la formation.
Paris : PUF

129

Michel Fabre avait montré en 1989, dans « *L'enfant et les fables* », sa capacité et son ingéniosité théoriques. Il nous donne avec ce nouvel ouvrage une réelle confirmation de ces qualités. Pourtant, il n'est pas facile de prétendre faire œuvre spécifique avec un tel thème, la formation. Le mot et la réalité désignée ainsi, ne sont-ils pas devenus des lieux communs, au-delà des enjeux que l'on devine ? L'auteur n'en a que plus de mérite à en renouveler notre approche. Comment s'y prend-il ? En assumant en fait les démarches du formateur et du philosophe, en les articulant sans vouloir les substituer l'une à l'autre.

Quel est l'objet de ce travail théorique ? Le titre est on ne peut plus clair : *Penser la formation*. C'est-à-dire nous faire comprendre pourquoi, dans une société qui se veut de plus en plus pédagogique et dans un contexte qui déploie de plus en plus ses critiques à la pédagogie, la formation a un tel succès qu'elle tend à supplanter tous les autres termes (enseignement, éducation, pédagogie, etc.).

Dans la première partie, M. Fabre fait œuvre de réflexion de formateur. Il cherche à définir et établir le « propre » de la formation, la spécificité de ce domaine. Il pose que la formation est à la fois formation « à » (**logique didactique**), formation « par » (**logique psychologique**) et formation « pour » (**logique sociale**). La formation se présente et se représente comme un triangle :



Cette modélisation triangulaire va permettre de comprendre le fonctionnement et la dynamique des actions de formation. Située entre logique didactique et logique sociale, une action relèvera davantage de l'apprentissage ; située entre logique sociale et logique psychologique, une action se référera davantage à l'éducation ; située entre logique psychologique et logique didactique, une action s'inscrira davantage dans l'instruction. La formation recoupe, sans les recouvrir, ces différents termes, comme le montre l'auteur en analysant les rapports avec l'enseignement, l'éducation et l'instruction. Les termes ne sont ni opposables ni superposables, sauf à s'en tenir à des acceptions rigides ou extensibles. À ce sujet, d'ailleurs, on aurait aimé que M. Fabre poursuive ses réflexions autour des termes apprentissage et pédagogie avec autant d'ampleur que pour les autres termes.

Ce triangle de la formation n'est pas seulement une mise à plat ; il relève d'une dynamique : « une formation se constitue en articulant deux logiques (une dominante et une dominée), la troisième restant en marge » (p. 28) mais fonctionnant à la fois comme complication et comme aide. Tout dispositif de formation va devoir ainsi opérer des choix selon trois axes problématiques, **psychosociologique**, **didactique** ou **professionnel**. S'ancrer sur le premier, psychosociologique, c'est se trouver confronté à la question suivante : comment articuler projet personnel et projet d'insertion sociale ? S'ancrer sur le second, didactique, c'est cette fois devoir répondre (et ne pouvoir y parvenir totalement) à l'interrogation suivante : quelle est la valeur formatrice des savoirs et des méthodes pour un sujet en formation ? S'ancrer sur le troisième, professionnel, c'est encore se retrouver face à la question suivante : comment la formation peut-elle être épistémologiquement valable et socioprofessionnellement utile ?

Cette dynamique du triangle n'empêche pas, au contraire, que toute formation va se définir en propre par quatre traits ou par une quadruple problématique : problématique du changement qualitatif, de la centration sur le formé et la situation de formation, de l'articulation du savoir aux problèmes, du dispositif et des savoirs transversaux. Au total, on débouche ainsi sur une définition synthétique : « Ce que nous appelons **formation** désigne donc la tentative d'articuler une triple logique, **didactique**, **psychologique**, **socioculturelle**, dans un effort méthodologiquement instrumenté pour prendre en compte toutes les implications de l'apprentissage, comme changement global de la personne, dans une attention au temps de la formation et singulièrement aux impératifs de la situation et dans une interaction dialectique entre savoir et problèmes » (p. 73). La première partie de l'ouvrage est donc consacrée à établir méthodiquement les différents éléments d'une telle définition de la formation. La modélisation du triangle permet de se repérer au fur et à mesure. On souhaite que l'auteur en poursuive la formalisation pour en préciser les règles de fonctionnement qui pourraient servir d'analyse aux pratiques.

La deuxième partie est proprement philosophique. Le triangle de la formation n'est pas pour autant oublié. En effet, il va s'agir de repenser l'héritage de la tradition philosophique sur la formation en regard de ce triangle de façon à faire émerger les questionnements relatifs à chaque axe. Mais il y a un préalable : la pensée de la forme et de la formation dans la « Physique » d'Aristote. Ce qui nous permet de découvrir l'imaginaire fondamental de l'intention de produire en liant la problématique de la formation à une ontologie du changement (selon un processus naturel et/ou technique) et de la causalité. Aristote a tenté de saisir l'intelligibilité du changement lui-même par une pensée de la genèse, du travail et du temps. Il serait d'ailleurs possible d'utiliser ici les travaux de D. Hameline ou de N. Charbonnel sur les métaphores pour approfondir cette première approche.

Revenons donc au triangle et à l'axe du rapport sujet-société. Le romantisme allemand, dans sa théorie de la *Bildung*, va poser la formation comme expérience, comme aventure ou quête d'un sujet. Cette pensée de l'histoire va se poursuivre chez Hegel dans la formation de la conscience individuelle qui réussit à s'égaliser à l'esprit du temps. Se former, c'est construire, trouver, écrire sa vie et la vie. Le pragmatisme (Dewey, etc.) définira ensuite la formation comme « expérientielle » ; elle se fait par contact direct, avec possibilité d'agir ; le vécu est élaboré réflexivement. L'historicité de l'expérience est posée mais un problème subsiste dans l'opposition entre la prétention à l'authenticité (représentée par l'herméneutique) et la prétention à la rationalité (représentée par le pragmatisme expérimental).

L'axe sujet-savoir est celui de la relation formatrice et du rapport au savoir. Pour l'éclairer, M. Fabre s'appuie plus spécialement sur Rousseau et Bachelard. Avec son utopie, « *Émile* », Rousseau illustre bien les quatre traits problématiques de la formation. De son côté, en pensant la formation comme réforme des formes de pensée et d'action par l'intermédiaire d'une psychanalyse de la connaissance, Bachelard nous donne la possibilité de fonder la recherche de dispositifs et de méthodes (ce qui rejoint le quatrième trait constitutif de toute formation). L'axe savoir-société, pour sa part, est abordé principalement à travers Weber qui nous permet de comprendre comment l'inflation des formations est l'aboutissement du processus de rationalisation de la société occidentale qui ne laisse subsister que la seule légitimation scientifique ou pseudo-scientifique.

131

Le triangle et ses trois axes va encore servir de canevas à la troisième partie de l'ouvrage. Cette fois, M. Fabre quitte les eaux de la philosophie classique pour se référer aux philosophies contemporaines. Pour ce qui est du rapport sujet-réalité, c'est Heidegger qui, à travers les ouvrages de B. Honoré sur la formation, permet d'aller plus loin que Dewey qui enracinait l'expérience formatrice dans les sciences de la vie ou humaines. La formation devient une caractéristique structurelle de l'existence humaine. On ne peut donc agir que sur les conditions de la formation, et non sur la formation elle-même, qui reste, fondamentalement, de l'initiative du sujet (accéder à la vérité de soi-même doit toujours être prioritaire sur le recours aux sciences humaines). Heidegger nous amène à penser l'hésitation entre formation personnelle et formation professionnelle non comme un divage mais comme une sorte de complémentarité dialectique reposant sur la perception claire des définitions.

Venons en maintenant au rapport sujet-savoir. Cette fois, c'est l'École de Francfort qui est convoquée, par l'intermédiaire de M. Finger. La démarche herméneutique de l'histoire de vie, qui cherche à concilier production et travail sur soi, se présente comme un moyen de dépasser le pragmatisme. L'interaction entre situation et liberté conduit à une dialectique entre

formation et production de connaissances critiques où l'aspect recherche (produire des connaissances) et l'aspect formation de soi (prendre conscience) ne sont plus des processus distincts.

Quant au rapport savoir-société, il est repris sous l'interpellation de Levinas et de Ricoeur, par l'intermédiaire de F. Imbert et de P. Meirieu. Le projet éthique se présente en effet comme une visée d'autonomie des personnes dans une société désaliénée ; il veut à la fois l'autonomie de l'autre et l'efficace des moyens et des méthodes. Comment peut-on dégager, entre relationnel et irrationnel, un domaine du raisonnable ? Comment penser la praxis ? Par la pédagogie ou la formation, entendues comme théorie-pratique, comme domaine spécifique de la raison pratique. « *Cheminer en formation, c'est s'installer dans une relation dialectique entre méthode et critique* » (p. 257).

Si, dans cette troisième partie, on perd un peu le modèle triangulaire de la formation, il reste que la construction de l'ouvrage autour de cette formalisation reste prédominante et facilite la compréhension des enjeux. Les repères fonctionnent tout au long du cheminement (en dehors, peut-être, du rapport sujet-société appelé ailleurs sujet-réalité – Est-ce bien la même chose ?). Le titre de l'ouvrage n'est pas usurpé. Penser la formation, c'est à la fois montrer comment on l'a pensée dans la tradition philosophique, comment on peut continuer à la penser et à la formaliser, et comment tous ces aspects s'articulent et s'interpellent.

La richesse et l'originalité de cet ouvrage sont indéniables. Mais sa spécificité est autre ; elle tient dans le rapport entre la philosophie et la pédagogie. Quelle est ici la place de la philosophie ? À proprement parler, la formalisation du triangle de la formation précède les approches philosophiques et n'en dépend donc pas. Pourtant les liens sont explicites. La philosophie, même si elle fournit des grilles de lecture, ne dit pas la « vérité » de la pédagogie ou de l'acte de formation. Le modèle du triangle n'est pas produit par les différentes philosophies, mais il permet de leur donner place, de les articuler, de les situer, et par là de leur donner « sens » (même si leur sens n'en dépend pas à proprement parler). Il surajoute du sens aux théories philosophiques et permet à ces dernières de leur faire faire sens par rapport à la formation. Ce qui est admettre une autonomie du pédagogique, de sa rationalisation. Ce qui est trouver place et fonction à la philosophie de l'éducation.

Jean HOUSSAYE
Université de Rouen