

L'éducation des adultes entre les idéaux d'une société éducative et d'émancipation et les dérives technicistes de modelage : vers l'alternative de l'agir pédagogique communicationnel

Adult education between the ideals of an educational society and the emancipation and the modeling technicist derivatives

Yassine Zouari

Volume 11, Number 3, 2022

Les fondements philosophiques de l'éducation des adultes

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1088339ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1088339ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Zouari, Y. (2022). L'éducation des adultes entre les idéaux d'une société éducative et d'émancipation et les dérives technicistes de modelage : vers l'alternative de l'agir pédagogique communicationnel. *Phronesis*, 11(3), 56–73. <https://doi.org/10.7202/1088339ar>

Article abstract

In this paper, we shall question from a critical and constructive perspective, adult education as presented in contemporary societies by exploring the paradox that haunts this activity in what it is increasingly subject to instrumental rationality, technicism and pedagogicism as manufacturing or training. In this sense, we formulate the following problematic: In what way can communicational pedagogical action constitute an alternative likely to found adult education as a formative and global communicational praxis aiming at identity transformation of individuals and their fulfillment if this education were reduced more and more to a poesis whose goals are predetermined by the commodification of all human activities?

With a view to identifying, in the potential of educational modernity, what allows us to resist the influence of instrumental rationality and to found in reason the adult education and the values that it must contribute to promote in a democratic and pluralistic society, we shall argue that the philosophical foundation of adult education as a praxis, requires promoting discussion to the rank of a post-metaphysical principle around which three logics are articulated : an epistemological logic that of culture and flavor of knowledge, a pragmatic-pedagogical logic and a psychological-clinical logic of the development of the subject and intersubjectivity. Communicational pedagogical action draws its critical humanism and its constructive force not only from the educational discourse of modernity, or even from the utopia of the Enlightenment incarnated by Condorcet, but also from Habermas' theory of communicational action.

L'éducation des adultes entre les idéaux d'une société éducative et d'émancipation et les dérives technicistes de modelage : vers l'alternative de l'agir pédagogique communicationnel

Yassine ZOUARI

Université de Tunis, Tunisie

Mots-clés : *Éducation des adultes ; agir pédagogique communicationnel ; discussion praxis/poïèsis ; expérience du sujet ; utopie des Lumières*

Résumé : *Dans cet article, nous interrogeons, sous un angle critique et constructif, la formation telle qu'elle se présente dans les sociétés contemporaines, explorant ainsi le paradoxe qui hante cette activité en ce qu'elle s'assujettit de plus en plus à la rationalité instrumentale, au technicisme et au pédagogisme en tant que fabrication ou training relevant de l'avoir. Nous formulons dans ce sens la problématique suivante : si la formation se réduisait de plus en plus à une poïèsis dont les buts sont prédéterminés par la marchandisation de toutes les activités humaines, en quoi l'agir pédagogique communicationnel peut-il constituer une alternative susceptible de fonder en raison l'éducation des adultes en tant que praxis communicationnelle formatrice et globale, visant la transformation identitaire des individus et leur accomplissement ?*


Nos objectifs étant d'identifier dans le potentiel de la modernité éducative ce qui nous permet de résister à l'emprise de la rationalité instrumentale et de fonder en raison la formation et les valeurs qu'elle doit contribuer à promouvoir dans une société démocratique et plurielle, nous soutenons que la fondation philosophique de l'éducation des adultes en tant que praxis requiert de promouvoir la discussion au rang d'un principe post-métaphysique autour duquel s'articulent trois logiques : une logique épistémologique, celle de la culture et de la saveur des savoirs, une logique pragmatique-pédagogique et une logique psychologico-clinique du développement du sujet et de l'intersubjectivité. L'agir pédagogique communicationnel puise son humanisme critique et sa force constructive dans le discours pédagogique de la modernité, voire dans l'utopie porteuse des Lumières qu'incarne Condorcet, mais également dans la théorie de l'agir communicationnel de Habermas.

Adult education between the ideals of an educational society and the emancipation and the modeling technicist derivatives

Keywords: *Adult Education; Pedagogical communicational action; Discussion; Praxis/Poesis; Experience of the subject; Utopia of The Enlightenment*

Abstract: *In this paper, we shall question from a critical and constructive perspective, adult education as presented in contemporary societies by exploring the paradox that haunts this activity in what it is increasingly subject to instrumental rationality, technicism and pedagogicism as manufacturing or training. In this sense, we formulate the following problematic: In what way can communicational pedagogical action constitute an alternative likely to found adult education as a formative and global communicational praxis aiming at identity transformation of individuals and their fulfillment if this education were reduced more and more to a poesis whose goals are predetermined by the commodification of all human activities?*

With a view to identifying, in the potential of educational modernity, what allows us to resist the influence of instrumental rationality and to found in reason the adult education and the values that it must contribute to promote in a democratic and pluralistic society, we shall argue that the philosophical foundation of adult education as a praxis, requires promoting discussion to the rank of a post-metaphysical principle around which three logics are articulated : an epistemological logic that of culture and flavor of knowledge, a pragmatic-pedagogical logic and a psychological-clinical logic of the development of the subject and intersubjectivity. Communicational pedagogical action draws its critical humanism and its constructive force not only from the educational discourse of modernity, or even from the utopia of the Enlightenment incarnated by Condorcet, but also from Habermas' theory of communicational action.



Le triomphe de la raison instrumentale et son emprise sur les sphères politique, socio-culturelle et éducative ont des effets néfastes tant et si bien que la destruction de l'environnement, l'effacement du rôle des États dans la régulation de l'économie et l'envahissement, par la logique du marché, des domaines de l'éducation et de la formation en sont les conséquences. L'interrogation sur les finalités de l'éducation et de la formation à l'ère de la mondialisation de l'économie du marché suscite des inquiétudes et des interrogations : que peuvent l'éducation et la formation dans un univers de références éclatées ou dans un monde désenchanté ? Comment peut-on fonder en raison les valeurs qui se proposent à la formation ? Quelles sont celles qui peuvent prétendre à une certaine justification éthique ? En dépit de l'injonction à l'utilitarisme comment réhabiliter l'idée d'éducation et de formation comme « pouvoir illuminateur et mobilisateur » de l'aventure de la continuité du monde ? Si le modèle managérial dominait de plus en plus les pratiques de formation, comment comprendre le retour de l'éthique dans les débats relatifs aux activités humaines depuis quelques décennies ?

Tout se passe comme si la professionnalisation des métiers de l'humain ne pouvait renier les dimensions praxéologique et axiologique consubstantielles à la formation et à l'éducation. Dès lors, si la formation se réduisait de plus en plus à une *poiësis* dont les buts sont prédéterminés par la marchandisation de toutes les activités humaines, en quoi l'agir pédagogique communicationnel peut-il constituer une alternative susceptible de fonder en raison l'éducation des adultes en tant que *praxis* communicationnelle formatrice, voire transformatrice des individus et de leurs expériences ? Telle est la question que nous soulèverons dans cet article. Dans un premier temps, nous examinerons, sous un angle critique, les dérives à l'œuvre dans les modèles techniciste et marchand de la formation en y identifiant des indicateurs d'une crise de sens. Nous montrerons comment la logique utilitariste constitue un obstacle tant épistémologico-didactique que pédagogique et éthique à l'idée de formation en tant qu'action globale sur la personne (Fabre, 2006) et à l'inachèvement de l'expérience du sujet spécifique de la conception moderne de l'adulte et enracinée dans l'utopie porteuse des Lumières.

Ce faisant, nous explorerons, dans un deuxième temps, l'agir pédagogique communicationnel. Nos objectifs étant d'identifier dans le potentiel de la modernité éducative ce qui nous permet de résister à l'emprise de la rationalité instrumentale et de fonder en raison la formation des adultes, nous postulons que la fondation philosophique de l'éducation des adultes en tant que *praxis* requiert de promouvoir la discussion au rang d'un principe post-métaphysique (Habermas, 2003 ; Apel, 1994) autour duquel s'articulent trois logiques : une logique épistémologique, celle de la culture et de la saveur des savoirs (Forquin, 1996 ; Astolfi, 2008), une logique pragmatique (Dewey, 1938-1968) et une logique psychologico-clinique du développement du sujet et de l'intersubjectivité (Imbert, 2000 ; Ricoeur, 1996).

Le modèle managérial en éducation

La formation et l'emprise de la rationalité instrumentale

La formation est une activité qui spécifie l'être humain en tant qu'animal éduicable tout au long de la vie. Elle constitue ce par quoi le jeune s'actualise en tant que citoyen et l'adulte comme acteur professionnel ou individu en quête de soi, apte à développer son expérience, à affronter des situations problématiques et à se perfectionner. Étant une activité humaine traversée par la tension féconde entre être et devoir-être, faits et valeurs, la formation implique que l'ennoblissement et l'aspiration au meilleur, tant sur les plans socio-professionnel que personnel et culturel, est ancrée anthropologiquement dans l'état d'imperfection dans lequel naît l'enfant humain, « né pour apprendre ». Comme le confirme Kant « L'espèce humaine doit, peu à peu, par son propre effort, tirer d'elle-même toutes les qualités naturelles de l'humanité. Une génération éduque l'autre », (1989, p. 70).

De ce fait, la formation est ancrée dans des exigences éthiques liées non seulement aux finalités qu'elle poursuit, mais également parce qu'elle postule la possibilité de réformer la nature humaine ou la perfectibilité des sujets à former et présuppose la sollicitude à leur égard.

La distinction Praxis-Poïèsis (fabrication) : quelle signification pour la formation aujourd'hui ?

Nous pouvons soutenir que la formation fait partie de ce qu'Aristote appelle la *praxis*. Aristote (1967) distingue trois types d'activités : *theoria*, *praxis* et *poièsis*. Alors que la *theoria* est l'activité purement intellectuelle, une pensée pure, une contemplation de la vérité ou une philosophie, la *praxis* est une activité immanente, au sens où elle est une action qui se suffit à elle-même, qui a sa fin en elle-même et dans laquelle l'homme développe son humanité. La *praxis* renvoie, pour Aristote, à la politique et à la morale, c'est-à-dire aux activités par lesquelles l'homme développe sa vertu et se concrétise en tant qu'être social et raisonnable. Quant à la *poièsis*, elle signifie l'activité de fabrication, de production matérielle dont la fin se situe dans l'objet produit, objet ou résultat par rapport auquel l'agent producteur, la matière, les savoir-faire ne sont que des moyens. Si la *poièsis* requiert la *technè*, c'est-à-dire la mise en œuvre de moyens efficaces, la *praxis* est une activité qui a de la valeur en elle-même ; elle est pour elle-même sa propre fin¹. Elle concerne l'homme en tant que tel, comme « le vivre bien », « le bien agir » et les actes vertueux :

« Les choses qui peuvent être autres qu'elles ne sont comprennent à la fois les choses qu'on fabrique et les autres qu'on accomplit. Production et action sont distinctes (...). Il s'ensuit que la disposition à agir accompagnée de règle est différente de la disposition à produire accompagnée de règle. De là vient encore qu'elles ne sont pas une partie l'une de l'autre, car ni l'action n'est une production, ni la production une action » (*ibid.*, p. 283).

Cette distinction tient à l'objet d'étude spécifique de chacune de ces trois catégories différentes de sciences : alors que les sciences théorétiques portent sur ce qui est nécessaire, les sciences pratiques portent sur ce qui est contingent (les affaires humaines) et ne peuvent pas, de ce fait, prétendre au même degré de scientificité, ni à la même rigueur dans leur démarche que les démonstrations mathématiques. Si la politique fait partie de la science pratique, c'est parce qu'elle est une activité de réflexion qui vise la réalisation du bien souverain et du bonheur.

Dans son ouvrage *L'impossible métier de pédagogue*, Imbert (2000) réactive la distinction ou la contradiction *praxis-poièsis*, voire l'impossible freudien qui structure les métiers de l'humain, pour avertir à juste titre contre l'extension troublante de la *poièsis* sur les trois métiers impossibles, l'éducation, la santé et la politique. Il réinvestit la différence entre l'action et la fabrication dans l'intelligence de la pédagogie pour montrer comment...

« La *praxis* pédagogique supporte bel et bien, à son tour, un « espace d'apparaître », c'est-à-dire un espace irréductible à la scientification, « un apparaître » dont tentent de venir à bout tous ceux qui se prétendent experts en matière politique comme en matière de pédagogie : visant à modeler les humains selon leurs plans, ils subordonnent ainsi la *praxis* à une forme de *poièsis* qui porte en elle la répression de la vie démocratique comme celle de la manifestation du sujet » (*ibid.*, p. 11).

De ce point de vue, la prétention fallacieuse à la maîtrise totale des activités de formation et d'éducation risque de transformer celles-ci en tâches de modelage des sujets, voire en une production caractérisée par la clôture et la fabrique de l'homme nouveau :

« Avec la contradiction *praxis-poièsis* nous disposons d'un outil théorique qui nous permet de pointer la pente vers laquelle ne cessent de tendre l'éduquer, le soigner et le gouverner, dès lors qu'ils oublient l'impossible qui les constitue : la pente d'une pure et simple *poièsis*, d'une activité technique de production et de transformation nourrie de la croyance en une efficacité sans reste » (*ibid.*, p. 47).

¹ Ce triptyque donne lieu chez Aristote à la répartition suivante :

- Les sciences théorétiques sont contemplatives, désintéressées et visent la recherche de la vérité (philosophie, mathématiques, physique) ;
- Les sciences pratiques (politique, morale ou éthique, économie) ;
- Les sciences poiétiques ou sciences de la production visent le « faire » et des fins utilitaires.

La formation au risque des dérives marchandes et technicistes

À vrai dire, réactiver la distinction entre *praxis* et *poièsis* revient à réhabiliter les exigences praxéologique et éthique en éducation et en formation, à éviter le glissement des pratiques de formation dans une sorte de training (Forquin, 1996, p. 183) et d'assujettissement des sujets de la formation². Il s'agit donc de réactiver la vertu de *phronesis* et de penser à sa lumière les dérives économiques et technicistes de la formation. La première se traduit par l'objectivation du champ de la formation, entendue au sens de l'évincement de la dimension axiologique, celle des finalités et de la question du sens, sous l'effet oppressif des enjeux rentabilistes et économiques. En effet, Aristote attribue à la vertu de prudence *phronesis*, une importance capitale dans les affaires humaines. Celle-ci désigne un savoir rationnel tourné vers l'action, savoir qui se distingue de la science. Si la science porte sur ce qui est nécessaire et procède par démonstration, la prudence concerne la raison humaine dans sa confrontation à l'action et à des réalités complexes dont l'examen suppose la délibération et le choix. Être prudent c'est être capable de délibérer avant d'agir et de se conformer aux règles de la prudence pour que l'action soit bonne en elle-même.

Quant à la dérive techniciste elle prend corps à travers la montée en puissance de discours et pratiques centrés sur la mise en application de techniques confondues le plus souvent avec le constructivisme, le socio-constructivisme et le pragmatisme. La prolifération de tels technicisme et instrumentalisme spécifie également certaines acceptions de l'ingénierie de la formation. Ainsi, la formation comme activité humaine est valorisée exclusivement par ses effets économiques de rentabilité et de formation des individus adaptables, agiles et flexibles. On parle ainsi de produits de formation, d'efficacité concurrentielle, de maximisation du produit, de formation sur mesure et adaptée à l'entreprise. Ce n'est pas ainsi un hasard si le concept de savoir s'efface et se voit supplanter par la compétence et que là où le discours sur la formation prétend s'inspirer du paradigme constructiviste et socio-constructiviste, les pratiques de formation témoignent d'un néo-béhaviorisme.

Or, outre le fait que la réduction de la formation à une *technè* soit un obstacle à la construction de concepts propres aux savoirs sur la formation et que l'utilitarisme figure parmi les obstacles épistémologiques soulevés par Bachelard³, ces deux dérives peuvent avoir des répercussions éthiques sur l'identité professionnelle du formateur ou de l'ingénieur de formation. Ces acteurs seraient dans la difficulté de s'élever au stade postconventionnel du jugement moral étroitement lié à l'activité communicationnelle, comme le confirme J. Habermas :

« Dans le cas où les acteurs s'orientent exclusivement vers le succès, autrement dit lorsqu'ils se concentrent exclusivement sur les conséquences de leur action, ils essaient de parvenir aux fins qui motivent leur action en influant, pour ce faire – par des moyens extérieurs, usant de la « carotte et du bâton », de menaces ou de promesses séduisantes –, sur les termes qui définissent la situation et, en l'occurrence, sur les décisions ou les motifs de son vis-à-vis. La coordination des actions conduites par des sujets qui procèdent de cette façon, c'est-à-dire stratégiquement, dépend de la manière dont s'enchaînent les calculs égocentriques des profits. Le degré de coopération et de stabilité résulte alors de ce qui détermine les intérêts des participants.

² Le concept d'éducation étant, sur le plan phénoménologique, indissocié de celui de valeur, comme le rappelle à juste titre Forquin, l'éducation et la formation se démarquent catégoriquement du *training* ou de l'entraînement, lequel est synonyme, de nos jours, de l'emprise de la *poièsis* sur la *praxis* pédagogique : « Entraîner quelqu'un à réciter des inepties, à mentir, à pratiquer la torture, c'est effectivement lui apprendre quelque chose, mais cela ne peut pas être considéré comme faisant partie de l'éducation. Éduquer quelqu'un, c'est l'introduire, l'initier à une certaine catégorie d'activités que l'on considère comme douées de valeur (« *worth while* »), non pas au sens d'une valeur instrumentale, d'une valeur en tant que moyen de parvenir à autre chose (telle que la réussite sociale), mais d'une valeur intrinsèque, d'une valeur qui s'attache au fait même de les pratiquer » (1996, p. 184).

³ C'est ainsi que l'esprit doit emprunter des directions nouvelles en rupture avec les facilités du sens commun et procéder, selon Bachelard, à une « psychanalyse de la connaissance objective » : « En fait, on connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui, dans l'esprit même fait obstacle à la spiritualisation » (1996, p. 14).

À cela j'opposerais ce que j'appelle « l'activité communicationnelle » qui se produit lorsque les acteurs acceptent d'accorder leurs projets d'action de l'intérieur et de ne tendre vers leurs buts respectifs qu'à la seule condition qu'une entente sur la situation et les conditions escomptées existe ou puisse être ménagée » (1991, p. 148).

Ainsi, faute de pouvoir s'exhausser en une action qui aspire au meilleur, la formation pourrait basculer dans la standardisation des esprits, la reproduction de comportements et le conditionnement. N'étant pas une activité productrice ou une *poièsis* qui fonctionne selon le schéma fins-moyens, la formation relève de la *praxis* parce que, d'une part, elle échappe au déterminisme, s'ouvre à l'interpellation d'autrui, favorise l'autonomie des personnes et, d'autre part, elle relève épistémologiquement du vraisemblable. Dans cette perspective, la distinction entre *praxis* et *poièsis* ne semblerait-elle pas loin d'être épuisée, d'autant que la formation se confronte de plus en plus à l'instrumentalisation (rentabilité, concurrence, lois du marché) qui cantonne l'action des acteurs dans un déterminisme économique. C'est dire que les questions d'ordre pratique trouvent de la sorte leur solution dans les réponses techniques, d'où l'effacement de la *praxis* en tant qu'action qui suppose la volonté et la décision délibérée face aux contraintes des situations.

Quand la logique managériale séduit les sciences de l'éducation

Quoi de plus inquiétant à ce propos que l'inflation, au sein des sciences de l'éducation, d'un discours techniciste réduisant souvent le métier d'enseignant à la fabrication pure et le condamnant à la clôture, voire à la prolétarianisation dont témoigne le statut d'un agent chargé de veiller foncièrement à l'exécution de tâches prescrites, comme si l'identité professionnelle de l'enseignant se réduisait à l'adaptation totale, à la « prescription infinie » d'objectifs et comme si cet acteur professionnel n'était pas censé être interpellé par l'écart entre le dire et le faire (Meirieu, 1995).

N'est-il pas à ce propos incertain de justifier l'intérêt d'une approche ergonomique de l'activité enseignante par le fait que « les recherches en éducation sont peu sensibles au travail des professeurs et comment, par là même, les résultats qu'elles produisent sont éloignés du métier d'enseignant » (Amigues, 2003), quand on sait que les recherches en didactiques des disciplines étaient motivées entre autres par la visée de professionnalisation des métiers de l'enseignement et la lutte contre l'échec scolaire et que les recherches pédagogiques disposaient déjà de modèles et concepts rendant intelligibles plusieurs aspects de la situation pédagogique, y compris l'écart entre le dire et le faire ? Sans pour autant nier la portée méthodologique de l'auto-confrontation dans l'accès à l'expérience professionnelle vécue de l'enseignant et « la co-analyse » ou « la « co-construction » de faits » rendant possible une « validation collective » du chercheur et du praticien, tenons à préciser que cette méthodologie gagne en objectivité en se libérant de la conception prescriptive du métier d'enseignant et en reconnaissant l'identité pédagogique de l'enseignant. Pourquoi un tel déni de l'identité pédagogique de l'enseignant et du formateur également ?

Tout au plus, l'emprise de la rationalité instrumentale reflète-t-elle une visée totalisante qui guette les sciences de l'éducation et renforce la conception techniciste de la professionnalisation des métiers de l'éducation et de la formation. Ainsi, sous l'influence de l'ergonomie, certaines conceptions de l'analyse des pratiques enseignantes ont succombé à la logique managériale et utilitariste en postulant la similitude de tous les métiers, qu'ils soient artisanaux, industriels, commerciaux ou de l'éducation, de la formation et de soins médicaux. Ce faisant, s'opère une absolutisation illégitime du schéma fin-moyen spécifique de la rationalité instrumentale à toutes les sphères de l'activité humaine. Celles-ci sont de plus en plus astreintes à de simples tâches à exécuter par des agents dont le souci majeur serait instrumental par excellence : quels moyens adopter pour parvenir aux fins prescrites dans les référentiels de compétences ? Dans la mesure où l'opérationnalisation de la tâche, serait l'expression d'une compétence professionnelle reconnue par l'aboutissement à la fin déterminée, il est manifeste que la différence et l'écart entre tâche et activité, de même qu'entre agent d'exécution et acteur s'effacent au détriment de l'instrumentalisation des acteurs eux-mêmes dépourvus de toute capacité de s'interroger sur les fins prescrites, de repenser leur métier et de progresser vers l'autonomie à la fois professionnelle et morale. Il convient de rappeler que cette conception techniciste s'avère être étrangère à la didactique professionnelle et fortement contradictoire avec le registre clinique sous lequel se voilent certains adeptes du scientisme.

Car ce qui se profile derrière ce discours, c'est l'ambition d'une maîtrise totale des processus d'éducation et de formation qui rêve de venir à bout de toute imprévisibilité et incertitude consubstantielles aux métiers de l'humain, ambition prométhéenne relevant du « culte de la performance » dominant dans les sociétés contemporaines où « dans le marché des grandes valeurs, la valeur du marché fait l'objet d'un accord croissant » (Ehrenburg, 1991, p. 14) et où « La professionnalisation de la vie sous les auspices de l'entreprise serait désormais la seule voie pour conquérir son autonomie, se repérer dans l'existence et définir son identité sociale. Nous sommes désormais sommés de devenir les entrepreneurs de nos propres vies » (*ibid.*, p. 16).

L'exemple de la formation universitaire avec la réforme LMD illustre une réponse managériale aux demandes d'un marché de plus en plus envahissant, faute d'avoir érigé la pédagogie universitaire en tant *praxis* de médiation/problématisation et d'accompagnement des étudiants en vue de former aux savoirs, par les savoirs et pour les savoirs/compétences (Fabre, 2006). Toujours est-il que cette réforme, réduisait le processus former à la formation professionnelle, condamnant de la sorte les formations psycho-sociales et académiques à s'aligner sur le modèle de la rationalité instrumentale, comme si celles-ci étaient dans l'incapacité de développer la professionnalisation qui leur conviendrait et qui serait plus compatible, sur le plan épistémologique, avec les rationalités en vigueur dans les disciplines concernées.

Le destin des valeurs de l'éducation

L'évacuation, constatée de plus en plus dans les pratiques de formation, des exigences épistémiques et éthiques, des finalités et des valeurs, au point de réduire ces dernières à un cocktail de compétences, appauvrit les métiers de la formation et de l'éducation et fait face à leur professionnalisation. Ainsi des mots aussi significatifs que sont « la citoyenneté », « l'autonomie », « la vie » se sont vus cantonnés au rang de compétences et vidés de leur dimension axiologique en tant que valeurs intrinsèques, voire des énoncés qui justifient « ce qui vaut la peine d'être enseigné et appris » (Reboul, 1999). Or, il suffit de comparer la réponse kantienne à la question « Qu'est-ce que les Lumières ? » selon laquelle celles-ci requièrent

« La sortie de l'homme de sa minorité, dont il porte lui-même la responsabilité. La minorité est l'incapacité de se servir de son entendement sans la direction d'autrui, minorité dont il est lui-même responsable s'il est vrai que la cause en réside non dans une insuffisance de l'entendement, mais dans un manque de courage et de résolution pour en user sans la direction d'autrui. *Sapere aude*, « Aie le courage de te servir de ton propre entendement », telle est la devise des Lumières » (Kant, 1784-2000, p. 90).

Ceci pour démystifier l'instrumentalisation mercantile à outrance de la valeur d'autonomie qui se constitue dans l'ouverture, l'aspiration à, l'affrontement des défis et non dans une clôture imposée par l'adaptation au contexte économique et la flexibilité d'*homo economicus*. Il en va de même quand Freinet interpelle, à l'aune de la valeur de la vie, la pédagogie traditionnelle ou les pratiques scolastiques qu'elle nourrit en affirmant que « on a créé un nouveau circuit de vie, alors que la pédagogie traditionnelle arrête, coupe tous les circuits. Nous, nous suscitons la vie » (Freinet, 1987, dans Houssaye, 1995, p. 217).

De l'alignement de la formation sur le modèle comportementaliste ou behavioriste témoigne également le discours actuel sur les compétences et la réduction de celles-ci à une liste de tâches, d'indicateurs comportementaux observables correspondant à des objectifs, d'où le pédagogisme qui règne sur certaines pratiques de formation des adultes : « Suivre l'exigence critique, avertit Fabre, c'est donc exacerber l'opposition de la formation au pédagogisme. Le pédagogisme est la réduction de la formation aux contenus à apprendre ou aux dispositifs d'enseignements, ou encore la réduction des fins aux moyens, des finalités aux objectifs, de l'être à l'avoir. L'inflation actuelle des formations s'effectue sans doute sous le signe du pédagogisme » (2006, p. 256).

À vrai dire, la dérive techniciste consiste à subordonner la *praxis* de la formation à une sorte de *poïèsis* qui porte en elle l'objectivation des sujets de la formation⁴ et leur manipulation. Il s'agit bien de réactiver la vertu d'incertitude relative au champ des affaires humaines et qui nous permet de comprendre que la formation ne relève pas d'une technologie ou industrie, mais d'un agir caractérisé par la contingence et l'indéterminisme, agir qui reconnaît « l'impuissance radicale sur la liberté de l'autre » (Meirieu, 1995) et qui requiert une raison pratique, de nature délibérative, pour débattre à propos de cette activité, de ses enjeux et de ses finalités. L'activité du formateur/pédagogue relève de l'agir délibéré, voire d'une *praxis* entendue au sens d'un...

« faire dans lequel l'autre ou les autres sont visés comme êtres autonomes et considérés comme l'agent essentiel du développement de leur propre autonomie. La vraie politique, la vraie pédagogie, la vraie médecine, pour autant qu'elles aient jamais existé, appartiennent à la *praxis*... la *praxis* est ce qui vise le développement de l'autonomie comme fin et utilise à cette fin l'autonomie comme moyen » (Castoriadis, 1975, p. 103).

Comment oublier l'impact déstabilisateur, voire destructeur, de l'emprise de la *poïèsis* sur les politiques éducatives de certains pays du Maghreb et de l'Afrique francophone, à l'ère de la mondialisation de l'économie du marché. Le cas de l'école tunisienne est à ce propos révélateur : jadis, ayant réussi à préserver un équilibre entre savoirs scolaires, mobilisation intense des élèves et investissement pédagogique professionnel du corps enseignant et à s'ériger en facteur d'ascension sociale, durant deux réformes architectoniques, en dépit de leurs limites, celles de 1958 et surtout celle de 1991, la citadelle de Carthage avait cédé, depuis la réforme de 2002, à des injonctions marchandes et néolibérales d'ampleur qui l'ont vidée et spoliée de son sens la réduisant à une « forteresse vide ». Cette vague a déferlé sur l'école publique tunisienne telle un tsunami ravageant les beaux programmes scolaires qui ont réussi depuis la réforme de 1991 à niveler vers le haut et à faire le bonheur des écoliers, collégiens et lycéens, au point que, au lendemain de la révolution tunisienne (décembre 2010/janvier 2011) et, sous l'effet d'une décennie de platitude scolaire et culturelle⁵, ayant nourri la « *Sainte ignorance* » (Roy, 2008), la revendication d'un islam identitaire figé appelant à l'application aveugle de la charia et au régime califal Dawlat al-Khilāfa aient violemment confisqué les aspirations laïques et citoyennes à la justice sociale, à l'égalité, à la liberté, à la dignité et à la démocratie.

Le métier de formateur entre professionnalisation et exigences éthiques

À vrai dire, les métiers de l'éducation et de la formation aspirent à la professionnalisation, c'est-à-dire au développement de la posture du praticien réflexif qui, dans son exercice professionnel, s'appuie sur des savoirs, des savoirs d'expérience, l'analyse des situations problématiques ainsi que l'adhésion libre aux principes, valeurs et normes exigés dans un code éthique. D'où l'inspiration des concepts et des démarches à l'œuvre en sciences humaines et sociales, comme les sciences de l'éducation, la psychologie, la psychanalyse, la sociologie des organisations et les didactiques des disciplines. Or l'agir professionnel, notamment dans les métiers de l'humain, est moins une application de théories ou de techniques d'intervention (recettes d'action) qu'un agir amené à faire face aux situations complexes ayant pour particularités « l'incertitude, l'instabilité, la singularité et le conflit de valeurs » (Schön, 1994, p. 65), et à entretenir « la réflexion en cours d'action » ou la « conversation réflexive avec la situation » (*ibid*, p. 319), laquelle varie en fonction des professions. Décidément, les formateurs croisent dans leur activité des questions éthiques auxquelles ils essaient de saisir des réponses issues de références techniques et théoriques. Mais à vouloir déduire des sciences humaines et sociales aussi bien les outils de la gestion technique et méthodique de la formation que les normes en vertu desquelles les acteurs se conduisent dans des situations humaines d'interaction et de prise de décision on risque de basculer dans un positivisme réducteur.

⁴ Imbert (2000, p. 94) attire à juste titre l'attention sur la proximité étymologique du mot management avec la manipulation.

⁵ Il s'agit de la décennie qui a précédé la révolution tunisienne et pendant laquelle s'étaient orchestrées des politiques destructrices de l'école et de l'hôpital publiques, c'est-à-dire ces deux joyaux de l'État bourguibien de l'indépendance. Ainsi on a atteint et dépassé les 100 000 000 décrocheurs à l'école tunisienne, depuis 2011.

En ce sens, les finalités et les valeurs qui sous-tendent les métiers de l'humain requièrent une élucidation qui dépasse le cadre du « comment faire ? » pour évoquer le « pourquoi faire ? », ce en vertu de quoi on estime la justesse de l'action accomplie et comment tenir compte de ses conséquences. C'est dire que toute réflexion sur l'éthique de la formation est en bonne partie une réflexion philosophique.

S'il va de soi que la formation ne saurait aujourd'hui faire abstraction des contraintes économiques et des enjeux de professionnalisation lesquels s'imposent avec les mutations socio-économiques et politiques vécues au sein des sociétés post-industrielles où les contradictions entre les sphères culturelles, économiques et politiques lancent de nouveaux défis aux acteurs, ne serait-il pas à tout le moins judicieux d'articuler la visée d'émancipation et le calcul des moyens, l'éthique de conviction et l'éthique de responsabilité ? Dès lors, comment, dans un monde désabusé, réhabiliter la formation en tant que *praxis* humaine d'émancipation et d'accomplissement de soi ? Dans la mesure où la formation est une activité intersubjective qui s'accomplit dans et par l'interaction avec autrui et sa reconnaissance, en quoi requiert-elle la discussion, la coordination des plans d'action, les décisions réfléchies et la régulation éthique ?

Vers l'agir pédagogique communicationnel

L'ancrage de l'agir pédagogique communicationnel dans l'utopie des Lumières

Comment oublier que la modernité naissante a saisi dans l'éducation et la formation, notamment avec la tradition philosophique et pédagogique des Lumières (Comenius, Rousseau, Kant, Condorcet, Pestalozzi), la voie du perfectionnement de la nature humaine et de l'ennoblissement moral de l'homme ? Ce perfectionnement possible implique, selon Condorcet, la capacité de s'améliorer continuellement grâce à la diffusion des arts, des sciences et des vérités dans l'ensemble de la société que rend possible l'instruction et la formation :

« Si ce perfectionnement indéfini de notre espèce est, comme je le crois, une loi générale de la nature, l'homme ne doit plus se regarder comme un être borné à une existence passagère et isolée, destinée à s'évanouir après une alternative de bonheur et de malheur pour lui-même, de bien et de mal pour ceux que le hasard a placés près de lui ; il devient une partie active du grand tout et le coopérateur d'un ouvrage éternel » (1994, p. 71).

S'il s'avère que l'éducation et la formation ne se réduisent pas à l'adaptation de l'enfant et de l'adulte au monde présent et qu'elles doivent promouvoir l'usage autonome de la raison, n'est-il pas à tout le moins évident que l'idée du droit à la formation s'enracine dans l'utopie porteuse des Lumières et peut être déduite du constat de la plasticité de la nature humaine, d'où l'émancipation dont la formation semblerait bien être porteuse ?

L'instruction publique et la formation comme émancipation

Condorcet soutient avec force l'idée de l'ancrage de l'instruction publique et de la formation professionnelle dans les droits naturels de l'homme et le principe d'égalité. L'instruction publique est la concrétisation de l'égalité formelle proclamée par le droit, car sans elle on risque de perpétuer une inégalité qui donne lieu à la dépendance ou à la soumission des uns aux autres. C'est dire que la généralisation de l'instruction publique et sa gratuité incarnent le principe d'égalité de tous les hommes et rendent possible l'exercice de la citoyenneté dans une république éclairée par les droits de l'homme. En effet, l'instruction élémentaire est le garant de l'autonomie de chaque citoyen et de l'indépendance du jugement : savoir, droit et liberté sont donc étroitement liés. Droit à l'instruction et droit à la formation sont conçus comme inséparables de la citoyenneté réfléchie et éclairée dans la mesure où celle-ci suppose l'esprit critique pour délibérer, argumenter, dénoncer les abus du pouvoir et échapper à toute forme d'instrumentalisme :

« Il ne suffit donc pas que l'instruction forme des hommes ; il faut qu'elle conserve et perfectionne ceux qu'elle a formés, qu'elle les éclaire, les préserve de l'erreur, les empêche de retomber dans l'ignorance ; il faut que la porte du temple de la vérité soit ouverte à tous les âges, et que si la sagesse

des parents a préparé l'âme des enfants à en écouter les oracles, ils sachent toujours en reconnaître la voix, et ne soient point, dans le reste de leur vie, exposés à la confondre avec les sophismes de l'imposture » (*ibid.*, p. 75).

Liberté et diffusion des lumières sont donc inséparables et c'est la raison pour laquelle la puissance publique doit prendre en charge aussi bien l'instruction générale et commune que « l'instruction publique relative aux diverses professions », c'est-à-dire la formation professionnelle. Or si cette dernière s'aligne sur le modèle de l'instruction publique c'est parce qu'elle se fonde sur la même exigence éthique d'égalité et vise non seulement la diffusion des connaissances nécessaires à l'exercice professionnel, mais aussi la perfection des arts et des métiers, le progrès professionnel des adultes et le développement de leurs facultés, ce qui contribue au « bien-être public ». Dans ce sens, Condorcet rejette tout rapport corporatiste aux savoirs, dominant sous l'Ancien Régime, et qui consiste à concentrer les savoirs dans une corporation (congrégations religieuses ou autres), ce qui aurait des effets d'oppression et d'asservissement.

Rendre les savoirs populaires, telle est la devise de l'utopie porteuse des Lumières, utopie au sens positif du terme dans la mesure où elle répond à l'idéal de démocratisation du rapport au savoir (Zouari, dans Chalmel, 2002, pp. 272-284), réduit l'écart entre savants et citoyens ordinaires et jette des ponts entre raison individuelle et raison commune. L'utilitarisme ne fait pas bon ménage avec l'esprit des Lumières, car cela risque de sacrifier et le principe d'égalité et une bonne partie de savoirs qui s'avèrent inutiles. En tant qu'union du savoir et de la démocratie, de la raison et de la liberté, la formation comme utopie puise son sens dans un double héritage, philosophique et politique : une tradition philosophico-pédagogique centrée sur les idées du progrès, de la raison, de la perfectibilité de l'homme, et la proclamation des droits de l'homme par la Révolution française. :

« Généreux amis de l'égalité, de la liberté, réunissez-vous pour obtenir de la puissance publique une instruction qui rende la raison populaire, ou craignez de perdre bientôt tout le fruit de vos nobles efforts. N'oubliez pas que les lois les mieux combinées puissent faire d'un ignorant l'égal de l'homme habile, et rendre libre celui qui est esclave des préjugés » (*ibid.*, p. 104).

Essayons de saisir la portée de l'idéal d'une société éducative dans la fondation contemporaine de l'éducation des adultes, et ce à la lumière de la théorie habermassienne de l'agir communicationnel.

De la théorie de l'agir communicationnel à l'agir pédagogique communicationnel

Ce n'est pas un hasard si la distinction aristotélicienne entre *praxis* et *poïesis* a été réinvestie par la philosophie moderne avec Hegel et Marx et, par la philosophie politique contemporaine, avec Arendt pour qui la *praxis* désigne une activité qui ne s'aligne pas sur le modèle de la relation instrumentale sujet-objet et qui institue une interaction de ces deux pôles et crée des processus de subjectivation compris comme transformation des sujets. Reprenant à son compte cette distinction qui correspond à ce que Weber (1964) appelle « action déterminée par rapport à une fin » et « action raisonnable en fonction de valeurs », Habermas propose une théorie sociale qui tient compte du progrès scientifico-technique, mais également du projet émancipateur des Lumières et de la force critique du marxisme. L'absorption de la pratique par la technique et l'identification de cette dernière à la théorie sont significatives d'une modernité en crise dont l'indicateur est la réduction de la politique à un problème technique⁶. À l'opposé des attitudes anti-modernes et postmodernes, Habermas (1987, 1988) soutient la thèse selon laquelle au sein du processus de rationalisation des images du monde et des mondes vécus, réside une force rationnelle d'émancipation susceptible de sauvegarder le projet des Lumières et de le réhabiliter. Loin d'être le résultat de la sécularisation ou de la rationalisation en elle-même, la crise de la modernité est imputée à l'extension dominante de la rationalité instrumentale à des sphères culturelles et symboliques qui requièrent la communication.

⁶ Rappelons que la *technè* chez Aristote désigne une vertu de l'intelligence pratique qui cherche les meilleurs moyens en vue d'atteindre une fin particulière et imposée et que cette action est monologique, au sens où elle est déterminée par la relation « sujet-objet ».

Ainsi, résister à la colonisation du monde vécu par le système⁷ requiert de réintégrer la rationalité communicationnelle au sein de la pratique et de la vie sociale et d'explorer la perspective d'une pratique qui articule l'autodétermination de tous et la réalisation de soi. Pour Habermas, la *praxis* implique l'action commune en vue de la recherche des meilleures fins et elle est pour autant une action dialogique. Quant au système, il désigne le complexe constitué de l'économie et de la politique, complexe régulé par l'argent et le pouvoir.

À vrai dire, la sphère pragmatique ou communicationnelle de l'interaction entre les individus médiatisée par le langage dispose du contenu normatif et axiologique de la modernité culturelle, dont les fondements universels du droit et de la morale légitimant les institutions démocratiques et la formation scolaire. C'est la raison pour laquelle la rationalisation de cette sphère est significative d'émancipation et permet de s'opposer aux « pathologies » de l'époque moderne, d'où l'aspect irréversible de la modernité. Cela requiert de rejeter le paradigme de la conscience (le paradigme cartésien centré sur la relation sujet-objet) qui débouche sur l'embarras d'une raison incapable d'embrasser la pratique, voire enfermée dans l'attitude objectivante du sujet vis-à-vis de la nature. Il ne saurait donc être question, comme le pense Weber, d'une restriction de la rationalité au domaine du calcul rationnel des moyens, restriction qui, suite au désenchantement des images du monde, enlève à la raison la possibilité de structurer le monde vécu et à la pratique la prétention critique à la rationalité.

En effet, étant constitué de la culture, de la société et de la personne, le monde vécu assure les fonctions de socialisation, de reproduction culturelle et de l'intégration des groupes en fonction des normes. Il est la source des modèles interprétatifs et normatifs ainsi que des compétences acquises à travers la socialisation : « Les sujets qui agissent de façon communicationnelle s'entendent nécessairement à l'horizon d'un monde vécu » (Habermas, 1987, tome 1, p. 86). Dans la mesure où le monde vécu est structuré par l'intersubjectivité et se reproduit par le médium de l'activité communicationnelle⁸, c'est en réintégrant ces dimensions au sein de la pratique qu'il est possible, selon Habermas, de réconcilier la raison moderne avec elle-même, la science avec la démocratie. En effet, Habermas élabore dans le paradigme de la raison communicationnelle un concept procédural de la rationalité dans lequel l'exigence de validité ne se réduit pas à la vérité de même que le monde n'est plus représenté exclusivement par le monde de l'étant. La justesse normative et la sincérité subjective sont introduites autant que la vérité, en tant qu'exigences de validité, ce qui revient à présupposer, outre le monde objectif des faits, un monde intersubjectif des normes et un monde subjectif des expériences vécues.

Comment ne pas constater à la lumière de l'analyse habermassienne de la crise de la modernité que les formateurs, mais aussi les enseignants et les éducateurs, se confrontent à un paradoxe provenant notamment du registre pluriel dans lequel se situe leur action : le registre instrumental qui a tendance à prendre le dessus et les exigences éthique et praxéologique de moins en moins considérées, voire effacées ?

Le principe de discussion à l'œuvre dans l'agir pédagogique communicationnel

En effet, le diagnostic habermassien a le mérite de reconnaître que la colonisation du monde vécu n'est pas totale et de chercher une alternative susceptible de restaurer la raison moderne dans sa pluralité. La modernité reste redevable au processus de rationalisation ou de séparation des sphères culturelles et leur spécialisation en discours différenciés d'avoir favorisé un accroissement du savoir.

⁷ « Il avait, en effet, fallu que le potentiel de raison contenu dans la communication soit libéré dans ce qui constitue la modernité des mondes vécus pour que, dégagés de leurs chaînes, les impératifs des systèmes partiels – économique et administratif – puissent réagir sur cette zone vulnérable qu'est la pratique quotidienne, et aider la sphère cognitive et instrumentale à prendre sous sa coupe les aspects opprimés de la raison pratique. Autrement dit, le développement de la modernisation capitaliste fait que le potentiel de raison contenu dans la communication se déploie et s'altère dans le même temps », notait Habermas (1988, p. 373).

⁸ La communication renvoie ici à la dimension pragmatique du langage, voire à une rationalité formelle à l'œuvre dans l'exercice langagier et non pas au sens technique de transmission de l'information.

C'est dans la pratique sociale de la communication ou de l'intersubjectivité que la modernité a pris corps, et ce aux antipodes des structures relationnelles autoritaires et traditionnelles. La raison communicationnelle est l'œuvre de la modernité des mondes vécus ; elle suppose la décentration des images du monde, c'est-à-dire leur libération du dogmatisme religieux et mythique. Habermas oppose les images du monde décentrées et plurielles, lesquelles sont les expressions du désenchantement du monde (épuisement de la magie et rationalisation comme l'entend Weber) aux images mythiques qu'il qualifie de « réifiées », car là où les principes de l'interaction font, dans les mythes, l'objet d'une imposition, elles se constituent, dans la modernité, par la voie de la discussion et l'entente rationnelle. Cela permet de libérer un potentiel de rationalité qui réside dans l'autonomie et la liberté. La raison des Lumières revêt en effet une dimension éthique, humaniste et émancipatrice, dans le sens où elle a, comme le soutient Kant, la vocation de libérer l'individu et d'éclairer l'esprit.

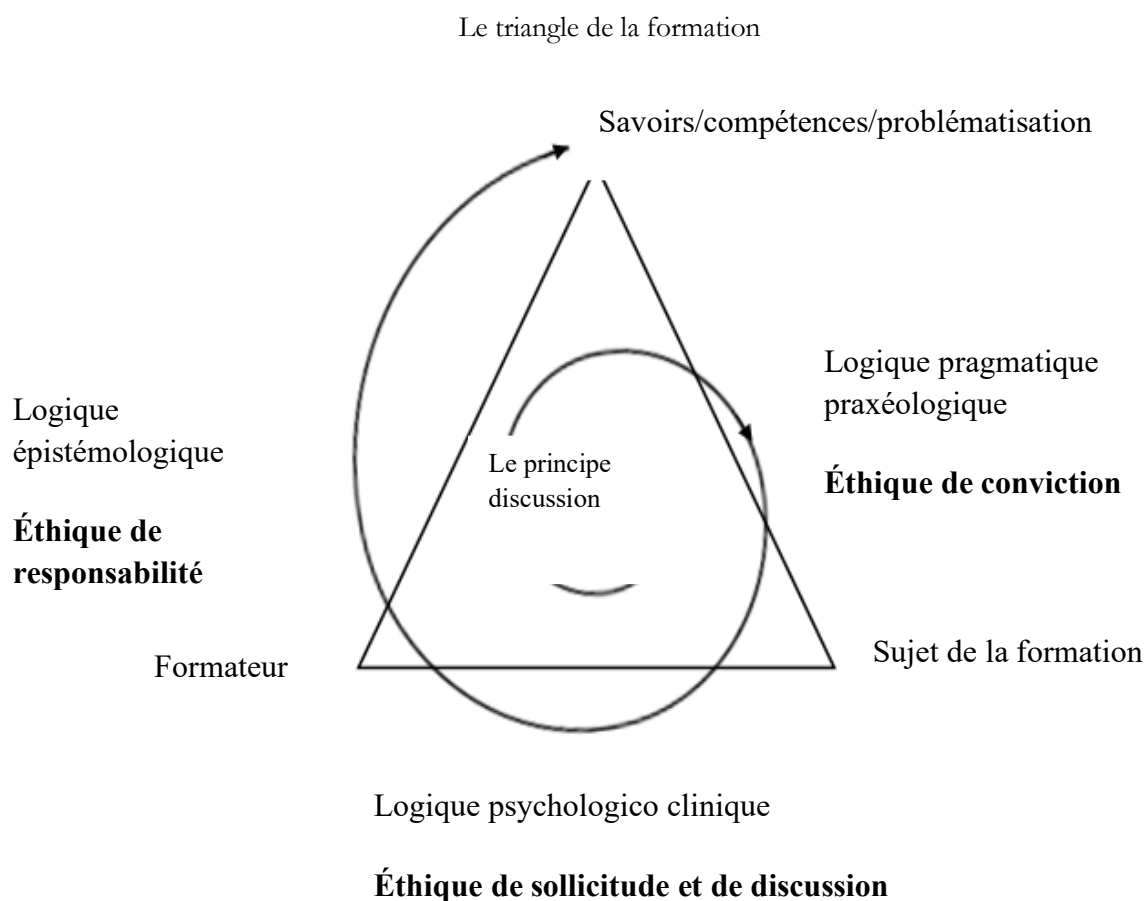
Dès lors, la raison en tant que communication libre entre les individus ou exempte de domination constitue l'alternative habermassienne à la crise de la modernité, alternative valable pour l'éducation et la formation, et qui consiste à promouvoir, par l'analyse et la critique, l'intérêt émancipatoire de la raison. Étant opposé au dogmatisme, cet intérêt garantit la liberté et l'autonomie dans l'action. Pouvoir donc s'accorder avec les autres sujets, dans et par la discussion et l'argumentation, sur la validité des normes et établir la vérité de leur choix, est consubstantiel à l'homme en tant qu'être libre. C'est dire que la théorie de la raison communicationnelle est sous-tendue par la conviction que les questions d'ordre pratique sont susceptibles de vérité. Fondée sur la discussion et ayant pour critère le meilleur argument, la rationalité communicationnelle doit déboucher sur un consensus rationnel exempt de toute contrainte externe, d'où l'éthique qu'elle suppose dans les interactions entre des sujets capables de parler et d'agir (Habermas, 2003). Dans la mesure où le consensus auquel doivent aboutir les sujets à l'issue de la discussion tient aux intérêts qui peuvent prétendre à l'universalité, ceux-ci sont amenés, dans la discussion, à traduire leurs positions subjectives ou relatives en positions universalisables. La discussion permet de fonder en raison les normes de l'action et l'objectivité pratique suppose l'accord des interlocuteurs sur la validité d'une norme.

Transposée au niveau des situations de formation, la délibération ou la discussion rend possible la décision en faveur d'un choix, parmi d'autres, et la construction du sens de ce qu'on fait. C'est pourquoi nous considérons que l'analyse des pratiques comme outil de formation des enseignants et des formateurs gagne en qualité en puisant dans l'éthique de discussion des repères pour la régulation éthique de cette activité et l'exploration de situations pédagogiques critiques quant aux problèmes ou au conflit de valeurs qu'elles soulèvent. En tant qu'horizon d'une rationalité éthique et procédurale, la discussion est l'expression d'une subjectivité partagée, favorise la décentration de soi et l'adhésion des participants à des règles qui rendent possibles l'intercompréhension et la validation des normes justes par le biais de l'argumentation. Ne convient-il pas de substituer à la relation d'objectivation dominante dans la relation « formateur-formé », « inspecteur/conseiller pédagogique-enseignant », un espace de parole, une véritable interaction langagière fondée sur le souci d'un partenariat et d'une co-formation en vue d'améliorer réellement l'activité enseignante et de cultiver un sens dont la construction collective suppose outre le débat et le conflit, la discussion, l'argumentation et l'engagement mutuel sur la voie d'un nouveau pédagogique, celui de la démocratisation du rapport au savoir ?

Ainsi, renouant avec le patrimoine pédagogique moderne et les découvertes de la didactique professionnelle ayant déjà prouvé, suite aux travaux de Piaget et de Vergnaud qu'« Au fond de l'action la conceptualisation » (dans Barbier, 2011, 275-292), pourquoi ne pas adosser la formation des enseignants et leur accompagnement aux expériences novatrices des acteurs concernés en vue d'identifier, à travers la discussion et les justifications inhérentes à l'analyse de l'activité enseignante, des schèmes d'action, de mettre ceux-ci en synergie avec les paradigmes pédagogico-didactiques, cliniques et philosophiques et d'en faire un levier pour améliorer les pratiques scolaires et les pratiques de formation, voire pour développer « le pouvoir d'agir » de l'enseignant et du formateur (Vinatier, 2009) ? C'est ainsi que les enseignants renouent avec le sens du métier, formalisent leurs expériences pédagogiques, assument « le courage des commencements » et se hissent progressivement au rang du « praticien-théoricien » qui « cherche à conjointer la théorie et la pratique à partir de sa propre action. C'est dans cette production spécifique du rapport théorie pratique en éducation que la pédagogie prend son origine, se crée, s'invente et se renouvelle » (Houssaye, 1994, p. 11). Penser la formation revient à soumettre à la discussion les enjeux éthiques de cette activité et à fonder celle-ci sur des principes susceptibles de la réguler et de démystifier les prétentions à la domination.

Nous soutenons, à ce propos, que dans une société post-moderne, démocratique et plurielle, la formation en tant que *praxis* peut être régulée en fonction du principe post-métaphysique de discussion, lequel principe coordonne les trois logiques à l'œuvre dans les situations de formation : la logique épistémologique, la logique pragmatique et la logique psychologique ou clinique. Ces trois logiques correspondent aux trois processus du triangle de la formation conçu par Fabre (*Op. Cit.*, 2006). Si le principe de discussion les relie, il rend possible également le passage d'une logique à l'autre, selon un mouvement spiral d'autodépassement et d'ouverture comme nous pouvons le clarifier à travers le schéma ci-dessous.

Ainsi chacun des trois axes du triangle de la formation s'ouvre aux deux autres à travers la discussion, les stratégies d'argumentation, d'analyse, de controverse et de démonstration, ce qui permettrait d'assumer la complexité de l'activité de formation, de mettre en synergie savoirs d'action, savoirs théoriques, enjeux praxéologiques et de dissocier les composantes cognitives de ce qui relève du modelage et de la domination. De même, si l'éthique de conviction fonde l'axe pragmatique et praxéologique, l'axe épistémologique se prête à une éthique de responsabilité et l'axe psychologico-clinique à une éthique de discussion et de sollicitude favorisant l'accomplissement de soi.



Essayons d'examiner le principe de discussion ainsi que les trois logiques qu'il coordonne et de démontrer en quoi ceux-ci peuvent réguler la formation.

La discussion et la logique pragmatique du triangle de la formation

La formation des adultes, des enseignants, des formateurs et des éducateurs se prête pleinement au paradigme de l'agir pédagogique communicationnel. Elle le requiert, non seulement en vue de surmonter l'objectivation oppressante des sujets de la formation perceptible dans les dispositifs et le pouvoir arrogant des experts et des technocrates de tous bords qui ne cessent de prescrire les tâches à accomplir, selon un déterminisme menaçant tant l'activité enseignante que le processus de formation, mais également parce que ce paradigme fait ériger la discussion comme principe d'interaction langagière argumentée entre sujets aptes à justifier leurs choix, stratégies, points de vue et aspirant à leur accomplissement identitaire dans et par l'amélioration des pratiques pédagogiques.

Force est donc de constater que la pédagogie en tant que *praxis* d'éducation/formation et de théorisation de cette même activité visant l'autonomie des sujets et leur développement global, mais également la didactique professionnelle fondée sur le souci d'identifier, via l'analyse de l'activité enseignante ou de formation, les schèmes et les savoirs d'action qui les structurent en vue d'en conscientiser les acteurs et de développer leur professionnalité, sont les deux composantes de la logique pragmatique du triangle de formation. Tandis que la didactique professionnelle est tournée vers l'action en vertu d'un intérêt pragmatique, la pédagogie demeure une discipline praxéologique par excellence qui répond à un intérêt pratico-émancipatoire. C'est dire que l'agir pédagogique centré sur la discussion en tant que principe de validation des schèmes d'action, et ce à partir d'un fond épistémologique constitué des savoirs sur l'éducation et la formation, va de pair avec l'éthique de discussion.

Comment oublier que ce principe est déjà à l'œuvre implicitement et explicitement dans la tradition pédagogique moderne, chez Freinet, Dewey, les pédagogies institutionnelles, Freire, certaines pratiques inspirées du socio-constructivisme, les pédagogies de la médiation inspirées de Bruner ? Or ce qui mérite d'être souligné ici c'est le développement moral professionnel susceptible d'être atteint par les acteurs professionnels en s'élevant au stade post-conventionnel où le rapport à la loi relève moins de la prescription que de l'adhésion libre et assumée par une prise de conscience lucide de l'universalité de certaines valeurs, comme le montre Kohlberg dans sa théorie du développement moral. C'est là un cheminement important vers la professionnalisation des métiers de l'éducation et de la formation.

Le second niveau de validité de ce modèle porte sur les régulations qu'exige la formation par l'analyse de l'activité enseignante, où les intuitions, les représentations, les émotions, les spéculations et l'activité pédagogique de l'enseignant sont travaillées, notamment quand il est novice ou face à une situation problématique. L'agir pédagogique communicationnel requiert des régulations incarnées dans de nouvelles postures, notamment l'accompagnement en vue de problématiser les situations professionnelles, en établir une interprétation possible fondée sur la pertinence d'un paradigme, théories ou concepts susceptibles d'asseoir la compréhension que les acteurs pourraient avoir de la situation complexe, voire d'eux-mêmes affrontés à l'incertitude. Or cela renvoie à l'importance des paradigmes pédagogiques, didactiques, cliniques et philosophiques et aux nouvelles modalités de les solliciter dans l'analyse de l'activité.

Aussi, importe-t-il de rappeler que l'éthique de discussion se situe au cœur de l'agir pédagogique communicationnel rendant possible la rupture tant avec l'objectivation des formés qu'avec l'instrumentalisation de l'éducation et de la formation (rapport fins-moyens, prescrit réalisé). C'est dire que cet agir postule la capacité, de chaque enseignant, formateur, éducateur, de choisir les méthodes, les stratégies, les outils pédagogiques de son action et d'assumer sa responsabilité pédagogique-didactique vis-à-vis des contenus curriculaires ayant déjà contribué à leur validation, même au niveau du processus de transposition didactique externe réservé d'habitude à la noosphère.

La logique épistémologique : la saveur des savoirs

Ainsi la transposition didactique à l'œuvre dans l'élaboration des curriculums (Chevallard et Johsua, 1991) est un processus qui mérite d'être fondé sur une validation intersubjective tenant nécessairement au souci des critères du choix des contenus à enseigner et à la valeur intrinsèque de ces derniers. L'accompagnement dont il est question devrait contribuer à réhabiliter la valeur de la chose enseignée et à s'émanciper de l'emprise de l'utilitarisme et des valeurs d'opportunité, dominants tant dans la formation des enseignants que dans les pratiques enseignantes. Centrée sur la discussion, l'agir pédagogique communicationnel fonde de nouvelles pratiques de formation favorisant l'acquisition de nouveaux schèmes professionnels, éthiques et démocratiques, l'appropriation des savoirs/compétences et leur transfert.

Ainsi, et par analogie avec la conception didactique du processus enseigner comme étant inséparable du processus apprendre, former aurait besoin de se comprendre comme un processus dans lequel l'activité du formateur est en interaction permanente avec celle du formé dont l'engagement actif dans le processus de formation le conduirait au statut du partenaire, grâce à la posture d'accompagnement du formateur, un partenaire engagé sur la voie d'autonomie et émancipé de la forme scolaire et du prescrit qui le condamnent plus à la clôture (leçons, examens, devoirs, normes imposées, prescriptions administratives).

Dans son ouvrage *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, Astolfi (2008) propose de « remettre la notion de problème au cœur de l'activité didactique » en vue de restituer la saveur des savoirs. C'est là une perspective percutante pour le renouveau de l'agir pédagogique tant des enseignants que des formateurs. En renouant avec la logique disciplinaire, celui des concepts, des situations-problèmes, des conceptions initiales, des objectifs obstacles, voire de la rencontre « jubilatoire » des odyssées de l'esprit humain susceptible d'enclencher des « expériences fondatrices d'un nouveau rapport au savoir » (*ibid.*, p. 10), Astolfi réinvente la dialectique « savoirs-problèmes » occultée dans les pratiques de formation à force d'être hantées par l'approche par compétence et de s'illusionner sur cette dernière. La problématisation étant indissociée des disciplines ou des savoirs dans la mesure où les disciplines scolaires et les savoirs de la formation méritent d'être perçus et vécus comme réponses et résolutions, rationnellement fondées, puisque nourries de concepts, à un ensemble de problèmes, inaugure dans la formation scolaire, universitaire et même professionnelle la « jubilation et l'illumination » valorisant « l'entrée dans les savoirs », et répond aux trois figures du constructivisme : le constructivisme épistémologique bachelardien, le constructivisme psychologique piagétien et le constructivisme pédagogique de Dewey. D'où l'importance de passer d'une logique de débat ou de communication à une logique de controverses et de validation, comme s'il s'agissait d'une controverse scientifique ou philosophique. Ainsi,

« Une discipline n'est pas « un temple », mais un « chantier ». Elle se définit moins par ses énoncés terminaux que par les problèmes nouveaux qu'elle permet de résoudre. Ce caractère problématique disparaît trop souvent dans les disciplines scolaires, qui fonctionnent comme de simples contenus déconnectés des questions qui les ont produits. 2- Promouvoir la saveur des savoirs suppose de remonter des résultats de savoirs à leur problématisation. C'est faute de le faire qu'on préfère souvent la fausse solution d'une approche par compétences, supposée plus ouverte et dynamique que l'approche par les savoirs » (Astolfi, *Op., Cit.*, 2008, p. 162).

Or si, comme l'admet Dewey (1938), le problème relève d'une difficulté rencontrée qui doit être surmontée grâce à une enquête et qui se situe à l'origine de l'activité intellectuelle, le sens du problème structure dans le constructivisme épistémologique le véritable esprit scientifique. De ce point de vue, Bachelard attire l'attention sur le fait que, ne se posant pas d'eux-mêmes, les problèmes sont l'œuvre des disciplines, lesquelles inaugurent de nouveaux problèmes :

« Avant tout, il faut savoir poser des problèmes. Et quoi qu'on dise dans la vie scientifique, les problèmes ne se posent pas d'eux-mêmes. C'est précisément ce sens du problème qui donne la véritable marque du véritable esprit scientifique. Pour un esprit scientifique, toute connaissance est une réponse à une question. S'il n'y a pas eu de question, il ne peut y avoir de connaissance scientifique. Rien ne va de soi. Rien n'est donné. Tout est construit » (1938-1996, p. 14).

Comment ne pas déduire que l'agir communicationnel requiert dès lors de pousser à son comble la discussion, à l'œuvre dans les pratiques de formation, et de la convertir en controverse notamment quand il s'agit de questions vives ? La discussion régle ici la dimension épistémologique de l'agir pédagogique communicationnel et sa dimension éthique.

La logique clinique et l'autonomie de la personne

Qu'il s'agisse de jeunes en difficulté ou en échec scolaire et qui transposent au sein de l'école la violence qu'ils subissent quotidiennement, de décrocheurs ou d'adultes ayant besoin d'améliorer leurs connaissances et leurs expériences professionnelles, le postulat d'éducabilité du sujet de la formation est le fondement éthique qui légitime les fonctions du formateur ou du Responsable de formation. Étant un principe qui fonde l'éthique professionnelle de l'enseignant et du formateur, l'éducabilité requiert l'acceptation de l'interpellation de soi par l'autre, l'instrumentation du sujet de la formation en ressources et méthodes pédagogico-didactiques, son accompagnement sur la voie de nouvelles modalités de formation par la discussion et l'analyse pour qu'il se forme, se transforme et s'actualise en tant que sujet ou aptitude à faire œuvre de soi-même.

Aussi le principe d'éducabilité implique-t-il d'assumer le paradoxe du « moment pédagogique » (Meirieu, 1995), celui de la reconnaissance de la résistance de l'autre au projet d'éduquer et de former proposé par le formateur sans pour autant renoncer au constructivisme pédagogique acharné qui demeure la voie pertinente pour faire de l'agir « un véritable pouvoir pédagogique » créant, chez les formés, l'engouement pour les savoirs, la culture et l'autonomie :

« Le moment pédagogique est donc l'instant où, tout à la fois, l'enseignant est porté par l'exigence de ce qu'il dit, par la rigueur de sa propre pensée et des contenus qu'il doit transmettre et où, simultanément, il aperçoit un élève concret, un élève qui lui impose un décrochage, un décrochage qui n'est en rien un renoncement. (...) C'est tout autre chose : l'irruption de la matérialité aléatoire de l'autre, de cette « matière » dure et forte qui résiste à la puissance de ma pensée et de mon emprise » (*ibid.*, p. 56).

Il est possible de constater que le principe d'éducabilité va de pair avec ce que Ricoeur appelle la visée ou le désir d'accomplissement de soi. Dans son ouvrage *Soi-même comme un autre*, Ricoeur (1996) entreprend la fondation de la philosophie morale sur l'idée de l'autonomie de la personne. Il ne s'agit pas pour lui de reprendre la tradition philosophique du sujet, telle qu'elle était élaborée depuis Descartes, mais de restaurer l'idée d'autonomie suite aux attaques qu'a subies le principe du sujet dans sa prétention à fonder les valeurs, avec les philosophes du soupçon, Marx, Freud et Nietzsche. C'est l'idée d'autonomie qui est la condition de possibilité d'une philosophie morale. La visée éthique en tant que désir d'accomplissement de soi se situe dans la relation entre le sujet, l'autre et l'institution. Ainsi le questionnement éthique de la formation implique le formateur dans son rapport au formé de même que les intentions de formation implicites et explicites de l'institution. Or c'est par rapport aux choix des finalités et à la planification des situations de formation effectués par l'institution et les formateurs que le principe de responsabilité trouve sa portée éthique.

Renouant avec l'idéal d'une société éducative, pourquoi ne pas valoriser le droit à la formation professionnelle continue des adultes, en la réconfortant avec des ateliers de philosophie, de sciences et d'arts plastiques et dramatiques pour les adultes, qu'ils soient ingénieurs, techniciens, ouvriers qualifiés, jeunes ou adultes en quête de réinsertion professionnelle ? Pourquoi les politiques de formation n'œuvrent-elles pas à rendre populaire l'accès à la culture dans sa complexité, sa diversité, ses expressions créatives, de façon à ce que la formation ne se réduise pas à une réponse sur mesure et standardisée à une commande et que l'accès aux expressions de la haute culture ne soit plus l'apanage d'une élite ? C'est parce que les nouvelles pratiques scolaires de la philosophie, comme en témoignent les activités philosophiques pour enfants notamment avec Lipman (1995) et avec Lévine (2016) sont l'expression de configuration identitaire de la philosophie, voire d'une identité pragmatique qui puise son renouveau dans la tradition philosophique, dans les sciences sociales critiques et dans les pédagogies modernes (Zouari, dans Astolfi, 2003, pp. 203-222), que le rapport au « philosopher » se démocratise davantage, n'en exclut plus les enfants et s'ouvrent aux adultes à travers les cafés philosophiques et littéraires ainsi que les universités du troisième âge.

Conclusion

Le questionnement critique de la formation dans les sociétés contemporaines nous a permis de saisir le paradoxe qui hante cette activité en ce qu'elle s'assujettit de plus en plus à la *poïesis* et à la marchandisation alors qu'elle est censée être une *praxis* globale visant la transformation identitaire des sujets de la formation et leur accomplissement. Face à l'ampleur de l'emprise de la rationalité instrumentale sur toutes les activités et les sphères de la vie, la formation et l'éducation sont astreintes de plus en plus au technicisme et au pédagogisme en tant que fabrication ou training relevant de l'avoir. D'où l'intérêt et la légitimité de l'agir pédagogique communicationnel comme alternative pour fonder en raison la formation et les valeurs qu'elle contribue à promouvoir dans une société démocratique et plurielle. De ce point de vue, l'agir pédagogique communicationnel puise son humanisme et sa force dans le discours pédagogique de la modernité, voire dans l'utopie porteuse des Lumières qu'incarne Condorcet dont la conception d'une politique de formation à visée émancipatrice constitue un potentiel fructueux pour le modèle de l'agir pédagogique communicationnel.

C'est parce qu'il favorise la délibération sur les enjeux de l'agir professoral en éducation et en formation, sur ses finalités, ses modalités pédagogique-didactiques et sur les critères des préférences curriculaires que l'agir pédagogique communicationnel est bel et bien une utopie prometteuse dans un monde désenchanté. Fondé sur le principe post-métaphysique de discussion, et régulé en vertu d'une éthique de discussion qui valorise la sincérité, le respect de la personne, l'entente sur la base du meilleur argument et le devenir soi-même, cet agir rend possible l'élaboration d'exigences de validité lesquelles peuvent être réparties dans les trois logiques du triangle de la formation, la logique épistémologique, la logique pragmatique et la logique clinique. C'est dire que dans la mesure où il requiert de nouvelles postures pédagogiques et éthiques, notamment celle de l'accompagnement, l'agir pédagogique communicationnel ouvre des perspectives de recherche en éducation et en formation en même temps qu'il lance des défis aux acteurs concernés : penser et agir sur la formation, humaniser cette activité et en faire un horizon d'émancipation, de développement des sociétés et d'ennoblissement pour les formés dans une époque rivée à l'insignifiance.

Bibliographie

- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholé, hors-série* 1, 5-16.
- Apel, K. O. (1994). *Éthique de la discussion* (traduit par M. Hunyadi). Éditions du Cerf.
- Aristote, (1967). *Éthique à Nicomaque* (traduit par J. Tricot). Vrin.
- Astolfi, J-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. ESF.
- Bachelard, G. (1938/1996). *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance*. Vrin.
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Seuil.
- Chevallard, Y., Johsua, M.-A. (1991). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné. La pensée sauvage*.
- Condorcet, (1994). *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Flammarion.
- Dewey, J. (1938). *Logique : la théorie de l'enquête*. Presses universitaires de France.
- Dewey, J. (1938/1968). *Expérience et Éducation*. Armand Colin.
- Ehrenberg, A. (1991). *Le culte de la performance*. Calmann-Lévy.
- Fabre, M. (2006). *Penser la formation*. Fabert.
- Forquin, J-C. (1996). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. De Boeck Université.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel : Tome 1 : Rationalité de l'agir et rationalisation de la société* (traduit par J.-M. Ferry) ; tome 2 : *Critique de la raison fonctionnaliste* (traduit par J.-L. Schlegel). Fayard.
- Habermas, J. (1988). *Le discours philosophique de la modernité. Douze conférences*. (traduit par Bouchindhomme et Rochlitz). Gallimard.
- Habermas, J. (1991). *Morale et communication. Conscience morale et activité communicationnelle* (trad par Ch. Bouchindhomme). Les éditions du Cerf.
- Habermas, J. (2003). *L'éthique de la discussion et la question de la vérité*. Grasset.

Habermas, J. (2006). *Idéalisation et communication : agir communicationnel et usage de la raison*. Fayard.

Houssaye, J. (1994). *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*. Armand Colin.

Houssaye, J. (1995). *Quinze pédagogues. Textes choisis*. Armand Colin.

Imbert, F. (2000). *L'impossible métier de pédagogue*. ESF.

Kant, E. (1784/2000). *Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique. Réponse à la question : Qu'est-ce que les Lumières ?* Nathan/HER.

Kant, E. (1989). *Réflexions sur l'éducation*. Presses universitaires de France.

Lévine, J., Chambard, G., Gostain, D., Sillam, M. (2016). *L'enfant philosophe, avenir de l'humanité ?* ESF.

Meirieu, Ph. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire. Le courage des commencements*. ESF.

Reboul, O. (1999). *Les valeurs de l'éducation*. Presses universitaires de France.

Ricoeur, P. (1996). *Soi-même comme un autre*. Seuil.

Roy O., (2008). *La sainte ignorance. Le temps de la religion sans culture*. Seuil.

Schön, D. A. (1994) *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (traduit par J. Heynemand et D. Gagnon). Éditions Logiques.

Vergnaud, G. (2011). *Au fond de l'action, la conceptualisation*. Dans J.-M. Barbier (Dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, (p. 275-292). Presses universitaires de France.

Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. Presses Universitaires de Rennes.

Weber, M. (1964). *L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme* (traduit par J. Chavy). Plon.

Zouari, Y. (2003). *Nouvelles pratiques scolaires de la philosophie*. Dans J.-P. Astolfi (Dir.), *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*, (p. 203-222). ESF.

Zouari, Y. (2004). *Le conflit des utopies : la communication entre l'utopie porteuse des Lumières et l'idéologie technocratique*. Dans L. Chalmel (Coord.), *Utopies et pédagogies. Actes du Colloque International Waldersbach*, (p. 272-284). Musée J.-F. Oberlin Waldersbach.