
Rencontrer et susciter l'inattendu : une approche deweyenne de l'expérience

To meet and generate the unexpected: experience in the light of Dewey

Joris Thievenaz



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/2060>

DOI : 10.4000/questionsvives.2060

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 31 juillet 2017

ISBN : 978-2-912643-51-3

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Joris Thievenaz, « Rencontrer et susciter l'inattendu : une approche deweyenne de l'expérience », *Questions Vives* [En ligne], 27 | 2017, mis en ligne le 31 décembre 2017, consulté le 17 avril 2018. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/2060> ; DOI : 10.4000/questionsvives.2060

Ce document a été généré automatiquement le 17 avril 2018.



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

Rencontrer et susciter l'inattendu : une approche deweyenne de l'expérience

To meet and generate the unexpected: experience in the light of Dewey

Joris Thievenaz

« La théorie est éminemment pratique » (J. Dewey,
1910)

Introduction

- 1 Certaines œuvres théoriques, bien que devenues des « classiques » en sciences humaines, ont le pouvoir de continuer à éclairer les questions d'actualité bien longtemps après leur conception. C'est le cas de la philosophie de John Dewey, qui constitue toujours aujourd'hui une approche heuristique et originale pour comprendre comment un individu apprend, se forme et se développe tout au long de sa vie. Si les premiers travaux de cet auteur datent de plus d'un siècle, les concepts qui y sont développés demeurent résolument modernes et opératoires pour penser la formation. Cette approche est structurée autour d'une question centrale et à jamais ouverte, à savoir : qu'est-ce que l'expérience et comment se construit-elle ? Le grand intérêt de cette théorie est de fournir non pas une réponse définitive à une telle problématique mais des repères concrets pour pouvoir la penser et agir dessus.
- 2 Cette contribution se propose de revenir sur le regain d'intérêt pour le pragmatisme dans les recherches actuelles en sciences sociales, puis de centrer le propos sur le principe d'« indétermination » dans la philosophie de l'expérience de John Dewey et d'évoquer enfin un exemple de l'usage qui peut être fait de cette approche dans le champ de la formation et de la recherche en éducation.

1. Le pragmatisme : un courant « au goût du jour »

- 3 Nombre de travaux, d'essais et de publications en attestent : le pragmatisme est (ou redevient) à la mode. Cet engouement est certes à relier avec une actualité éditoriale marquée par de récentes traductions en français d'ouvrages fondateurs de ce courant de pensée mais aussi, et plus fondamentalement, avec un besoin d'aborder la question des apprentissages par l'activité sous un « nouveau jour ancien ».

1.1. Le pragmatisme aujourd'hui

- 4 Plus d'un siècle après la parution de l'article fondateur du pragmatisme de Peirce « Comment se fixent les croyances » (1868), force est de constater que non seulement ce courant de pensée n'est pas tombé en désuétude mais qu'il fait au contraire l'objet d'un intérêt renouvelé en sciences sociales aujourd'hui. Que ce soit dans le champ de l'éducation (Fabre, 2006, 2009 ; Mayen, 2013, 2014 ; Frelat-Kahn 2013 ; Thievenaz, 2012, 2013, 2014, 2016, 2017), de la sociologie (Bidet et al., 2011 ; Zask, 2015) et de la philosophie (Cometti, 2010 ; Chauviré, 2012 ; Garreta, 2013), de très nombreuses publications témoignent d'un regain d'intérêt pour les concepts et méthodes de ce courant. Ce dernier a vu le jour au tournant du XIX et du XX siècle aux Etats-Unis sous l'impulsion de Charles Sanders Peirce mais aussi William James, George Herbert Mead et John Dewey.
- 5 Aux sources du pragmatisme se situe une préoccupation centrale qui est celle des rapports entre action, adaptation vitale et connaissance. Fortement inspirés par la théorie darwinienne de l'évolution, les différents travaux partent du postulat que l'organisme se développe et « croît » en rétablissant sans cesse des transactions avec son environnement pour rester en continuité avec celui-ci. Lorsqu'une rupture intervient et que l'équilibre homéostatique est rompu, alors le sujet s'engage dans une « conduite intelligente » visant à retrouver de la continuité, à reprendre le cours de son action et la poursuite des buts :
- « Les adaptations chez les hommes donnent lieu à la pensée. La réflexion est une réponse indirecte à l'environnement (...). Mais elle a son origine dans le comportement biologique adaptatif et la fonction ultime de ses aspects cognitifs est un contrôle prospectif des conditions de l'environnement. La fonction de l'intelligence n'est donc pas de copier les objets de l'environnement, mais plutôt de prendre en considération la manière dont des relations plus effectives et plus profitables avec ces objets peuvent être établies dans le futur » (Dewey, 1925, p. 17).
- 6 L'attitude de cognition est appréhendée comme le moyen par lequel un organisme se réajuste à son environnement pour rester en continuité avec celui-ci. S'il ne s'agit pas de revenir ici sur les fondements ou les apports du pragmatisme, tellement la question est complexe mais aussi abondamment traitée par ailleurs (Deledalle, 1995 ; Cometti, 2010 ; Frelat-Kahn 2013), il est néanmoins possible d'en souligner les caractéristiques centrales du point de vue du statut et de la fonction accordés aux connaissances : 1) elles sont considérées non pas comme des données ontologiques mais comme le produit de l'expérience ; 2) elles se construisent au fil des expérimentations réalisées par le sujet lorsque l'environnement devient source de perturbations ou de conflits ; 3) elles sont conçues et évaluées du point de vue de leurs potentialités pour l'action et de leurs effets dans l'atteinte des buts recherchés ; 4) elles sont instanciées sous la forme d'habitudes, de croyances et de règles d'actions à partir desquelles le sujet élabore ses activités. Dans

cette logique, l'univers de la théorie et celui de la pratique ne sont donc pas séparés mais consubstantiellement liés dans la conduite des sujets.

- 7 Le pragmatisme propose ainsi un modèle d'intelligibilité de la connaissance très utile pour penser les questions contemporaines en éducation. C'est particulièrement le cas des travaux de John Dewey.

1.2. Un « retour actualisé » à Dewey

- 8 Dans le champ de l'éducation, on connaît bien le Dewey « pédagogue » en tant que pionnier de l'éducation nouvelle et de l'introduction des méthodes actives à l'école. Ce que de récentes traductions soulignent (Dewey, 2006, 2010, 2012, 2014, 2016) ou rendent plus faciles d'accès, c'est que cet auteur fut également un théoricien visionnaire de ce que l'on pourrait nommer aujourd'hui l'éducation permanente. L'œuvre abondante de cet auteur, né en 1859 et mort en 1952 à l'âge de quatre-vingt-treize ans (il publia pendant plus de soixante ans) peut malgré les multiples sujets abordés (la démocratie, l'éducation, la morale, le développement humain) être étudiée à partir d'une problématique centrale : qu'est-ce que l'expérience et comment se construit-elle ? N'aborder que le versant pédagogique de son travail, c'est donc sacrifier une grande part de son approche qui constitue avant tout « *une philosophie de l'expérience, par l'expérience, pour l'expérience* » (Dewey, 1938/1968¹, p. 72).
- 9 Au centre de cette œuvre foisonnante se situe la « théorie de l'enquête » (Dewey, 1938). L'auteur propose à cette occasion un modèle universel d'intelligibilité de l'activité et des apprentissages humains. Il ne s'agit pas uniquement de désigner l'enquête expérimentale telle qu'elle est pratiquée dans le champ des sciences mais plus largement l'ensemble des situations dans lesquelles l'individu est amené à adopter une conduite réflexive vis-à-vis d'aspects du réel qu'il n'avait jamais « compris » ou pris en compte jusqu'alors : « *La fonction de la pensée réfléchie est de transformer une situation obscure, douteuse, conflictuelle, en une situation qui est claire, cohérente, stable et harmonieuse* » (Dewey, 1933, p. 100-101). Au cœur de la théorie de l'enquête se situent ainsi les rapports entre action, irruption d'une situation ou d'un phénomène inattendu et construction des connaissances. L'enquête désigne l'acte de penser par lequel un sujet s'engage dans une activité de transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée et problématique en une situation stable et unifiée où il est à nouveau possible d'agir et de connaître. Cette démarche intellectuelle est à concevoir non seulement du point de vue de son « but » (déterminer la situation et la continuité de son action) mais aussi de son « produit » (acquérir de nouvelles connaissances sur la situation, ses principes et ses objets) ainsi que de son « effet » (un élargissement de l'expérience de celui qui la conduit). Elle s'inscrit dans une logique de l'expérimentalisme selon laquelle il ne suffit pas de rencontrer des objets du réel pour apprendre mais d'agir dessus, de les étudier et d'en recevoir les conséquences. Cette logique s'applique à toutes sortes de situations et pour tous les âges de la vie, quels que soient les univers d'action et les corpus de connaissances en jeu.
- 10 Au commencement du processus d'enquête se situe la rencontre avec une situation à la fois inattendue, indéterminée et problématique. C'est parce que l'acteur est confronté à un phénomène inhabituel ou troublant et à quelque chose qui résiste à son entendement que celui-ci éprouve le besoin de s'engager dans une activité consciente et contrôlée d'expérimentation du réel.

2. Au commencement de l'enquête : la rencontre avec une situation inattendue qui occasionne le doute et la perplexité

- 11 La logique de l'enquête part du principe que la pensée trouve son origine dans les situations de doute, d'incertitude ou d'embarras qui provoquent une perturbation de l'activité et introduisent une discontinuité dans l'univers de l'expérience du sujet. Les relations entre connaissance et action sont étudiées au prisme de la thématique de l'inattendu, du trouble et de l'embarras en partant du postulat que : « *Le sentiment d'insécurité déclenche une quête de certitude* » (Dewey, 1929/2014, p. 78).

2.1. Une philosophie de l'épreuve et de l'incertitude

- 12 Tout au long de l'œuvre de John Dewey, se situe le principe de l'épreuve comme condition de la démarche d'expérimentation et d'apprentissage. C'est parce que le sujet est confronté à des blocages, des problèmes ou des empêchements auxquels il ne s'attendait pas (ou en tout cas pas sous cette forme) qu'il s'engage dans une activité d'enquête et enrichit potentiellement son expérience à cette occasion. Dans cette perspective, ce n'est que lorsque le réel résiste et que l'acteur ne peut plus orienter le cours de son action que celui-ci s'engage dans une démarche de pensée consciente et réflexive² :

« La pensée trouve son origine dans des conflits particuliers et dans l'expérience qui occasionne perplexité et trouble. Les hommes ne pensent pas quand ils n'ont pas d'ennuis à affronter, pas de difficultés à surmonter. Une vie de confort, de succès sans effort serait une vie sans pensée et il en va de même pour une vie toute puissante et facile. Des êtres qui pensent sont des êtres qui se sentent à l'étroit et contraints dans leur vie au point de ne pouvoir conduire une action jusqu'à son terme » (Dewey, 1920/ 2014, p. 195).

- 13 Dans cette logique, les résistances les obstacles ou difficultés rencontrées ne sont pas des empêchements de penser mais au contraire la condition de celle-ci : « *Au lieu d'être des vecteurs d'impuissance et de paralysie, le doute et le scepticisme nous donnent l'occasion d'améliorer les méthodes de l'enquête* » (ibid., p. 209). Derrière le principe de l'« indétermination » et de l'obstacle « qui donne à penser », se situent cependant différentes classes de situations qui méritent d'être analysées du point de vue de leur potentiel d'apprentissage.

2.2. Différents modes d'indétermination et autant de « moteurs » potentiels de l'apprentissage

- 14 La théorie de l'« enquête » part du principe que c'est la rencontre avec une situation indéterminée qui provoque la pensée. Là où cette approche se révèle particulièrement opératoire pour le champ de la formation, c'est qu'elle décline différentes configurations d'actions-situations dans lesquelles s'initie la démarche de connaissance : « *je désire montrer comment une pluralité de modes de pensée, aisément reconnaissables dans le progrès de l'individu, peuvent être identifiées et ordonnées* » (Dewey, 1900, p. 151).
- 15 Ces différentes formes ou configurations de l'indétermination, bien qu'en apparence très proches, désignent en réalité plusieurs classes de situations dans lesquelles le sujet est

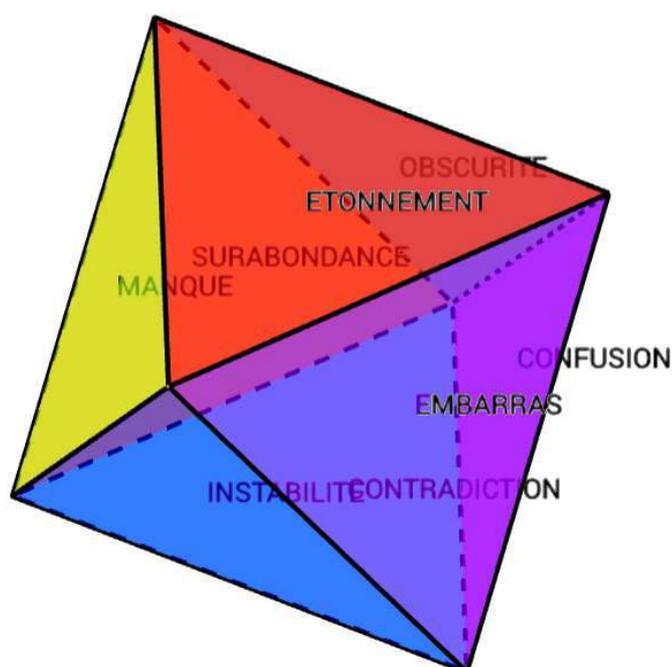
amené à opérer une suspension active du jugement et à s'engager dans une activité d'enquête³. Convoquée dans une intention d'identifier les différentes formes de rencontres⁴ entre un sujet et son environnement, qui occasionnent une rupture ou une perturbation dans l'activité des professionnels en situation de travail, la théorie de l'enquête permet alors d'opérer un ensemble de différenciations sur le plan analytique et méthodologique. Il est possible de mettre en évidence différents types de rencontres, entre l'individu et son milieu, qui occasionne du trouble et suscitent l'enquête. Le principe de l'indétermination comme déclencheur des investigations n'est pas appréhendé de façon monolithique mais selon la déclinaison d'une variété de phénomènes : « *Divers noms servent à caractériser ces situations indéterminées. Nous les disons perturbées, ambiguës, pleines de tendances contradictoires, obscures, etc.* » (Dewey, 1938/2006, p. 170). Derrière le rôle de l'« indétermination » dans le déclenchement du processus d'enquête se situent ainsi différentes catégories dont il est intéressant de rendre compte pour comprendre ce qui constitue les moteurs potentiels de l'apprentissage par l'activité :

Les différentes formes de rencontre avec l'inattendu et l'indétermination susceptibles de provoquer l'ouverture d'un processus d'enquête	
<i>Forme d'indétermination</i>	<i>Définition</i>
<i>L'étonnement</i>	Lorsque le sujet rencontre un phénomène ou une situation qu'il ne parvient pas à expliquer puisqu'en décalage avec ce qu'il tient habituellement pour vrai ou habituel : « <i>Où il y a étonnement, il y a désir d'expérience, de contacts nouveaux et variés. Seule cette forme de curiosité garantit avec certitude l'acquisition des premiers faits sur lesquels pourra se baser le raisonnement</i> » (Dewey, 1910/2004, p. 45).
<i>Le manque</i>	Lorsque le sujet rencontre une situation ou un phénomène qu'il ne parvient pas à expliquer puisque des repères, des connaissances ou des ressources (lui) font défaut : <i>un manque qui est source de conflit entre les éléments existants</i> » (Dewey, 1939/2011, p. 217).
<i>La surabondance</i>	Lorsque le sujet est embarrassé par un flot d'informations et une multitude de signaux de nature trop nombreuse ou trop élevée : « <i>Dans l'enquête réelle, une grande part de la tâche est (alors) de déterminer quel objet a besoin d'être éliminé</i> » (Dewey, 1938/2006, p. 280).
<i>L'embarras</i>	L'embarras trouve sa source non pas dans le manque de ressources mais « <i>dans les défauts d'adaptations des moyens à un but</i> » (Dewey, 1910/2004, p. 99), lorsque le sujet ne parvient pas à adapter les moyens convoqués aux buts poursuivis dans l'action.
<i>L'instabilité</i>	Lorsque le sujet rencontre une situation instable puisque ses composantes ne tiennent pas ensemble et/ sont trop fluctuantes : « <i>L'enquête transfère donc l'instable en stable</i> » (Dewey, 1938/2006, p. 226).
<i>La contradiction</i>	Lorsque le sujet rencontre une situation, un phénomène, des indices ou objets qui entrent en opposition les uns avec les autres : « <i>Des désirs contradictoires s'affrontent et des biens apparents sont en concurrence.</i> » (Dewey, 1920/2014, p. 220).

La confusion	Lorsque le sujet rencontre une situation ou un phénomène dont le dénouement et/ou les conséquences sont imprévisibles : « <i>Si nous l'appelons confuse nous entendons quand le cours de son dénouement est imprévisible</i> » (Dewey, 1938/2006, p. 171).
L'obscurité	Lorsque le sujet rencontre une situation dont « <i>le cours de son mouvement peut avoir des conséquences ultimes que l'on ne peut voir clairement</i> » (Dewey, 1938/2006, p. 171).

- 16 Ces différentes formes que prend la situation indéterminée n'existent pas en tant que telles. Ce sont des constructions analytiques permettant de saisir quel type de perturbation est à l'œuvre et ainsi de pouvoir observer des nuances dans la logique générale de l'inattendue, de l'embarras ou du doute. Si pour les besoins de l'analyse, ces différents cas de figure sont définis et distingués, ils ne relèvent pas moins tous d'une expérience déstabilisante et perturbante : « *Ce sont des chocs dus au changement, à l'interruption d'un ajustement qui était en cours, ce sont des signaux qui invitent l'action à s'engager dans de nouvelles directions* » (Dewey, 1920/2014, p. 145-146). Ces différentes formes de rencontres ne constituent ainsi que les différentes facettes d'une même dynamique qui est celle de la rencontre avec une situation inattendue, confuse et problématique qui nécessite qu'une quête de connaissances soit engagée. Ce sont plusieurs configurations d'actions-situations dont il est possible de rendre compte de la façon suivante :

Figure 1 : Le repérage des différentes « facettes » de l'indétermination



- 17 En fonction du type de situation dans laquelle elle se réalise et de la « tournure » que prend le cours des événements, la rencontre avec un phénomène perturbant ne relève

pas tout à fait de la même logique et ne débouche pas sur le même type de comportements chez les acteurs. Bien que cela paraisse en apparence très proche, rencontrer le manque n'est pas tout à fait assimilable au fait de rencontrer l'étonnement ou la confusion, etc. Si un déclenchement de l'enquête est observable à cette occasion, ce n'est pas la même réalité qui l'initie. Pouvoir situer les phénomènes observés selon leur caractéristique dominante, permet de mieux définir quelle « facette » ou « versant » de l'indétermination est à l'œuvre et ainsi le type précis de perturbation qui engendre une démarche réflexive. Une telle approche constitue dès lors une perspective de développement des recherches et des actions en formation.

3. Repérer et susciter l'inattendu : une méthode de recherche et une voie pour la formation

- 18 La spécification puis le repérage des différentes formes et dynamiques que peut prendre la rencontre avec une situation, inattendue, indéterminée et embarrassante, constitue une entrée fédératrice tant pour les démarches de recherches que d'intervention dans le champ de la formation. Pour illustrer ce phénomène, il est possible de centrer l'attention sur les moments de perturbation de l'activité en montrant comment ces séquences sont porteuses de réflexivité et d'apprentissages en situation de travail comme de formation.

3.1. Repérer les épisodes de perturbation du cours habituel de l'activité : une méthode de recherche

- 19 Dans le champ de l'analyse du travail en lien avec la formation, l'étude des situations de blocages ou d'interruptions des chaînes opératoires machinales est un moyen privilégié pour comprendre comment l'opérateur parvient à réajuster son activité aux besoins de la situation et à assurer le renouvellement de ses habitudes d'activités à cette occasion. Centrer l'attention sur les épisodes de déstabilisation, de doute et d'embarras, est une façon de rendre compte des modalités concrètes dans lesquelles l'acteur devient « un praticien réflexif » lors de la conduite de son action. Ces moments de « crise » de l'activité, même s'ils sont fugaces ou de courte durée, n'en demeurent pas moins des opportunités de transformer ses cadres de pensée :

« il y a un problème intrigant ou dérangeant que l'individu tente de régler. En même temps il s'efforce d'en tirer un certain sens, il réfléchit aussi sur les évidences implicites dans ses actions, évidence qu'il se remémore, qu'il critique, restructure et incorpore dans ses actions ultérieures » (Schön⁵, trad. 1994, p. 77).

- 20 Repérer ces instants en situation de travail permet d'approcher les situations professionnelles dans lesquelles « un praticien devient un chercheur dans sa propre pratique, s'engage dans un processus continu d'auto-éducation » (*ibid.*, p. 335).
- 21 Le champ du soin et plus particulièrement le terrain de la consultation médicale, est approprié à de telles investigations. À l'occasion des échanges avec son patient, le médecin est en effet souvent confronté à des situations indéterminées et inattendues vis-à-vis desquelles il doit mener l'enquête pour mener à bien son projet thérapeutique. Ce phénomène est observable dans une étude de cas issue d'une recherche effectuée dans un service hospitalier spécialisé en traumatismes crâniens⁶. Dans cet exemple, le médecin-chef de service, reconnu comme très compétent dans son domaine hautement spécialisé, reçoit pour la première fois une patiente présentant d'importantes séquelles suite à un

accident survenu sur son lieu de travail. Or, les conditions indéterminées dans lesquelles s'est déroulé l'accident ainsi que les symptômes étranges décrits par la malade plongent le médecin dans une situation de « contradiction » au sens pragmatiste du terme, puisque les éléments présents dans la situation sont contradictoires (ici en l'occurrence les symptômes avec le type d'accident relaté par la patiente). Le praticien s'engage alors dans une activité d'enquête visant à convertir « une situation indéterminée en une situation qui est si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié » (Dewey, 1938/2006, p. 169). Ce moment d'ouverture d'une enquête est identifiable grâce à une série d'indicateurs langagiers et comportementaux relevant du registre de la contradiction⁷ (expressions du visage, mouvements du corps, vocabulaire employé, etc.). C'est ce phénomène qu'il est possible d'observer dans l'extrait de consultation suivant⁸ :

Dialogue entre le praticien et sa patiente durant la consultation	Extraits vidéo
<p>(...) Pr. : Racontez-moi comment ça s'est passé exactement...</p>	
<p>Patiente : En fait voilà pour rentrer au travail, il y a un portail automatique de sécurité. Sauf que le portique est défaillant et qu'il s'est refermé sur ma tête...Et ma tête est restée coincée » ! Pr. : Vous étiez...</p>	
<p>Patiente : J'étais séchée, j'ai eu un trou noir comme un K.O. de boxeur, je bougeais plus...Après j'avais énormément de nausées et des vertiges. Pr. : Ça tournait ou ça tanguait ?</p>	

<p>Patiente : Ça tanguait...comme un coup de masse sur la tête. Et puis mon médecin a commencé à s'inquiéter parce qu'il a vu que j'avais une mydriase⁹ ...</p> <p>Pr. : Mhm...</p>	
<p>Patiente : Au même moment je me réveillais aveugle la nuit...</p> <p>Pr. : (Long silence)</p>	
<p>Patiente : Au même moment je me réveillais aveugle la nuit...</p> <p>Pr. : (Long silence)</p>	
<p>Patiente : Donc j'ai été faire des examens, ils ont constaté une « semi-mydriase réactive »</p> <p>Pr. : (Long silence)</p> <p>Patiente : Par contre les IRM et scanners étaient bons et eux ne pouvaient rien faire de plus...Voilà sachant que pendant tout ce temps-là, mes insomnies et maux de tête étaient de plus en plus sévères !</p> <p>(...)</p>	
<p>Pr. : Moi comme ça, <u>j'ai pas d'interprétation</u> sur la mydriase !!!</p> <p>Patiente : Ils m'ont dit que c'était le cerveau qui était en souffrance peut-être...</p> <p>Pr : Euh...moi je sais pas comment l'expliquer, <u>c'est pas habituel pas classique...</u></p>	

Pr : Je dis pas qu'il y en a pas mais je dis que là je la relie pas... Dans certains types de trauma oui, mais pas dans ce cas-là ! Et puis une mydriase un peu inconstante qui va et qui vient... ??? La perte d'acuité nocturne, j'ai pas d'explication non plus... Alors là pfff... pas connu au bataillon ! Tout ça, j'ai pas d'explication, je vois pas de lien avec le traumatisme que vous avez eu... J'ai jamais vu ça... mais ça veut pas dire que ça existe pas... Dans votre cas, est-ce que le cerveau lui-même a été comprimé ??? (...)



- 22 À l'occasion d'un retour avec ce médecin sur cette séquence de la consultation durant le dispositif d'auto-confrontation, nous avons pu constater combien cette situation inattendue conduit le praticien à s'engager dans un travail réflexif :

Alors là quand elle dit « mydriase » je m'arrête et je me dis : **qu'est-ce que c'est que ça ?!** Qu'est-ce que vient foutre le bazar dans cette histoire, c'est **l'incohérence** neurologique là !!! J'ai des cases dans la tête, c'est quelque chose que l'on a appris : il y a une perte de connaissance au niveau du trauma, une reprise de conscience puis dans les minutes qui suivent l'apparition d'un trouble de conscience et puis d'une mydriase qui est signe de gravité extrême, de coma extrêmement grave... Donc ça rentre bien dans mes cases « trauma crânien » mais pas du tout à ce moment-là !!! **À ce moment-là je suis en train de chercher dans ma tête** toutes les petites lampes qui allument le mot mydriase **et aucune ne va avec ce que je viens d'entendre !!!** Je comprends pas, voilà, **je comprends pas !** Ça ne colle pas du tout ! Là c'est une énigme neurologique » ! **Ça ne rentre pas dans mes cases...** Là dans ma tête c'est « SOS comment relier l'ensemble ??? ».

- 23 Cette expérience du doute et de la contradiction est à étudier du point de vue non seulement de ses conséquences sur le traitement de la situation mais aussi sur les effets en termes de capital expérientiel pour l'acteur. L'ouverture de cette parenthèse intellectuelle dans le cours de la consultation a deux incidences. La première est que la patiente va vraisemblablement être réorientée dans un protocole de soin relevant davantage du domaine de la psychiatrie que de la neurologie. À partir du moment où la nature des symptômes est requalifiée, de nouveaux buts ainsi que de nouveaux moyens thérapeutiques sont envisagés. La situation est donc requalifiée sous un jour nouveau :

« Face à ce type d'histoire, je me demande quelle est la proportion de psy par rapport à l'organique ? Et si c'est la part psy, là me je me dis » là je sais pas faire ! » (...) Je pense que ce qui la gêne est d'origine psy et pas neurologique !!! Il faut donc l'engager dans un autre processus¹⁰... »



- 24 La seconde conséquence est que malgré son degré d'expertise très élevé le médecin ajoute à ce qu'elle nomme « ses listes dans la tête » une nouvelle expérience typique (relevant de la catégorie « troubles psychiatriques dominants par rapport aux aspects biologiques ») :

« J'ai vingt-cinq ans d'histoire médicale et d'histoire de vie avec certains patients. Alors, j'ai des schémas en tête bien sûr. Nous, les médecins, on fonctionne beaucoup avec **des listes dans la tête**. Je pense qu'on additionne des connaissances théoriques et des **expériences d'écoute**. Je pique des connaissances théoriques que je ramène dans la pratique, à des choses que j'ai déjà vues. Et parfois, y'a des choses qu'on avait pas observées. Là dans ce cas mes cases elles sont plus explicites et donc ça me sert !¹¹ »



- 25 La rencontre avec une situation instable et douteuse est l'occasion pour le praticien de mener l'enquête et d'enrichir son expérience de clinicien : « *quelque chose vient alors s'ajouter au stock des matériaux cliniques de l'art médical de sorte que des observations à venir peuvent être précisées et étendues, tandis que se trouve encore élargi l'éventail des idées entre lesquelles trancher* » (Dewey, 1929/2014, p. 203). Cette séquence de travail est donc à concevoir du point de vue de la fonction qu'elle joue dans l'activité réflexive des acteurs, ainsi que du point de vue de ses effets sur l'enrichissement de leur expérience.
- 26 Ce rapport entre situation d'indétermination et engagement dans une conduite réflexive est opératoire pour comprendre les apprentissages professionnels mais aussi les phénomènes d'acquisition de nouvelles connaissances en situation de formation. Si la nature de l'activité change, le principe, lui, reste le même : « *les problèmes sont des stimuli de la pensée* » (Dewey, 1938/1968, p. 132). Au cœur de l'acte de formation se situe d'ailleurs l'intention de susciter l'ouverture d'une activité d'enquête chez l'apprenant afin que de nouvelles formes de pensées puissent être élaborées.

3.2. Provoquer une rencontre avec l'inattendu et susciter l'enquête : un principe organisateur de l'acte de formation

- 27 Quel que soit le type de public auquel il est confronté, quel que soit l'âge des apprenants, leur niveau d'étude ou encore l'objet et les contenus de formation, un enjeu crucial pour l'enseignant ou le formateur, est de parvenir à déclencher ou relancer une démarche de réflexivité chez l'apprenant. Faire en sorte qu'un nouveau geste soit réalisé, qu'un corpus de savoirs soit acquis ou que de nouvelles représentations soient élaborées implique dans tous les cas qu'une démarche de questionnement soit engagée.
- 28 Se dessine ainsi une figure du formateur expérimenté comme celui étant capable de provoquer chez l'apprenant une dynamique d'enquête en relation avec un corpus de connaissances à acquérir. L'intelligibilité et la maîtrise des différents « déclencheurs de l'enquête » sont pour cela décisives. Aménagés dans un contexte de formation, ceux-ci prennent la forme de « leviers pédagogique-didactique » visant à susciter chez un public « *un besoin incessant d'exploration et d'expérience* » (Dewey, 1910/2004, p. 46).
- 29 Si susciter l'engagement dans un processus d'enquête est présent dans toute forme d'enseignement et à tout niveau d'apprentissage, une recherche menée dans le champ de la formation des travailleurs sociaux a permis de montrer comment il s'agit d'un principe organisateur de l'activité du formateur¹². Dans ce domaine les idées reçues sont particulièrement « tenaces » et difficiles à faire évoluer. C'est en ayant conscience de cette difficulté, qu'une enseignante en classe préparatoire aux concours du travail social, décide en tout début d'année de confronter ses étudiants à un texte particulièrement

« provocateur » et « déstabilisant ». Selon elle, la préparation aux concours et l'apprentissage des techniques et des méthodes rédactionnelles à mettre en œuvre durant les épreuves écrites, ne peuvent se réaliser sans l'acquisition d'un ensemble d'outils de réflexion portant sur les thématiques classiques de ce type d'épreuves (le handicap, l'exclusion, les conduites à risques, la violence, les différences sociales ou culturelles, etc.). Ce bagage de connaissances de base qui est ici nommé « culture professionnelle », ne s'acquiert cependant qu'au prix d'un important effort de déconstruction des idées reçues à l'occasion duquel il ne s'agit pas tant dans l'immédiat d'acquérir de la culture que de « changer de culture » :

« L'objectif est à tout prix de parvenir à changer leur regard sur la violence, les sans-domiciles fixes, etc., pour peu à peu adopter un positionnement de travailleur social. C'est à dire comprendre « comment ça se fait que » qui est **une posture presque sociologique, qui n'est pas dans le jugement**. Cette posture est aussi nécessaire pour la préparation à l'oral dans le sens que ce qui va être évalué ce n'est pas tant leur expérience en soi que le regard qu'elles sont capables d'élaborer sur leur vécu auprès d'un public en difficulté. Donc dès le premier cours de l'année mon but c'est de leur permettre d'effectuer ce que l'on appelle un « passage à travers le miroir » c'est-à-dire d'essayer de les conduire à une forme de désenchantement du monde. Parce que la majorité des étudiants viennent de terminal. C'est un peu caricatural, mais en gros ils veulent faire Educ' de rue pour aider les jeunes des quartiers, Assistantes Sociales parce qu'elles veulent changer le monde, et Educateur de jeunes enfants parce « c'est pas bien qu'il y ait des pauvres et des enfants maltraités... ! » (Enseignante en classe préparatoire aux concours du travail social dans la discipline « culture professionnelle »).

- 30 L'enjeu pour cette enseignante est d'encourager l'ouverture d'une démarche d'enquête chez ses élèves pour qu'un ensemble de préjugés et d'idées préconçues soient soumis à l'épreuve de la pensée contrôlée et réfléchie. Faire naître un doute et susciter l'inattendu est alors mobilisé ici comme un moyen didactique permettant de créer ce que l'enseignante appelle « un électrochoc » ou un « réveil des consciences ». Elle choisit pour cela de faire lire des textes particulièrement déroutants pour les élèves. Dans le cas présent ce sont essentiellement des récits qui donnent à voir un autre point de vue de la souffrance des publics en situation de vulnérabilité sociale :

« L'idée de passer par des textes où la violence de cette condition dans la rue est mise à nue, très crue et sans fioritures, c'est **de créer un électrochoc et des réactions à partir desquelles s'engagera par la suite un dialogue et des confrontations de points de vue**. C'est de leur faire reconsidérer les représentations sociales qu'ils tiennent pour acquises concernant les publics démunis, etc. Il y a un texte que j'utilise tous les ans sur les clochards et j'aime bien ce texte parce qu'il permet ce désenchantement en utilisant des termes qu'on n'utilise plus tels que « clochards », « clochardisation » alors qu'on a tendance à utiliser un langage plutôt édulcoré, euphémisme sur une réalité qui est extrêmement violente. J'aime utiliser ce texte, parce que l'auteur s'appuie sur son expérience auprès de ce public et aussi parce qu'il donne des exemples extrêmement difficiles. Parce que souvent ce qui est ancré chez les étudiants c'est l'idée selon laquelle les pauvres dans la rue c'est un peu triste, mais qu'il y en a quand même qui le choisissent bien ».

- 31 L'intention de cette formatrice est bien de provoquer un changement d'état d'esprit chez son public. Avant même d'apporter des informations, il s'agit avant tout pour elle de « bousculer » les idées reçues et de « faire bouger les mentalités » :

« L'idée en m'appuyant sur ce texte c'est de faire douter, car ça permet de se dire que par rapport à ce que l'on pensait, c'est peut être plus compliqué et qu'on peut être amené à penser autrement ».

- 32 Aménager les conditions favorables à l'enquête, en ayant recours à des supports « déroutants » et « percutants » est à entrevoir comme un moyen permettant à l'intervenant de favoriser chez l'apprenant l'engagement dans une démarche de problématisation du réel : « *Sa tâche est de cultiver l'esprit de curiosité, d'empêcher qu'il soit étouffé par l'abus, figé par la routine, dévié par l'enseignement dogmatique* » (Dewey, 1910/2004, p. 48). La connaissance des moyens pédagogiques et didactiques permettant de susciter chez autrui l'ouverture d'un questionnement devient en ce sens un des ressorts déterminant de l'action éducative. La question de la connaissance et surtout de la maîtrise des principes générateurs de réflexivité est de ce point de vue une compétence décisive du métier de formateur ou d'accompagnateur qui cherche à comprendre « *comment entre esprit et monde, sujet et objet, peut s'établir un rapport qui rende possible une connaissance véritable* » (Dewey, 1920/2014, p. 114). Se dessine en ce sens une figure du formateur expérimenté comme celui qui est en capacité de provoquer une remobilisation d'un intérêt pour un corpus de savoirs donné en s'appuyant sur la connaissance et la maîtrise des différentes formes d'indétermination susceptible de susciter l'enquête chez le sujet. Il s'agit là d'un enjeu d'autant plus complexe qu'il n'est pas possible de « déclencher » au sens strict du terme l'engagement dans une démarche de pensée réflexive chez l'apprenant mais seulement de favoriser sa survenance à l'aide de la conception et de la mise en place de situations prévues à cet effet : « *on ne peut se frayer un chemin jusqu'à la structure du fonctionnement de l'individu que de façon fortuite et par des voies détournées* » (Dewey, 1935/2014, p. 119).
- 33 Les deux études de cas étudiées dans cette partie, si elles relèvent de contextes différents (celui de l'activité de soin et de l'enseignement), montrent que dans tous les cas la rencontre avec l'inattendu et l'indéterminé est un puissant moteur de l'enquête réflexive tant en situation de travail que de formation.

Conclusion

- 34 La recherche dans le champ de l'éducation et de la formation est une bonne occasion de vérifier que : « *La théorie est éminemment pratique* » (Dewey, 1910/2004, p. 185). Malgré son caractère « classique », la philosophie de l'expérience de John Dewey demeure novatrice et résolument moderne pour penser et agir sur la construction de l'expérience des acteurs. Tant pour les professionnels de la formation que pour les chercheurs, les concepts qui y sont développés sont « pratiques », opératoires et féconds.
- 35 Cette contribution resitue les raisons de l'engouement actuel pour cette approche pragmatiste de l'expérience, puis de spécifier dans une intention analytique les différentes catégories d'expériences que recouvre la notion d'indétermination, pour évoquer enfin un exemple de l'usage de cette approche dans le champ de la formation et de la recherche. Proposition est faite d'étudier plus particulièrement comment les différents modes d'indétermination ou configurations situationnelles inductrices d'enquête en situation réelle d'activité peuvent devenir des ressources pour penser la formation.
- 36 Cette logique de travail participe à l'idée que les instruments élaborés à destination des professionnels de l'éducation et de la formation, trouvent leur origine et leur contour dans les observations de terrain et dans les situations réelles d'activité qui les ont initiées. Ces différents déclencheurs de l'enquête ne sont pas des élaborations théoriques réalisées

ex nihilo mais au contraire des repères élaborés à partir de l'étude des situations sociales de référence dans lesquelles des moments d'apprentissage sont observés. Cela participe à l'intention de contribuer « au développement de compétences générales à partir du traitement des situations professionnelles » (Pastré, 2011, p. 63).

- 37 Convertir les situations inductrices d'enquête en des instruments pour la formation est cependant une voie qui reste à investir. Cette convocation soulève en effet plusieurs questions : Dans quelle mesure chaque inducteur de réflexivité (l'instabilité, l'étonnement, la confusion, etc.) possède une logique qui lui est propre ? Comment est-il possible d'élaborer une ingénierie pédagogique ordonnée autour de ces instruments ? Quels types d'outils spécifiques peuvent être conçus à partir d'eux ? Comment penser leur enchaînement ? Comment les formateurs s'approprient-ils ces principes et la logique qui les organise ? Ces questions demeurent d'autant plus ouvertes que le nombre et la définition de ces différents générateurs de l'enquête sont susceptibles d'évoluer. Il s'agit donc d'une voie pour la recherche et la formation qui reste à investir et pratiquer.

BIBLIOGRAPHIE

- Bidet, A., Quéré, L. & Truc, J. (2011). Ce à quoi nous tenons. Dewey et la formation des valeurs. Présentation. Dans J. Dewey. *La formation des valeurs*. Paris : La Découverte, 5-64.
- Chauviré, C. (2012). Expérience et nature : Wittgenstein lecteur de Dewey ? *Critique*, 787. 1026-1042.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Cometti, J-P. (2010). *Qu'est-ce que le pragmatisme ?* Paris : Folio.
- Deledalle, G. (1995). *John Dewey*. Paris : PUF.
- Dewey, J. (1900) (non traduit). Some stages in logical Thought. *The Philosophical Review*, 9, 5. 465-489.
- Dewey, J. (1910, 2004). Comment nous pensons ? Trad. par O. Decroly (*How we think*). Paris : Les Empêcheurs de penser en rond.
- Dewey, J. (1910, 2016). *L'influence de Darwin sur la philosophie et autres essais de philosophie contemporaine*. Paris : Gallimard.
- Dewey, J. (1920, 2014). *Reconstruction en philosophie*. Trad. par P. Di Mascio (*Reconstruction in Philosophy*). Paris : Gallimard.
- Dewey, J. (1925) (non traduit). The Development of American Pragmatism, in *The Later Work*, vol. 2, Carbondal: Southern Illinois University Press, 3-33.
- Dewey, J. (1925, 2012). *Expérience et nature*. Trad. par J. Zask (*Experience and Nature*). Paris : Gallimard
- Dewey, J. (1929, 2014). *L'expérience et la nature*. Trad. par M. G. Gouverneur (*Experience and Nature*). Paris : L'Harmattan.

- Dewey, J. (1933) (non traduit). *Ho we think edition*. (édition augmentée de 1910). Boston : D.C Heath.
- Dewey, J. (1935, 2014). *Après le libéralisme*. Trad. par N. Ferron (*Liberalism and Social Action*). Paris : Flammarion.
- Dewey, J. (1938, 1968). *Expérience et éducation*. Trad. par M.-A. Carroi (*Experience and Education*) Paris : Armand Collin.
- Dewey, J. (1938, 2006). *Logique : la théorie de l'enquête*. Trad. par G. Deledalle (*Logic: The theory of Inquiry*). Paris : PUF.
- Dewey, J. (1915, trad. 2010). *L'art comme expérience*. Paris : Gallimard.
- Fabre, M. (2006). Qu'est-ce que problématiser ? L'apport de John Dewey. Dans M. Fabre, E. Vellas (Dir.). *Situations de formation et problématisation*. Bruxelles : De Boeck, 16-30.
- Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : Vrin.
- Frelat-Kahn, B. (2013). *Pragmatisme en éducation. James, Dewey, Rorty*. Paris : Vrin.
- Garreta, G. (2013). Pragmatisme et pédologie, Dewey – Vygotski et la pédagogie des années 20. Dans J. Friedreich, R. Ofstetter, B. Schneuwly (Dir.). *Une science du développement humain est-elle possible ?* Rennes : PUR, 107-136.
- Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Education Permanente*, 139, 65-86.
- Mayen, P. (2013). Les limites de l'expérience. Dans J.-M. Barbier, J. Thievenaz (Dir.) *Le travail de l'expérience*. Paris : L'Harmattan, 293-319.
- Mayen, P. (2014). Apprendre à produire autrement : quelques conséquences pour former et produire autrement. *Pour*, 219, 247-270.
- Mead, G.H. (1932, 2006). *L'esprit, le soi et la société*. Trad. par D. Cefaï. & L. Quéré (Mind, Self and Society). Paris : PUF.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle, Approche anthropologique du développement*. Paris : PUF.
- Schön D. A. (trad. 1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les éditions logiques.
- Pierce, C-S (1868). Comment se fixe les croyances, *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, T.6, 553-569.
- Thievenaz, J. (2012). *Construction de l'expérience et transformation silencieuse des habitudes d'orientation de l'action, le cas des médecins du travail*. Thèse de doctorat. Paris : Conservatoire National des Arts et Métiers.
- Thievenaz, J. (2013). Le rôle de l'étonnement dans la construction de l'expérience. *Education Permanente*, 197, 113-123.
- Thievenaz, J. (2014). Repérer l'étonnement une méthode d'analyse du travail en lien avec la formation. *Education Permanente*, 200, 81-83.
- Thievenaz, J. (2016). L'étonnement. *Le Télémaque*, 49, 17-29.
- Thievenaz, J. (2017). *De l'étonnement à l'apprentissage. Enquêter pour mieux comprendre*. Louvain-la-Neuve : de boeck.
- Zask, J. (2015). *Introduction à John Dewey*. Paris : La Découverte.

NOTES

1. La première date correspond à l'année de publication en version originale, la seconde à l'année de sa publication en version française.
2. Dans la perspective pragmatiste, l'attitude de cognition ou la démarche de pensée réflexive est apposée au régime normal ou habituel de l'activité dans lequel le sujet se contente d'appliquer ou de reproduire des schémas préétablis pour mener à bien son action : « *Le passage à une attitude de cognition est nécessaire quand ce régime de conduite irréfléchie échoue ou quand surgit un conflit de nos impulsions* » (Mead, 1932/2006, p. 36).
3. Du point de vue de la nature de ces déclencheurs, il est utile de préciser que: 1) Ces derniers peuvent être qualifiés de configurations expérientielles ayant une fonction génératrice de pensée et résultant d'une conjonction entre un processus affectif et cognitif ; 2) Ils ont tous pour principale fonction d'ouvrir une démarche d'investigation et de production de connaissance ; 3) Ils sont à entrevoir comme résultant d'une transaction entre le sujet et son environnement ; 4) Ces formes ne constituent en rien des catégories strictes et imperméables, elles entretiennent au contraire entre elles d'étroites relations de proximité mais peuvent néanmoins être repérées selon leur caractéristique dominante ; 5) Ils ne sont pas à envisager de façon mécaniste et automatique mais comme des modalités expérientielles à fort potentiel de génération d'enquête et d'apprentissage ; 6) Les déclencheurs de l'enquête n'existent pas en tant que tels, ce sont des constructions du chercheur pour caractériser les modes de pensée selon lesquelles un sujet est amené à s'engager dans un processus de réflexivité et d'expérimentation dans le cours même de l'action.
4. La notion de rencontre est ici employée non pas au sens habituel du terme (pour décrire la mise en présence de deux ou plusieurs personnes) mais pour spécifier une conjoncture dans laquelle deux dynamiques plus ou moins contradictoires se côtoient : celle de la logique du sujet et celle de la logique de la situation. Le terme est alors employé pour décrire l'irruption d'une exception dans l'ordinaire qui vient perturber le cours habituel de l'activité et prendre la forme d'une « rencontre inattendue ».
5. Il est utile de rappeler que le travail de Donald A. Schön fut très largement inspiré de la philosophie de l'expérience de Dewey et notamment du principe d'indétermination dans la réflexivité.
6. Enquête de terrain réalisée en 2016 à l'occasion d'une période d'immersion prolongée dans un service hospitalier. Des observations puis des enregistrements filmés des consultations médicales ont été réalisés ainsi que la mise en place de dispositifs d'« auto-confrontation simple » (Clot, 1999) avec chaque praticien. Des séquences significatives d'activité ont ensuite été traitées en se basant sur le principe du repérage des situations de trouble et d'indétermination à l'aide d'indicateurs comportementaux et langagiers (c.f Thievenaz, 2017). Les extraits vidéo présentés ici, le sont avec l'accord des parties concernées et dans le respect d'une charte éthique d'anonymisation des données.
7. D'un point de vue méthodologique nous avons distingué dans le traitement des données : 1) les expressions langagières et spontanées relevant du registre de l'incompréhension ; 2) les silences « intra » ou « inter » répliques ; 3) les mouvements intonatifs ; 4) les gestes, postures, mimiques du visage exprimant l'indétermination (cf. Thievenaz, 2014).
8. L'auteur tient à remercier chaleureusement le Pr. Pradat-Diehl chef de service de Médecine Physique et de Réadaptation (MPR) à l'hôpital de la Salpêtrière à Paris pour son accueil et sa participation active à la mise en place de la recherche.
9. La mydriase est une augmentation du diamètre de la pupille, à l'opposé du myosis.
10. Dr P durant la séance autoconfrontation relative à la séquence d'« instabilité » dans l'activité

11. Idem.

12. L'analyse qui va suivre s'appuie sur les résultats d'une recherche conduite dans le champ de la formation des travailleurs sociaux et plus particulièrement sur des observations durant la période de préparation aux concours. Le propos sera ici centré sur une formatrice aguerrie que nous avons suivi tout au long d'une année scolaire.

RÉSUMÉS

Cet article aborde la philosophie pragmatiste de l'expérience de John Dewey comme une approche susceptible d'être convoquée dans une démarche d'intelligibilité des apprentissages en situation de travail et de formation. Une centration est pour cela opérée sur le principe d'indétermination qui se situe au commencement de l'« enquête » et qui constitue un moyen d'aborder les rapports entre inattendu, incertitude et constructions des connaissances en situation d'action. L'intention est de montrer comment, cette théorie est « pratique » pour penser et agir dans le champ de la formation et de la recherche en éducation. Deux études de cas, issues du contexte du soin et de la préparation aux métiers du travail social, sont dans cette optique présentées et analysées.

This article considers John Dewey's pragmatic philosophy of Experience as a guiding principle to analyze and understand professional learnings as much as trainings. Focusing on the indetermination principle, which is at the beginning of the inquiry and is a way to consider the links between unexpected, uncertainty and knowledge creation in action. The intention is to show how this theory is practical to think and act in the field of training and research in education. Two case studies, coming from the health care and the teaching of social services professions, will be presented and analyzed.

INDEX

Mots-clés : théorie de l'enquête, inattendu, apprentissages, travail, formation

Keywords : Theory of inquiry, Unexpected, Learnings, Work, Training

AUTEUR

JORIS THIEVENAZ

Maître de conférences HDR en Sciences de l'éducation à l'UPMC (Paris 6 Sorbonne-universités).
Membre du Centre de Recherche sur La formation (CRF) au Conservatoire Nationale des Arts et Métiers (CNAM Paris) et de l'unité propre Développement Professionnel et Formation (AgroSup Dijon)