



Analyse d'ouvrage par Valérie Pueyo

Joris Thievenaz. Enquêter et apprendre au travail

Valérie Pueyo



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/activites/7213>

DOI : [10.4000/activites.7213](https://doi.org/10.4000/activites.7213)

ISSN : 1765-2723

Éditeur

ARPACT - Association Recherches et Pratiques sur les ACTIVités

Référence électronique

Valérie Pueyo, « Analyse d'ouvrage par Valérie Pueyo », *Activités* [En ligne], 18-2 | 2021, mis en ligne le 15 octobre 2021, consulté le 17 octobre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/activites/7213> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/activites.7213>

Ce document a été généré automatiquement le 17 octobre 2021.



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

Analyse d'ouvrage par Valérie Pueyo

Joris Thievenaz. *Enquêter et apprendre au travail*

Valérie Pueyo

RÉFÉRENCE

Joris Thievenaz (2019). *Enquêter et apprendre au travail : approcher l'expérience avec John Dewey*. Dijon : Raison et Passions, 343 p.

- 1 Joris THIEVENAZ, Professeur en Sciences de l'Éducation et de la formation à Paris 12 a pour objet de recherche *les rapports entre activité de travail, apprentissages et expérience*. Avec cet ouvrage, réalisé à partir de son HDR il traite plus particulièrement des processus et moyens par lesquels l'expérience se construit progressivement dans le champ du travail et des activités professionnelles. En effet, selon l'auteur, cette thématique reste pour partie énigmatique malgré de nombreuses recherches en SHS. Or, elle est cruciale à plus d'un titre. Tout d'abord, elle aborde le « *processus de vie* » en lui-même. Ensuite, cette question « *éternellement actuelle* » comme le rappelle l'auteur, fait écho à des préoccupations sociales majeures : la culture économique favorisant la compétition conduit à des dispositifs de reconnaissance, validation, transmission de l'expérience tandis que les formes d'organisation du travail actuelles sont basées sur la performance et la subjectivité du sujet en valorisant la multiplicité et la diversité de son expérience. Enfin, cette thématique continue de poser des questions vives aux plans épistémologiques et théoriques. On citera par exemple des interrogations sur les formes d'activité susceptibles de favoriser la survenance de nouveauté dans l'expérience ou encore sur ce qu'est apprendre en agissant.
- 2 C'est pourquoi l'ambition de cet ouvrage est de produire des connaissances opérationnelles sur les processus « *par lesquels le sujet parvient à apprendre et développer son expérience en situation d'action* » (p. 304) dans le quotidien anodin du travail. Cela requiert de développer des moyens conceptuels et méthodologiques. Pour cela l'auteur

convoque et revisite la théorie de l'enquête développée par Dewey afin de contribuer à « l'intelligibilité des situations et des processus effectifs par lesquels s'opère cette dynamique » (*idem*). Plus précisément il tente de répondre à la question suivante : « Dans quels types de configurations situationnelles le sujet est(-il)-appelé à s'engager dans une activité "d'enquête" afin de retrouver une relation de continuité avec son environnement et à cette occasion enrichir son expérience ? » (p. 27). À cette fin, il se centre sur les moments d'ouverture de l'enquête dont il postule qu'ils sont décisifs ou constructifs de l'expérience.

- 3 L'ouvrage est constitué de trois parties constituées chacune de trois chapitres.
- 4 La première partie est intitulée « *La question de l'expérience et de son élaboration* ». Elle vise à resituer la convocation ultérieure des travaux de Dewey dans le champ du travail et de la formation. Le premier chapitre se propose de définir la notion d'expérience et d'en distinguer différentes dimensions. Le second chapitre ambitionne de clarifier les rapports entre expérience du travail et travail de l'expérience. Tandis que le troisième chapitre propose une approche micro-située de l'expérience en référence aux concepts et méthodes d'une démarche d'analyse d'activité inspirée de l'ethnographie.
- 5 La seconde partie « *La philosophie de l'expérience de John Dewey* » fait référence à la théorie de l'enquête de ce dernier et l'instaure comme cadre conceptuel pertinent pour étudier les processus et situations qui participent à l'enrichissement de l'expérience des sujets en situation de travail. Le quatrième chapitre de cette partie présente le concept d'enquête et les contextes scientifique et social de son élaboration. Le cinquième chapitre discute de la dimension opérationnelle de ce concept, avant, dans un sixième chapitre de montrer son opérationnalisation dans le champ des « *métiers de l'Humain* ».
- 6 La troisième partie « *Les apprentissages par l'activité et la reconstruction continue de l'expérience* » met en évidence la façon d'aborder des apprentissages par l'activité en situation de travail et leur rôle dans la construction de l'expérience du sujet. Les septième et huitième chapitres traitent i) de la nature et du rôle des perturbations et de l'indétermination dans les apprentissages professionnels, ii) de l'entrée dans l'enquête comme ouverture d'une « *parenthèse intellectuelle* » dans et par l'activité. Le neuvième chapitre montre comment la démarche d'enquête participe à la transformation des cadres de l'expérience du sujet. Enfin, des voies pour la recherche et la formation sont proposées.
- 7 Le premier chapitre « *L'expérience* » : *une notion emblématique et constitutive du champ de la formation des adultes* » revient sur l'importance du recours à l'expérience dans le champ de la formation eu égard aux enjeux i) de validation des organismes financeurs, ii) d'insertion et d'employabilité pour les personnes, iii) d'accompagnements des apprenants adultes pour les formateurs iv) de reconnaissance et valorisation des compétences pour les entreprises. L'auteur indique cependant que le terme expérience est saturé de significations « *chargées d'affects* » et « *connotées axiologiquement* » (p. 36) (*p.e.* l'expérience est positive, elle s'oppose à la théorie, vivre une situation est toujours source d'expérience, elle appartient au monde des adultes, etc.). Et toutes ces significations sont en arrière-plan de la rationalisation du traitement marchand et social de l'expérience. Cette polysémie doit être traitée, mais cela requiert de clarifier les réalités que recouvre ce terme. Pour cela, l'auteur trouve une ressource féconde et structurée dans l'œuvre de Dewey qui identifie sept dimensions de l'expérience :
 - *L'expérience réalisée* est ce que le sujet expérimente en faisant. Elle désigne le fait que « *quand nous faisons l'expérience d'une chose nous agissons sur elle* » (Dewey, 1916, p. 96). Cette forme

active du vécu renvoie au processus de faire l'expérience, que Dewey désigne par le terme *expérenciation*.

- L'expérience que le sujet subit en retour de son action sur le monde. Contrairement à la précédente, c'est une forme passive. Dewey parle d'« *undergo experience* » ;
 - La reconstruction ou réorganisation de l'expérience est le processus par lequel le sujet se développe tout au long de la vie. Elle « ajoute à la signification de l'expérience et augmente la capacité d'agir, de diriger le cours des expériences ultérieures » (*idem*, p. 158) ;
 - *Les expériences fécondes* ou « *fruitful experience* » sont sources de reconstruction de l'expérience pour le sujet ;
 - *Les acquis de l'expérience* désignent les ressources élaborées par les sujets à ces occasions, ce sont « *des instruments de compréhension et d'action* » (Dewey, 1938, p. 91) ;
 - *La continuité de l'expérience* désigne le processus - et le principe - par lequel le sujet relie ses diverses expériences entre elles, en empruntant aux expériences antérieures et en modifiant les expériences ultérieures (Dewey, 1938, p. 80) ;
 - Enfin, *la communication de l'expérience* permet par la mise en mot de coopérer et de partager quelque chose avec autrui (Dewey, 1916, p. 82).
- 8 L'intérêt de cette typologie est double : i) elle précise ce sur quoi portent les connaissances produites lors des recherches sur l'expérience ; ii) elle permet de s'interroger sur les retombées opérationnelles que l'on poursuit et produit éventuellement. C'est un des points d'intérêts de cet ouvrage que l'auteur l'ait reconstituée en parcourant l'œuvre monumentale de Dewey.
- 9 Le second chapitre « *Expérience du travail et travail de l'expérience* » débute en posant la fonction anthropologique du travail dans le développement humain conduisant à l'élaboration de formes de pensée, de sensibilité, de socialisation. Par le travail et au travail, l'Homme construit et se construit. L'auteur y traite ensuite de la construction conjointe des activités et des sujets en évoquant la dimension productive et constructive de l'activité, mais aussi en définissant les situations de travail puisque c'est par et dans le vécu des situations de travail que l'expérience se construit. C'est finalement en recourant aux apports de Dewey que l'auteur fixe sa position en considérant la situation professionnelle comme i) un milieu de vie, environnement objectif modelé et découpé par le sujet, ii) comme un tout contextuel. Parmi les références bien connues de nos lecteurs (Lave, Leplat, Léontiev, Mayen, Pastré, Rabardel, Schwartz...), celles de Dewey permettent surtout d'introduire un cadre de pensée profus mobilisé dans la seconde partie de l'ouvrage.
- 10 Le troisième chapitre « *Une approche micrologique de l'expérience* » expose l'approche proposée pour aborder l'expérience en construction. Elle est basée sur l'identification de détails, nuances, ébranlements infinitésimaux constatables dans les comportements (p. 59) via l'analyse de l'activité singulière, située et en contexte réel. Pour cela, l'auteur fait référence aux concepts et méthodes de l'ergonomie de langue française. Il précise en outre qu'il procèdera par études de cas « *d'événements non-souhaités* » (Leplat, 2002, p. 25), car ceux-ci nécessitent un degré de réflexivité plus élevé. Par ailleurs, la méthodologie est présentée. Elle combine plusieurs outils d'analyse mêlant observation de comportements, entretiens, enregistrements et confrontations en intégrant des avancées de l'ethnographie (on citera *p.e.* l'interrogation du chercheur sur ses propres représentations, anxiétés/croyances (p.102), ou encore les phénomènes de violence symbolique pouvant résulter de la situation d'enquête, etc.).

- 11 Le quatrième chapitre « *La théorie de l'enquête* » présente des éléments de la philosophie de Dewey dans une perspective fonctionnelle. Le lecteur y découvrira quelques éléments de cette philosophie de l'expérience « *orientée vers la compréhension des pratiques quotidiennes* » dans laquelle (p. 122) : 1) la pensée est avant tout ancrée dans une situation et dans l'expérience de la rencontre avec le réel, 2) les connaissances sont des « *dispositions à agir, des règles qui, déterminent des modes d'engagement.../... valables (si elles sont)... opérantes pour diriger le cours des expériences à venir* » ; produits de l'expérience, conçues et évaluées du point de vue de leurs potentialités et pertinences pour l'action, instanciées sous forme d'habitudes, croyances, règles d'actions et élaborées par le sujet lorsque l'environnement devient source de perturbations ou de conflits (p. 128). L'auteur explique également que son intérêt pour cette théorie réside dans sa centration sur la façon dont faire conduit à apprendre. L'auteur y présente ensuite longuement l'enquête que Dewey définit comme « *la transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée en une situation qui est si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit des éléments de la situation originelle en un tout unifié* » (Dewey, 1938, p. 169 cité p. 132). Il en souligne l'intérêt en insistant sur trois points : i) elle est « *une pensée qui devient réfléchie dans le cours de l'action* » (p. 134) ; ii) aussi elle permet de comprendre les processus par lesquelles l'humain produit de nouvelles connaissances, iii) elle permet d'en distinguer des étapes (la rencontre d'une situation indéterminée, l'institution du problème, la détermination de solution, l'expérimentation des suggestions et la formation d'un jugement) et les produits. L'auteur en rappelle le fondement : l'enquête vise à rétablir un réajustement de l'expérience du sujet aux caractéristiques de l'environnement ce qui conduit à considérer la production de connaissances comme « *une dynamique de couplage entre le sujet, son activité et l'environnement d'action* » (p. 138). Cette assertion repose sur le principe de discontinuité de l'expérience comme source de nouvelles adaptations et d'apprentissage. C'est parce que l'ordre habituel des transactions établi entre le sujet et son environnement est bouleversé que celui-ci éprouve le besoin de s'engager dans l'enquête, car alors l'équilibre et la continuité vitale avec l'environnement sont bouleversés et perturbent le cours de l'action du sujet dans la poursuite de ses buts.
- 12 Après ce chapitre dense, le cinquième chapitre « *Enquêter et apprendre par l'activité* » expose des postulats opérationnels de la théorie de l'enquête : i) elle concerne tant la démarche scientifique que la vie ordinaire et à ce titre elle peut être utilisée dans le champ du travail, ii) elle permet d'appréhender les délibérations pratiques qui s'y jouent (p. 148), iii) c'est l'intranquillité et le sentiment de déséquilibre associé qui sont moteurs de l'apprentissage – l'auteur note au passage que cela postule que l'activité contrariée devient une condition anthropologique de l'élaboration du savoir et de l'expérience humaine – ; l'acte de pensée réflexive s'initie à la rencontre de l'inattendu, l'in-compréhensible, l'in-déterminé (p. 151). C'est là aussi un des apports de l'ouvrage de préciser cette in-tranquillité. Tout comme il réside dans l'explicitation de la non-automaticité de la relation entre indétermination et enquête. C'est parce que le sujet est en capacité d'éprouver de l'embarras et qu'il vise à agir que l'enquête débute et non la qualité de la situation. Et c'est la construction du problème – la problématisation – impliquant une délibération, *i.e.* « *un examen critique des conditions existantes, voire une invention ou une découverte de conditions nouvelles* » (Fabre, 2006, p. 29 cité p. 156) qui est réhabilitée au profit de la résolution de problème très investiguée. En effet, c'est elle qui permet de produire de nouvelles connaissances. Au terme de ce chapitre l'auteur distingue enfin utilement ce qui dans l'enquête relève i) du résultat –

- à savoir le retour à un équilibre situationnel –, ii) du produit – de nouvelles potentialités de pensée et d'action – et enfin iii) de ses « retentissements » à savoir un élargissement de l'expérience (p. 161) qui participe au développement du sujet. C'est en cela qu'elle est opératoire pour la recherche en formation des adultes.
- 13 Le sixième chapitre « *Le concept d'enquête et sa mobilisation en SHS* » expose notamment comment ce modèle théorique est mobilisé grâce à un travail de conception de repères et d'indicateurs pour identifier i) l'ouverture d'une enquête en activité professionnelle et ii) l'effectuation de cette démarche. L'auteur y insiste, il s'attachera au minuscule, au fugace, dans une perspective d'incongruité. Dans cette optique, sept indices sont mobilisés : *des indices lexicaux, phonétiques, de répétitions conversationnelles, d'interruption du discours, prosodiques, corporels ou posturaux, micro-faciaux ou mimo-gestuels* (p. 170-172). Ils seront utilisés en concordance en intégrant des paramètres contextuels de la situation. Ces indices sont associés à un examen du langage qui constitue un moyen majeur pour construire des apprentissages en situation d'action pour les métiers de l'Humain – ici visés. L'auteur précise par ailleurs que les enquêtes peuvent être plus ou moins complexes, puis, s'appuyant notamment sur les travaux de Goffman, il indique qu'il s'agit de considérer les « *cadres de l'expérience* » (ce que Dewey nomme « *habitudes de pensée* ») qui se recombinent par et dans l'expérience. Cela lui permet d'indiquer que l'apprentissage est une activité transformant les cadres de l'expérience qui se réalise par et dans une interaction professionnelle à l'occasion de défaillances ordinaires et qui participe progressivement à l'enrichissement de l'expérience des acteurs, sous la forme de ressources capitalisables pour déterminer les situations futures » (p. 209). Cela lui permet également de chercher ces cadres et leurs transformations pour accroître la compréhension de la construction de l'expérience en situation d'interaction.
- 14 Le septième chapitre « *Le rôle des perturbations dans les apprentissages professionnels* » revient sur le travail comme activité constructive, obligeant le sujet à penser et accroître son expérience, en ce qu'il y rencontre des problèmes et de l'inattendu qui donnent à penser. L'intérêt de ce chapitre réside dans un développement conséquent sur l'inattendu (pp. 222-232) source de l'enquête et ressource de l'expérience. L'auteur le relie à l'événement – au différent et au nouveau, mais aussi à la sensation, à la rupture et à la résistance au cours habituel de l'action. Cela le conduit à valoriser non pas le pouvoir d'agir du sujet, mais l'intérêt de « *l'impuissance d'agir* » (p. 231) et à noter en outre le caractère discontinu du développement humain. Ce chapitre s'achève en précisant qu'il est nécessaire de replacer le caractère discontinu de ces apprentissages en situation d'action dans un continuum de la construction de l'expérience au fil du temps. Or, ce sont bien ces deux dimensions que l'auteur invite à considérer.
- 15 Le huitième chapitre de l'ouvrage « *L'entrée dans l'enquête ou l'ouverture d'une « parenthèse intellectuelle* » spécifie les conditions d'entrée dans l'enquête, à savoir une suspension active du jugement, *i.e.* la capacité du sujet à retarder son verdict et à douter du bien-fondé de ses appréciations. Cela implique un « *engagement désimpliqué* » (*i.e.* distancié) dans la situation ; un acte de résistance contre soi-même (p. 242). Il spécifie également en quoi traiter des activités réflexives au prisme de l'enquête évite deux écueils habituels sur les liens entre pensée-action et réflexivité : « *une pensée du dehors ou une pensée de l'après-coup* » (p. 245). Puis il précise ce que sont les inducteurs de réflexivité en faisant ainsi une contribution significative permettant de mieux qualifier la nature de la perturbation qui provoque la démarche de questionnement réflexif qu'est l'enquête. Il indique en préambule que c'est la rencontre entre d'une part la logique du sujet et la

situation qui doit être considérée (p.252). Une rencontre singulière et non-reproductible de l'inattendu, du doute, de l'incertitude, du manque, de l'embarras, de la contradiction et de la confusion qui constituent les facettes de l'indétermination occasionnant l'enquête. Facettes que reprend et redéfinit l'auteur afin de préciser les formes d'indétermination et les types d'événements qui les caractérisent. Il typologise ainsi des déclencheurs qui sont des perturbations de l'activité : *l'étonnement, le manque, la surabondance, l'embarras, l'instabilité, la contradiction, la confusion, l'obscurité* (pp.257-264) à la fois distincts, mais susceptibles de se superposer. Cet effort de spécification de la nature du rôle de l'incertitude dans la construction de l'expérience des professionnels permet de mieux spécifier les situations d'action qui occasionnent des recommencements de pensée successifs tout au long de l'activité professionnelle.

- 16 Le neuvième chapitre « La transformation continue des cadres de l'expérience » traite quant à lui non plus des débuts de l'enquête, mais de ce qui en ressort, à savoir « la réélaboration des cadres qui structurent et orientent l'activité des sujets » (p. 271). L'apprentissage est en effet considéré comme une modification des cadres de l'expérience. L'auteur précise que cette modification peut être un élargissement des cadres, i.e. un enrichissement de connaissances à l'intérieur d'un cadre donné, une mise en relation des cadres dans un nouveau lien opératif, ou un changement de cadre soit que le cadre soit à déconstruire, car il est défectueux et tronqué soit que le cadre soit à délaissé, car il n'est plus vraiment pertinent. En tous les cas, ce sont des modifications conduisant à l'élaboration de nouvelles potentialités intégrées dans un continuum. Ces sont alors des ressources mobilisables dans des situations futures. Ces cadres, véritables combinaisons de théories en pratiques permettent in fine d'établir des relations plus extensives et plus fonctionnelles avec l'environnement. Leurs modifications s'inscrivent dans une boucle longue dans laquelle les conclusions de l'enquête sont intégrées pour devenir des ressources pour les enquêtes ultérieures. L'auteur s'attache cependant plus à insister sur ces micro-découvertes du quotidien, ces petits riens qui font tout et marquent la construction silencieuse de l'expérience sur ce double mouvement. En effet, selon l'auteur il est nécessaire de « renoncer à une définition – et donc à une opérationnalisation – de l'apprentissage comme relevant d'une forme exceptionnelle de l'activité et d'opter pour un mode de connaissance privilégiant les recombinaisons et réajustements successifs que le sujet opère à l'égard des cadres qui structurent et orientent son activité » (p. 296). L'attention est alors portée aux processus discrets, aux germinations silencieuses ou aux modifications périphériques qui se réalisent dans et par l'activité. L'auteur revendique une attention au processus continu des microgenèses successives et invisibles en affirmant que c'est « dans ces discrets moments de transition que se réalisent la construction du sujet et le développement progressif de son pouvoir d'agir et de comprendre » (p. 299).
- 17 L'ouvrage conclut en ouvrant deux perspectives. L'une vise à investiguer la manière dont les professionnels de la formation s'appuient sur des leviers « *pédagogico-didactiques* ». Ces derniers pourraient être analysés en termes d'inducteurs ou de générateurs d'activité d'enquête chez l'apprenant en mobilisant la théorie de l'enquête et les outils conceptuels et méthodologiques développés dans cet ouvrage. Cela permettrait d'interroger et de soutenir l'activité des formateurs. L'autre perspective propose d'explorer plus avant les facteurs ou variables venant inhiber l'enquête et constituant un obstacle à l'apprentissage. Le défi est de parvenir à faire de la situation de formation « *un espace protégé à l'intérieur duquel l'apprenant peut se permettre d'expérimenter des visions du monde, des modes de pensées et d'actions nouveaux sans trop de*

risque pour son identité et sa trajectoire » (p. 310). Si l'auteur indique que des travaux divers permettent déjà d'identifier de tels inhibiteurs – la pression temporelle, la focalisation sur les buts, le déficit ou la surabondance de consignes, l'impossibilité de dispute professionnelle – il propose de continuer leur exploration, en étant au plus près des conditions effectives de l'activité et en étant attentifs aux « petits signes ». En effet, l'une des thèses développées par l'auteur est que ce sont des rencontres avec le presque rien, le banal l'ordinaire dérangeants qui actent de l'apprentissage et de la construction de l'expérience au long cours. Or, ces rencontres sont trop souvent négligées au profit d'une attention aux événements ou bouleversements spectaculaires. L'auteur conclut en plaidant pour une approche – et une compréhension – micrologiques de l'expérience.

- 18 Cet ouvrage apporte une contribution intéressante à la réflexion sur l'élaboration de l'expérience au travail en articulant moments d'apprentissages et développement tout au long de la vie. L'appui sur les théories de l'enquête et de l'expérience de Dewey est original puisqu'elles constituent des substrats conceptuels fonctionnels qui ouvrent également à des voies méthodologiques précises. Cela tient au travail de catégorisation qu'opère l'auteur à partir de l'œuvre monumentale de Dewey (on appréciera d'ailleurs le riche référencement bibliographique de l'auteur) ; soit qu'il rassemble des références éparses (comme c'est le cas avec les dimensions de l'expérience), soit qu'il s'en serve pour préciser des dimensions stratégiques comme cela est le cas avec l'indétermination qui marque l'entrée en enquête. Cela tient également à la différenciation opérée entre processus, produit et retentissements de l'enquête. Cet ouvrage sera utile pour celles et ceux qui, au-delà du champ de la formation s'intéressent à l'élaboration de l'expérience, même si – et on peut le regretter – il ne prend exemple que sur les métiers de l'Humain.
- 19 Et parce que cet ouvrage est riche, il peut contribuer à alimenter de nombreux débats. Nous en identifions trois principaux :
- Le premier débat potentiel apparaît à l'occasion du traitement des retentissements de l'enquête. L'auteur les considère comme un élargissement de l'expérience. Un accroissement. Pourtant Dewey cité par l'auteur évoque « *la croissance ou la reconstruction permanente de l'expérience* ». Et effectivement, si la croissance renvoie à l'idée d'extension de la capacité de l'acteur à agir, on peut avancer avec d'autres qu'il est des cas où l'expérience est reconfigurée. Alors l'action sur le monde n'est pas élargie, mais modifiée. Cela interroge sur le parti pris de l'auteur de considérer exclusivement ce qui relève d'un accroissement. Les recompositions, que l'auteur évoque d'ailleurs dans le neuvième chapitre ne donnent-elles pas à voir des phénomènes de nature différente ? Accompagnées d'enjeux et de risques différents ?
 - En continuité de ce point, on peut initier un deuxième débat. Il porte sur l'abandon par l'auteur d'un *distinguo* entre apprentissage et développement, les considérant parfois comme équivalents, parfois comme désignant pour l'un ce qui se joue au quotidien, pour l'autre ce qui rend compte d'une trajectoire de vie, d'une maturation. Or, ces deux termes peuvent pour certains auteurs recouvrir des réalités différentes. Le premier – apprentissages – renvoyant à des extensions des cadres de pensée et d'action qui restent valides, le second – développement – à des créations ces cadres. Aux plans des individus et des activités, les efforts, risques, temps et ressources que cela nécessite ne sont alors pas équivalents.
 - Enfin, le dernier débat porte sur l'invitation de l'auteur à renoncer à penser les « apprentissages » au prisme des événements. L'hypothèse étant que les apprentissages se

font par microgénéses à l'occasion de la rencontre de petits riens. Si l'on peut être convaincu.e (s) de la nécessité d'être plus attentifs à ce qui est peu visible et à bas bruit – i.e. in fine à adopter la myopie originelle de l'Ergonomie – on peut regretter que cette position s'oppose irrémédiablement à l'attention portée aux événements qui marquent un différent, que les sujets les « subissent » ou qu'ils les fassent advenir. En effet eu égard aux mutations en cours dans les milieux de vie et de travail occasionnant des ruptures à haute fréquence, il importe de montrer comment celles-ci entravent ou non la construction d'une expérience voire reconfigurent son élaboration. Tout comme il importe de montrer comment les transitions en cours souhaitées par les protagonistes, p.e. la Transition Agro-Écologique, obligent les intervenants à s'interroger sur les façons d'accompagner la construction de l'expérience pour les acteurs, alors que leurs cadres de pensée et d'actions se recomposent parfois drastiquement et à grande échelle au sein des systèmes coopératifs territorialisés, à l'occasion de ces événements majeurs qu'ils font advenir.

- 20 Ces trois points sont convergents : cet ouvrage porte des modèles de l'Humain et de son développement, mais également du développement au plan de l'activité. Ceux-ci conduisent à une certaine lecture de l'action et pour l'action. Or, les modèles, théories et approches à ces sujets sont divers et mériteraient l'instauration de dialogues qui seraient féconds pour notre communauté. C'est ce à quoi nous invite cette lecture.

BIBLIOGRAPHIE

Cité dans la recension

Dewey, J. (1916). *Essays in experimental logic*. Chicago : University of Chicago Press.

Dewey, J. (1938/2006). *Logique : la théorie de l'enquête*. Paris : PUF.

Fabre, M. (2006). *Qu'est-ce que problématiser ? L'apport de John Dewey*. In M. Fabre, & E. Vellas (Eds.) *Situations de formation et problématisation* (pp. 16-30). Bruxelles : de Boeck.

Leplat, J. (2002). De l'étude de cas à l'analyse de l'activité. *Pistes*, 4(2).

Pour celles et ceux qui souhaiteraient poursuivre des lectures sur Dewey on peut recommander quelques références

Bidet, A., Quéré, L., & Truc, J. (2011). *Introduction à « La formation des valeurs de John Dewey »*. Paris : La Découverte, (Coll. Les empêcheurs de penser en rond).

Dewey, J. (1927/2010). *Le public et ses problèmes*. Paris : Gallimard. (Coll. Folio Essais).

Dewey, J. (1939). *What I believe*. Essai.

Dewey, J. (1934/2011). *Une foi commune*. Paris : Édition la Découverte.

Dewey, J. (2010). *L'art comme expérience*. Paris : Folio Gallimard. (Coll. Folio).

Madelrieux, S. (2010). Le pragmatisme et les variétés de l'expérience. In L. Perreau (Ed.) *L'expérience* (pp. 111-131). Paris : Vrin.

Madelrieux, S. (2012). Expérencer. *Critique*, 12/787, 1012-1013.

Renault, M. (2012). Dire ce à quoi nous tenons et en prendre soin. S. Dewey, la formation des valeurs. *Revue Française de Socio-économie*, 1/9, 247-253.

Renault, M. (2012). Dewey et la centralité du travail. *Travailler*, 12/28, 125-148

Zask, J. (2015). *Introduction à John Dewey*. Paris : La Découverte.