Agir en fonction de ce qui n'est pas là

Act according to what is not there

Patrick Mayen

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/2053>

DOI : 10.4000/questionsvives.2053

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

Patrick Mayen, « Agir en fonction de ce qui n'est pas là », *Questions Vives* [En ligne], N° 27 | 2017, mis en ligne le 31 décembre 2017, consulté le 02 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/2053> ; DOI : 10.4000/questionsvives.2053

Ce document a été généré automatiquement le 2 mai 2019.

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.

Agir en fonction de ce qui n'est pas là

Act according to what is not there

Patrick Mayen

- 1 Richard Rorty, dans sa préface au livre de Dewey, *Reconstruction en Philosophie*, écrit que celui-ci « comme le dernier Wittgenstein, pensait que l'usage principal de la philosophie était thérapeutique » (2003, p. 14). Malgré des différences philosophiques notables, Dewey et Wittgenstein partagent des intentions communes (Zask, 2014). L'idée selon laquelle tout au long de notre vie nous puissions avoir quelque chose à gagner à voir ce que nous avons sous les yeux en est une. Le psychanalyste André Green (2005) écrit que la lecture d'un article de Winnicott équivalait pour lui à une séance de psychanalyse. La lecture de Dewey offre la possibilité d'une expérience du même ordre, d'une sorte d'expérience thérapeutique à l'égard de ce que nous croyons, de ce que nous voyons, de la manière dont nous l'interprétons et de ce que nous faisons.
- 2 « Au cours de sa seconde philosophie, écrit Christiane Chauviré (2003, p. 129), Wittgenstein a souvent dénoncé notre aveuglement à l'ordinaire : « les aspects des choses les plus importants pour nous sont cachés à cause de leur simplicité et de leur banalité. (On ne peut le remarquer parce qu'on l'a toujours sous les yeux) ». Ce n'est pas par un recours à la description exhaustive de notre expérience vécue que Wittgenstein entend supprimer cet aveuglement, mais par une rééducation du regard, un rappel « à ce qui va de soi, la vie », et par la réappropriation de nos jeux de langage. Toutes choses utiles pour lutter contre les formes paradoxales d'obscurantisme issues des sciences, des théories en général, des idéaux et autres visions déformantes du réel dont nous ne prenons même pas conscience : « L'idée est placée comme les lunettes sur notre nez, et ce que nous regardons, nous le voyons à travers elle. Nous ne songeons même pas à l'enlever ».

1. Les idées qui empêchent de percevoir et d'agir

- 3 On peut constater que « les idées qui empêchent de voir » ne manquent jamais de circuler et de se renouveler dans le domaine de l'éducation et de la formation. Il se peut même que les chercheurs et les formateurs de formateurs courent le risque de participer à une telle circulation. D'où le besoin des thérapies offertes par des auteurs comme Winnicott, Dewey, ou Wittgenstein, dont le but n'est pas de créer des systèmes, mais d'attirer l'attention et de proposer des méthodes pour trouver des moyens de pouvoir réfléchir et agir un peu moins aveuglément.
- 4 Cette idée est commune aussi à l'éducation permanente, et plus largement à l'éducation, du moins à certains de leurs courants. Paolo Freire, par exemple (2013), l'exprime en insistant sur la position dans laquelle les éducateurs et les formateurs devraient être placés et se placer pour s'intéresser à ceux qui apprennent et dont ils ont la formation en charge, et à découvrir et à redécouvrir leur environnement. Dewey, comme Freire, pense que l'éducation est sa propre fin. Il pense aussi que la pédagogie (ou ce qui pourrait être son synonyme : la formation) peut et devrait se faire aussi à partir de la redécouverte de son environnement ordinaire, de vie personnelle ou professionnelle, une redécouverte qui prend la forme de ce que Dewey appelle l'enquête dont le but est la « reconstruction » de l'expérience. Pour Dewey, comme pour Freire, l'exploration de son environnement, sa découverte, sa redécouverte et sa reconstruction concernent les élèves, étudiants, apprenants adultes, mais tout autant leurs éducateurs et formateurs.
- 5 L'environnement que nous appelons « environnement idéal » est une part de cet environnement, et on peut constater que cette part est profondément agissante. Les idées qui circulent, et que nous nous approprions, intentionnellement ou le plus souvent malgré nous, ce que nous tenons pour vrai et ce que nous tenons pour pertinent oriente, organise, dirige nos perceptions, nos interprétations et nos actions. Toutefois un paradoxe se dégage : comment des idées peuvent-elles être des moyens thérapeutiques pour se guérir d'autres idées ?
- 6 Cet article a donc pour but d'explorer comment peut évoluer l'environnement « idéal » de la formation et de l'enseignement professionnel. A quoi Dewey peut-il nous rendre sensibles ? Que peut-il nous aider à transformer, par le moyen des idées qu'il nous propose, pour conduire les enquêtes nécessaires ?
- 7 L'une des notions les plus stimulantes qu'il utilise tout au long de son œuvre est celle de suggestion. « L'acte de penser se définit (...) par l'opération dans laquelle des faits présents suggèrent d'autres faits (ou vérités) de telle sorte que l'on accorde foi aux derniers en se basant sur les premiers » (2004, p. 19).
- 8 Ce que suggèrent les faits dépend pour une large part de nos idées qui, pour parler comme Vergnaud (1996), sont, en tant que propositions tenues pour vraies sur le réel, les organisatrices de nos inférences (ou suggestions), ou, pour reprendre une notion de Peirce, les interprétants qui en dirigent le processus (Deledalle, 1990). Ce que peuvent apporter l'intervention, la formation ou la recherche, ce sont des interprétants pragmatiques, c'est-à-dire des idées dont le pouvoir d'action rencontre les expériences troublées, interrompues, perturbées, difficiles des acteurs, notamment celles qui sont provoquées et entretenues par des idées qui empêchent, limitent et réduisent les possibilités de percevoir et d'agir. Ces idées peuvent ainsi se révéler organisatrices de

l'action inorganisée, de l'action inefficace, de l'inaction ou du sentiment d'impuissance à pouvoir agir.

- 9 Plusieurs expériences d'accompagnement et de recherche conduites avec des formateurs ou des professeurs de la formation et de l'enseignement professionnel ou encore avec des tuteurs ou autres acteurs qui exercent des fonctions d'aide à l'apprentissage au sein des milieux professionnels montrent que les points aveugles, les ignorances, les idées qui empêchent de voir et de comprendre constituent, le plus souvent, une part importante de ce qui limite et entrave la perception et la compréhension de l'activité de ceux qu'ils ont pour charge d'aider à apprendre et à se former. Ils empêchent aussi d'explorer des manières de faire qui –ils en témoignent après coup– se trouvaient pourtant là, presque à portée immédiate (Mayen, 2012).

2. Les idées organisent l'action

- 10 En didactique professionnelle, ce que nous appelons l'analyse du travail pour la formation, consiste à être attentif, non seulement aux constituants matériels, techniques, organisationnels des environnements de travail mais aussi à cette part de l'environnement composée par les idées qui circulent dans un milieu et par les idées qui tendent à s'y imposer, celles qui sont au premier plan de cet environnement, celles qui dirigent et organisent l'activité professionnelle. Les idées ne sont pas seulement dans les cerveaux des personnes, mais sont aussi incorporées à leur environnement. Leplat (1997) dans son article sur les compétences incorporées, montre ainsi que les compétences en tant qu'organisatrices de l'activité ne sont pas incorporées seulement dans le corps des individus, mais dans ce qu'on pourrait appeler l'interaction entre les professionnels et leur environnement. Celui-ci, dans ses agencements, organise aussi les perceptions et l'action, suggérant ou imposant, en acte, des manières de concevoir et de percevoir les objets, les situations, l'action. Leplat souligne aussi combien cela peut entraîner une limitation des capacités de percevoir et de comprendre son environnement de travail et une sclérose de l'action. La didactique professionnelle partage avec le pragmatisme, la croyance selon laquelle les idées (on parle davantage de représentations fonctionnelles, de base d'orientation, de concepts et de propositions tenues pour vraies en didactique professionnelle) orientent et organisent l'action en raison des conséquences pratiques auxquelles elles conduisent (Vergnaud, 1990, 1996, Pastré, 2011, Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006, Mayen, 2014).
- 11 Malheureusement, en raison de ces processus mêmes, les idées organisent aussi l'inaction ou l'empêchement d'agir. Mais il n'est pas facile d'en analyser la portée toxique tant elles s'imposent comme des vérités qui reportent vers d'autres causes la responsabilité de l'impuissance de comprendre et d'agir. Prenons un exemple issu d'une intervention conduite avec des formateurs et professeurs de l'enseignement professionnel qui travaillent avec de jeunes adultes engagés dans une préparation à des CAP. Une idée partagée très courante s'exprime à peu près ainsi : *le moins les apprenants en savent, le moins on peut leur apprendre*. Cette assertion s'accompagne d'une question : « comment faire ? » dans le meilleur des cas, lorsque déjà, l'engagement dans un questionnement s'est engagé. Elle peut s'imposer aussi en acte, dans des pratiques qui renoncent ou limitent les possibilités d'aider à apprendre puisqu' « ils ne savent rien ». Prenons aussi un autre exemple, encore plus courant en formation professionnelle : *il faut connaître les bases théoriques avant la pratique*, ou, *en formation professionnelle, encore, on apprend à faire* (versus

on apprend à raisonner). Il est également tout aussi difficile de trouver les « contre-propositions » qui entrent en connexion avec les préoccupations et les situations troublées que les professionnels éprouvent et qui peuvent donc déclencher leur intérêt, qu'ils peuvent comprendre et s'approprier et enfin, qu'ils peuvent développer dans leurs conséquences pratiques. Autrement dit, à partir desquelles et avec lesquelles ils construisent des manières de raisonner et d'agir qui les conduisent à des solutions satisfaisantes. Il ne s'agit donc pas seulement de changer des idées, mais de changer des idées pour faire ce qu'on n'arrivait pas à faire, pour percevoir et interpréter ce qu'on n'arrivait pas à percevoir ni à interpréter et qui menaçait la continuité de l'expérience.

3. Analyser l'activité en fonction de ce qui n'est pas là pour reconstruire les perceptions, les suggestions et l'action

- 12 Tout cela converge avec les constats issus des travaux de recherche en didactique professionnelle qui soulignent que, lorsque l'analyse du travail est utilisée comme moyen de formation et d'analyse de leur activité par des professionnels ou des futurs professionnels, elle ne consiste pas seulement à analyser les conditions matérielles, techniques et sociales de leur travail, mais à analyser aussi leur environnement idéal (Mayen, 2014, Mayen, Olry & Pastré, 2017). L'analyse de l'activité ne consiste pas seulement à analyser l'action et les conditions qui conduisent à agir de telle ou telle manière, mais aussi à analyser ce que Vergnaud (1990) appelle les « connaissances-en-acte », ou « propositions tenues pour vraies sur le réel qui contribuent à organiser l'action. La formulation « connaissances-en-acte » exprime la force de ce qui est tenu pour vrai, juste, pertinent dans l'action elle-même, « au cœur de l'action », écrit Vergnaud (1996).
- 13 Toutefois, le pouvoir thérapeutique de la lecture et de l'usage des idées suggérées par la lecture de certains auteurs ne consiste pas à vouloir opérer un effet de substitution. Soulignons encore une fois qu'il faut d'abord que les idées suggérées élargissent le champ de ce qui peut être perçu par une personne dans son environnement et ouvrent des possibilités de relance de l'action, là où celle-ci est interrompue.
- 14 Deledalle, dans le livre qu'il consacre à *l'idée d'expérience dans la philosophie de John Dewey* prend le cas d'un homme qui se perd dans un bois (1967, p 317) : « Le problème consiste pour lui à se faire une idée exacte du chemin à prendre pour rentrer chez lui, une idée pratique ou un plan d'action qui réussira (...) Quelle sorte d'idée l'homme se formera-t-il de la réalité qui l'environne ? Certainement pas une idée des arbres, des rochers, de l'environnement *visible*. L'idée qu'il se forme de son environnement doit comprendre plus d'éléments qu'il n'en voit, s'il veut réellement sortir de la situation dans laquelle il se trouve, comprendre, par exemple, le chemin parcouru, depuis le point de départ. Et il n'y a pas d'autre alternative que de se former une idée globale de son environnement ou d'errer au hasard. Et cette idée n'est pas un état de conscience dont le caractère psychique épuiserait la signification, l'idée est une « interprétation de l'environnement localement présent en fonction de sa portion absente » (Dewey, 1916), elle est un plan d'action, une « proposition » prospective. »
- 15 Comment faire avec cette proposition étonnante : l'idée comme interprétation de l'environnement localement présent en fonction de sa portion absente ? Tout d'abord, on

doit souligner la proximité des propositions de Dewey avec l'approche constructiviste de Jean Piaget. Dans un ouvrage intitulé *Piaget, constructivisme intelligence* (2011), Annie Chalon-Blanc écrit ainsi (P. 45) : « Un acte intelligent consiste à inventer une solution non inscrite dans les données immédiates. » et, citant Piaget (1941, p. 13) : « Un acte sera d'autant plus intelligent que la perception est trompeuse. Notre problème sera donc de comprendre pourquoi les sujets d'un certain âge se fient à cette perception sans plus, tandis que d'autres plus âgés la complètent ou la corrigent. ». Elle ajoute (p. 47) : « Le propre de l'intelligence est toujours d'introduire une continuité dans l'activité mentale lorsque celle-ci est discontinue, lacunaire. »

- 16 Intervenir auprès de professionnels dont les possibilités d'agir sont limitées, empêchées, interrompues, peut donc être interprété aussi comme une activité visant à leur proposer des idées aptes à leur permettre de reconstruire une activité mentale continue et porteuse de conséquences pratiques satisfaisantes. Dans la co-activité d'un intervenant avec des professionnels qui font appel à lui pour les aider à se débrouiller de leurs difficultés et de leurs embarras, les idées, ici celles de Dewey, interviennent comme interprétants pour l'intervenant, dans la réalisation de sa propre activité et comme interprétants possibles et moyens de penser différents pour les partenaires de l'intervention.

4. Examiner l'effet thérapeutique des propositions de Dewey

- 17 On va donc examiner ici quelques propositions, suggérées par la lecture de textes de Dewey et expérimentées dans le cadre d'interventions-recherches auprès d'acteurs, professionnels, de l'enseignement professionnel ou de la formation. Ces propositions sont issues des réflexions de Dewey concernant a/ ce que signifie faire une expérience et l'idée selon laquelle la pensée est une chose rare, b/ l'immaturité et la dépendance comme facteurs de croissance, c/ la place du subir dans l'expérience, d/ la formation professionnelle comme occupation éducative.
- 18 L'utilité de ces propositions s'est imposée, dans le cours des interactions entre l'auteur de cet article engagé comme intervenant et des acteurs et des interactions entre l'intervenant et les textes de Dewey pendant la même période. Ces propositions ont été retenues pour leur opérationnalité, mais aussi parce qu'elles entraient en rupture avec des idées antérieures, plus ou moins conscientes et explicites, du type de celles qui ont à faire l'objet d'une thérapeutique et d'une reconstruction des idées et de l'activité. On pourrait dire que les propositions dont l'intérêt émerge pour l'intervenant, dans le cours de ses échanges avec les acteurs qu'il accompagne ou auprès de qui il intervient, fonctionnent comme des contre-propositions aux idées sclérosantes qui empêchent ces derniers de penser et d'agir. Mais leur caractère de contre-proposition ne garantit pas leur pouvoir pragmatique. Elles doivent aussi entrer en connexion avec les situations, les difficultés, les ressentis et les conditions de possibilité d'action future des acteurs.
- 19 Sur le plan méthodologique, cinq catégories de critères ont été retenues pour valider les choix de ces propositions à partir des traces enregistrées des séances d'interventions avec les acteurs : a/ le critère d'étonnement (Thiévenaz, 2017) manifesté ou exprimé par les acteurs et l'expression de l'écart créé par l'étonnement entre l'idée nouvelle suggérée et l'idée ancienne ou encore par l'élargissement de l'environnement perçu et pris en

compte ; b/ le critère d'évidence qui conduit les acteurs à manifester et exprimer l'évidence de ce qu'on aurait dû penser, percevoir ou comprendre. Vergnaud (2007) utilise la belle formule : « l'évidence change de camp » pour qualifier les réorganisations cognitives qui concrétisent le développement des enfants ou des adultes et marquent le passage d'une connaissance à une autre, d'une proposition tenue pour vraie à une nouvelle proposition tenue pour vraie c/ le critère d'intérêt, qui se manifeste par une relance et un accroissement de l'attention, des questions et des besoins d'explicitation, des mises en relation avec des événements vécus ; d/ le critère d'appropriation, indiqué par un usage de l'idée, une reprise de celle-ci dans l'interprétation d'un événement, d'une situation, d'un problème, la projection de l'idée dans des actions possibles et à venir ; e/ le critère pragmatique, au sens où « des parties absentes de l'environnement » entrent dans la situation et deviennent des paramètres agissants qui peuvent être perçus, pris en compte, interprétés et devenir objet d'action, puis entraîner des actions efficaces dont les acteurs peuvent constater et rapporter les effets ; f/ enfin, mais peut-être faudrait-il commencer par celui-ci, un critère de ce que nous ne trouvons pas à appeler autrement que de soulagement, ou encore de relâchement d'une tension résultant de longues périodes d'expériences de difficultés, d'embarras, d'incertitude, d'inquiétude, d'impuissance ou d'échecs. Les indicateurs de cette transformation des états affectifs sont d'abord corporels : changements du tonus, sourires, exclamations, et ensuite, plus intellectualisés avec l'énoncé de compréhension nouvelle de la situation, ou de projections d'action qualifiées de manière positive.

- 20 Le premier chantier étudié ici correspond à une longue intervention recherche conduite auprès d'une équipe pédagogique, dans un établissement de formation professionnelle accueillant des élèves en difficultés, en classe de quatrième et de troisième agricole. Cette équipe pédagogique est engagée dans ce que ses membres appellent une rénovation, autrement dit une transformation massive des conditions de formation des élèves et des pratiques d'enseignement. L'intervention a consisté essentiellement en séances de travail collectives avec les membres de l'équipe. Le second chantier correspond à une recherche-conseil dans une grande entreprise engagée dans la mise en place de formations en situations de travail. Si, dans le premier cas, les questions, embarras, problèmes proviennent des difficultés à agir avec des élèves en difficultés, dans le second cas, c'est la nature d'un dispositif nouveau, issu de la loi de 2014 sur la formation professionnelle qui est le matériau questionné et investigué. La démarche associe de nombreux entretiens avec des acteurs différents qui jouent un rôle dans ces formations, et des observations de formations en situations de travail (Mayen & Gagneur, 2017).

5. L'enquête, une parenthèse intellectuelle et une aventure.

- 21 Une série de propositions soumises par Dewey à l'adhésion de ses lecteurs découle de sa théorie de l'enquête, à moins que sa théorie de l'enquête ne résulte de la nécessité de trouver des réponses à ce qui serait alors une série de constats. Quoi qu'il en soit, ces propositions ont, selon les résultats de nos observations, une valeur d'interpellation élevée auprès du même type de public des professeurs, formateurs et autres acteurs de la formation professionnelle.

- 22 La première est l'idée selon laquelle *la pensée est une chose rare*. Dans une version moins radicale, ce que Deledalle appelle une parenthèse intellectuelle dans une continuité non-intellective (1967), ne survient que lorsque, pour une personne, l'interaction avec son environnement devient suffisamment difficile pour lui imposer de penser. Ce que souligne la notion d'enquête, c'est d'abord que, tant que cela est possible et n'est pas mis en question par les événements qui surviennent dans le cours de l'expérience, les habitudes sont bien suffisantes pour assurer une harmonie « suffisamment bonne », pour reprendre l'expression de Winnicott (2010), entre une personne et son environnement par le moyen des activités qui s'accomplissent alors, en quelque sorte, sous attention et contrôle minimal. L'assertion reconnaît, en somme, un certain fondement à la paresse des apprenants, et une valeur à la pertinence et à l'efficacité des habitudes. Elle reconnaît aussi qu'on peut s'attendre à ce que l'entrée dans des activités intellectives s'accompagne de difficultés. La psychologie cognitive expérimentale confirme les propositions de Dewey avec l'hypothèse de deux (voire trois) « systèmes » correspondant à deux régimes de fonctionnement intellectuel (Kahneman, 2012, Houdé, 2014a, 2014b) : un système rapide, intuitif, fondé sur les routines, soumis aux biais, peu contrôlables et mal contrôlé, et un système lent, rationnel, systématique, conscient, exigeant attention et contrôle, inhibition des poussées du système 1, vérificateur, bref, ce qu'on pourrait nommer « le cerveau de l'enquête ». Les travaux des psychologues montrent en outre, qu'en effet, penser est physiologiquement fatigant.
- 23 La deuxième proposition concerne la différence entre *avoir une expérience* et *faire une expérience*. La distinction est fondamentale pour la formation professionnelle des jeunes et des adultes, tant la notion d'expérience tend à être comprise de manière indifférenciée. Avoir une expérience n'est pas une condition d'apprentissage et de développement. Faire une expérience est une condition de la qualité de l'expérience, autrement dit, de son pouvoir d'apprentissage et de croissance pour des expériences ultérieures.
- 24 La troisième proposition « étonnante » prend alors la forme suivante : pour apprendre, l'activité de pensée est requise. Pour les professeurs et formateurs ou tuteurs, le principe devient organisateur lorsqu'il est adopté car il s'agit alors de mesurer les situations et les tâches proposées aux apprenants, mais aussi les actions d'étayage, au crible des critères de conduite de l'enquête, ceux du système rationnel de la pensée. Autrement dit, ce qu'on propose aux apprenants suscite-il (vraiment) des activités de pensée ? Quel est le potentiel d'apprentissage, autrement dit, le potentiel d'activités de pensée contenu dans une situation ou une série de situations avec lesquelles les apprenants peuvent faire une expérience ?
- 25 Faire une expérience suppose plusieurs conditions, mais on peut en examiner quelques-unes qui intéressent directement la formation. La première est que la situation avec laquelle une personne ou un groupe de personnes a affaire dispose d'un potentiel suffisant pour créer des effets de trouble, dérangement, déséquilibre, étonnement, difficulté ou problème et que ces effets ne soient pas trop vite écartés par la reprise des routines. Suspendre les jugements, autrement dit inhiber les réponses trop vite faites, par exemple, devient un objectif d'apprentissage permanent (Houdé, 2014). Une des observations les plus récurrentes des mises en situations formatives des élèves, étudiants, apprentis ou adultes de la formation professionnelle tient à la difficulté des formateurs à ne pas réduire ou disloquer les conditions problématiques des situations, pour chacun des apprenants. Prenons ici deux exemples pris dans les deux chantiers examinés. Le travail de groupe peut, par exemple, amener les formateurs à distribuer les phases d'enquête

nécessité par la résolution d'une tâche ou d'un problème entre des groupes différents, ou, au sein d'un groupe, à distribuer le travail selon les capacités déjà-là de chacun des membres. Il y a confusion entre les exigences de l'enquête dans sa totalité et sa complétude et les exigences, parcellisées, d'un moindre niveau dont les apprenants sont amenés à faire l'expérience. Non seulement les apprenants ne font l'expérience que d'une part limitée de l'enquête et pas des autres parts ou phases de celle-ci, mais ils ne font pas l'expérience de l'ensemble de la situation. Les activités sont ainsi considérablement appauvries et ne sont plus à même de faire une « expérience de qualité », pour reprendre les termes de Dewey.

- 26 On observe aussi une assimilation de l'enquête à la recherche d'informations ; la problématisation effective étant préfabriquée par le formateur. La complexité, le temps de l'enquête, les processus de questionnement, d'activité désordonnée et inquiète, les voies explorées infructueuses, qui, comme le note Dewey, font partie intégrante de l'enquête, sont souvent écartés, par manque de temps, mais aussi de compréhension de leur potentiel d'apprentissage ainsi que par la référence et la soumission à l'idée selon laquelle il y a une réponse finale et finie, souvent unique, à l'enquête, à savoir, les savoirs et savoir-faire fixés auparavant comme objectifs.
- 27 On observe les mêmes phénomènes dans le cadre de formations en situations de travail. Les « formateurs », professionnels expérimentés qui font fonction de compagnons ou tuteurs, manifestent une tendance spontanée à commencer par donner des consignes, à expliquer comment faire et à intervenir pour « corriger » les opérations de l'action qui s'écartent de la consigne. Dans le dispositif expérimental observé, les « formateurs » ont la consigne de ne pas intervenir, de laisser les apprenants faire avec la situation. Ces derniers se voient reconnaître un « droit à l'erreur ». Les échanges entre le formateur et l'apprenant sont reportés à une phase postérieure à l'action.
- 28 L'observation montre que de très nombreuses activités sont alors libérées par ce recadrage des conditions de formation en situation de travail : les formateurs déclarent que les apprentissages constatés sont beaucoup plus riches, approfondis et efficaces. Ils déclarent aussi que les démarches trouvées par les apprenants peuvent présenter des aspects qu'eux-mêmes ne connaissaient pas mais qui se révèlent tout aussi efficaces. Les apprenants manifestent d'abord de nombreux signes « d'activité inquiète » qui caractérise, pour Dewey, l'activité d'enquête. La situation par la non intervention du formateur est ouverte, incertaine, indéterminée. On observe un taux élevé d'hésitations, recherche d'indices, de gestes d'observation, attitude d'attention et de concentration, recherche ou demande d'aide, interruptions, allers-retours, essais, pauses pour réfléchir (confirmées par les entretiens succédant à l'action).
- 29 Contrairement à une orientation trop contrainte des mises en situations didactiques, la conception et l'étayage des situations d'enquête peuvent dessiner et leur attribuer des fins en termes d'apprentissages visés, mais ne peuvent pas anticiper totalement leurs fins et leurs moyens, au sens des résultats auxquels aboutiront les enquêtes. Le processus d'enquête, au sens de Dewey, est toujours ouvert sinon, on n'a plus affaire à l'enquête. C'est aussi une condition de l'intérêt que peuvent susciter les activités qu'elle exige. Là encore, comme on l'a déjà noté, l'enquête comme leçon, dans tous les sens du terme, n'intéresse pas beaucoup Dewey. C'est plutôt l'enquête comme tentative ou comme aventure, ou encore, comme défi, ou comme jeu, événement mobilisant et suscitant l'intérêt qu'il promeut dans Démocratie et Education (Mayen, 2013).

- 30 Ce qu'on pourrait alors appeler le maintien dans l'enquête et dans des activités suffisamment riches pour engendrer des apprentissages, devient alors le principal enjeu formatif (ou didactique). Dans les deux chantiers concernés, l'interprétation des expérimentations engagées par les acteurs en termes de qualité de l'expérience et à partir des idées de Dewey sur la rareté de la pensée et de l'enquête comme parenthèse intellectuelle, ont constitué un objet de stimulation et d'appropriation par les acteurs de la formation. En reprenant la proposition selon laquelle l'idée est une « interprétation de l'environnement localement présent en fonction de sa portion absente » on peut estimer que les idées auxquelles nous pouvons recourir jouent le rôle d'instruments médiatisants pour penser la portion absente. En effet, on peut constater que de nombreux pans de l'environnement de ceux qui exercent des fonctions d'enseignement, de formation ou de tutorat, semblent le plus souvent rester aveugles ou inaccessibles. L'apprentissage des apprenants (au sens des activités d'apprentissage et des conditions qui suscitent des activités d'apprentissage efficaces) est, par exemple, dans les conclusions des travaux de John Hattie (2012), littéralement invisible.
- 31 La manière d'aborder ces objets et phénomènes invisibles, de les nommer et de les penser, tel que John Dewey les met à notre disposition dans ses textes, constitue une source d'instruments médiatisants pour rendre visibles des aspects du monde, des objets, des phénomènes, mais aussi des solutions rendues invisibles par les idées et les pratiques en œuvre dans les différents environnements de travail ou de formation.

6. La dimension développementale de la formation professionnelle

- 32 Dans un chapitre intitulé « *Les aspects professionnels de l'éducation* », Dewey énonçait, en 1916 quelques caractéristiques de ce qu'est une « occupation », terme qu'on peut aussi traduire, pour prendre le terme le plus proche en français, par métier, mais qui présente aussi l'intérêt d'en souligner aussi la dimension d'activité profitable à une société. « *Une occupation est une activité continue ayant un but. L'éducation dispensée au moyen d'occupations combine donc en elle-même plus de facteurs permettant d'apprendre que n'importe quelle autre méthode (...) Elle a une fin en vue, des résultats à atteindre. C'est pourquoi elle fait appel à la pensée ; elle exige que l'idée de la fin soit maintenue d'une manière constante, afin que l'action ne devienne pas routinière ni capricieuse. Comme l'activité doit être progressive, allant d'une étape à une autre, l'observation et l'ingéniosité sont requises à chaque étape pour découvrir et réadapter les moyens d'exécution.* » (p. 402)
- 33 Pour Dewey, une occupation dont l'objectif est la réalisation de l'activité et non son simple résultat extérieur, remplit les conditions requises pour parvenir à l'objectif principal de toute éducation : *développer la capacité de penser*. A partir de là, comme on l'a déjà traité dans le paragraphe précédent, tout projet d'enseignement, d'éducation ou de formation ne peut s'envisager qu'à partir de la question suivante : « *quelles sont les conditions qui requièrent, favorisent et mettent à l'épreuve la pensée ?* » L'habitude de penser, autrement dit de douter, de raisonner, de suspendre ses certitudes ou les actions et solutions immédiates qui se présentent à l'esprit, d'imaginer des scénarios d'action et de les mettre à l'épreuve, de contrôler et d'évaluer son action, est une forme de savoir-faire dont on peut penser qu'elle est à peu près la seule qui puisse permettre de faire face

à ce qu'on désigne le plus souvent comme incertitude, inconnu, imprévisible, ou encore, changements rapides et incessants.

- 34 Ce à quoi John Dewey nous rend attentifs, c'est au constat selon lequel l'apprentissage d'une occupation ou d'un métier et l'exercice de ce métier recèlent un fort potentiel de développement des capacités de penser et peuvent donc être et continuer d'être profondément éducatifs pour les causes déjà citées plus haut et pour d'autres qu'il présente ainsi : « *Un métier est aussi nécessairement un principe organisateur d'informations et d'idées, de connaissance et de développement intellectuel. Le métier fournit l'axe qui traverse une immense diversité de détails ; il ordonne les uns par rapport aux autres les différents éléments de l'information, des faits et des expériences. (...) [Un professionnel] est poussé par intérêt professionnel à noter les faits concernant ses occupations et à établir des rapports entre eux (...) à chercher des informations qui s'y rapportent et les retiennent. La profession agit à la fois comme un aimant qui attire et une colle qui assure la cohésion. Organisée de cette manière, la connaissance est vivante car elle se rapporte à des besoins ; elle s'exprime et se réadapte dans l'action continuellement, si bien que cette dernière ne se fige jamais.* »
- 35 La conception soutenue ici par Dewey reste exceptionnelle, tant dans sa revendication que dans sa formulation. Elle ne laisse aucun doute sur le potentiel d'apprentissage et de développement que proposent les occupations professionnelles et la formation professionnelle qui y prépare.
- 36 Ce que Dewey cherche à signifier dans ses propos surprend même les formateurs et professeurs de l'enseignement professionnel attachés à la rigueur et à l'exigence de leur enseignement. Les discours les plus courants attribuent plutôt les effets éducatifs et de développement cognitif à certains enseignements généraux et scientifiques. Les propos de Dewey affirment que l'apprentissage et l'exercice d'occupations professionnelles participent d'un développement de la pensée et de ses instruments. On trouve dans les extraits cités ici du chapitre de Dewey consacré à la dimension professionnelle de la formation, de quoi préciser ce qui est développé par Vygotski (2014) tout au long de son œuvre à propos du développement : celui-ci correspond à la maîtrise progressive et continue de son propre comportement. Ce que Dewey suggère, c'est que les occupations et leur apprentissage par la formation et l'éducation sont des opportunités puissantes de développement du contrôle et de la maîtrise du comportement : attention dirigée, soutenue, principe organisateur...
- 37 La découverte et la prise de conscience qui accompagnent pour les professeurs et formateurs l'appropriation des propos de Dewey les conduisent à rehausser les ambitions éducatives des apprentissages de l'action professionnelle. Les fins de leur enseignement s'expansent puisqu'il ne s'agit plus seulement d'apprendre à faire et à penser l'action mais aussi à faire et à penser pour s'éduquer. Les formateurs et professeurs accroissent aussi leur niveau d'attention aux caractéristiques de l'action dont ils visent la formation et le développement. Les exigences de l'action et des raisonnements qui composent l'action, ne sont plus seulement envisagées comme fins à maîtriser mais aussi comme moyens d'éducation et de formation en eux-mêmes. Enfin, les formateurs et enseignants retiennent aussi l'importance d'amener autant qu'il est possible les apprenants à faire l'expérience consciente des exigences propres à l'exercice du métier et du travail et de la qualité des actions qu'elles appellent.
- 38 Pour cela, comme c'est le cas dans l'expérimentation des formations en situations de travail, les formateurs et professeurs redécouvrent l'importance de privilégier les situations formatives dans lesquelles les apprenants font l'expérience des dimensions

concrètes et matérielles des situations, des tâches et des problèmes. Ils prennent davantage en compte le fait qu'ils ont à faire prendre conscience aux apprenants que ce sont les lois propres aux phénomènes engagés dans les situations et l'action (par exemple, les transformations de matière, les phénomènes du vivant...), qui sont à l'origine des exigences de qualité de l'action et des apprentissages qui permettent de la construire et non pas, comme le croient les apprenants, les intentions et les caprices des formateurs et des professeurs. Cela conduit ces derniers à prendre soin de proposer des situations plus complètes et concrètes qui amènent les apprenants à devoir faire l'effort de découvrir les lois de l'action avec et sur les objets et phénomènes du métier.

- 39 Dans le même sens, les professionnels qui se forment en situation de travail découvrent ou redécouvrent les nécessités d'une action définie et ordonnée, non pas comme application ou reproduction d'un mode opératoire, mais en fonction des caractéristiques des situations à maîtriser. Dans ce cas, faire une telle expérience est rendu possible par la confrontation aux situations et la suspension de l'intervention formative après l'engagement dans l'action, d'une part, et, d'autre part, par la mise en place de conditions de réduction des exigences productives qui permet d'essayer, d'hésiter, de réfléchir, de prendre le temps, etc.

7. L'immatunité, facteur de croissance

- 40 « On ne peut rien leur apprendre. Ils ne savent rien ! », « Les apprentis, quand ils arrivent, ils ne savent pas travailler. Ils ne savent rien faire ! ». Voici quelques jugements énoncés fréquemment par des formateurs ou professeurs, ou par des maîtres de stage ou d'apprentissage, dans le cadre de formations professionnelles.
- 41 « La condition première de la croissance est l'immatunité. » écrit Dewey dans *Démocratie et Education* (2011, p. 121) ; et il ajoute : « Cela peut paraître n'être qu'un truisme, puisque l'on dit qu'un être ne peut se développer que dans un domaine où il n'est pas développé. » Ce truisme appartient exactement à cette catégorie d'évidences à côté desquelles semblent passer beaucoup de personnes. L'assertion selon laquelle, *lorsqu'on fait le constat qu'un élève, un apprenti ou un stagiaire ne sait pas ou pas faire quelque-chose, est justement l'occasion de l'aider à l'apprendre* crée des effets d'étonnement auprès d'un bon nombre d'enseignants ou de formateurs. Si l'on adopte le point de vue pragmatiste qui est aussi celui de la didactique professionnelle selon lesquels nos idées organisent nos actions, l'irruption d'une proposition qui tient pour vrai ce qui est à l'opposé des propositions les plus courantes n'a pas seulement de quoi étonner. Elle s'accompagne d'une prise de conscience et d'une transformation de ce qui est tenu pour vrai et d'une réélaboration de ce qu'il est possible ou souhaitable de faire. Dans les observations que nous avons pu conduire, les professeurs ou formateurs, dont le quotidien consiste à travailler avec des publics « en difficultés » se disent soulagés d'entendre ce type de propos et de les tenir pour vrais et pertinents, au sens où ils correspondent, in fine, à ce qu'ils auraient pu ou dû penser par eux-mêmes. Sans pour autant apporter les moyens de faire, cette transformation des croyances ouvre des possibilités d'action là où celle-ci était bloquée comme le signifiait : « on ne peut rien faire ». L'interprétation suggérée par la contre-proposition ramène à la situation réelle à quoi faisait écran la situation attendue.
- 42 La lecture de Dewey donne des arguments solides pour soutenir ce qui constitue une évidence nouvelle pour beaucoup. Pour l'auteur de ces lignes, par exemple, elle a joué un grand rôle dans la capacité de repenser les questions fréquentes des lacunes, manques,

incapacités, ignorances, ou encore de cette préoccupation omniprésente des « bases » ou de l'expérience dont les apprenants, tous niveaux confondus, sembleraient toujours manquer.

- 43 Dewey écrit encore que « ... le préfixe « im » dans le mot « immaturité » signifie quelque-chose de positif, non pas simplement un vide ou un manque. Cela vaut la peine de noter que les termes « capacité » et « potentialité » ont une double signification. Dans l'une, ils sont négatifs, dans l'autre, positifs. La capacité peut dénoter la simple réceptivité (...). On peut entendre par potentialité un simple état de quiétude, de passivité, une capacité à devenir quelque-chose de différent sous des influences externes. Mais capacité peut également avoir le sens d'aptitude, de pouvoir, « potentialité » celui de puissance, celui de force. Or, quand nous disons que l'immaturité signifie la possibilité de croissance, nous ne faisons pas allusion à l'absence de pouvoir qui peut exister à une époque ultérieure : nous exprimons une force réellement présente –l'aptitude à se développer. »
- 44 On retrouve des questions du même type dans une étude conduite récemment dans une grande entreprise (Mayen & Gagneur, 2017). La mise en place de formations dites formations en situation de travail met en lumière les mêmes phénomènes de brouillage et de confusion à propos de ce que Dewey appelle l'immaturité. L'un des principes de ces formations est énoncé comme *le droit à l'erreur*. L'autre est celui de *non intervention* du « compagnon formateur » qui encadre l'agent, à qui il est demandé de ne pas « expliquer avant », mais de laisser agir l'agent, en situation. S'agissant d'une entreprise dans laquelle les enjeux de sécurité sont très forts, ce principe suscite réserves et discussions. Toutefois, les expérimentations des formations en situations de travail révèlent un avantage important : elles créent des conditions de mise en évidence de ce que les agents savent faire, mais aussi de ce qu'ils ne savent pas ou ne savent pas faire, de leurs doutes, de leurs hésitations. Comme elles se déroulent dans un environnement professionnel sécurisant vis-à-vis des ignorances ou immaturités de chacun, le dispositif fonctionne bien. Les mises en évidence en acte amènent les agents à s'étonner de ce qu'ils ne savent pas faire ou pas aussi bien qu'ils l'estimaient. Dans les discussions et analyses avec les partenaires de l'étude, ce n'est pas tant la notion de droit à l'erreur, mais celle de droit de ne pas savoir, de ne pas savoir faire, de douter de son savoir et savoir-faire, ou encore d'hésiter vis-à-vis de son action qui est importante. Plusieurs agents interrogés déclarent avoir demandé ou avoir l'intention de demander de faire une autre formation en situation de travail, à propos de ce qu'ils estiment encore avoir à apprendre. Là encore, lors des discussions et analyses avec les partenaires de l'étude, l'énoncé des assertions sur l'immaturité comme facteur de croissance suscite l'étonnement intéressé et permet de redéfinir et d'élargir l'embryon d'idée que constitue le droit à l'erreur.
- 45 Les constats effectués à l'occasion de ce chantier de recherche sur les formations en situations de travail, amènent à apporter deux précisions à la notion d'immaturité. L'immaturité ne peut prendre sa « force » qu'à deux conditions : qu'elle soit reconnue comme une force potentielle et non pas comme un déficit, une lacune, un manque qu'on ne peut faire que déplorer ; qu'elle soit, en quelque sorte, remise en jeu ou révélée dans le processus de formation.
- 46 Les expériences éducatives proposées par la pédagogie de John Dewey, sont étroitement liées à sa philosophie. Le processus de l'enquête suspend les certitudes, s'accompagne de trouble, d'embarras, met à l'épreuve les idées qui surgissent, les actions et les solutions qui se présentent. Dans ce sens, le processus de l'enquête ne fait pas que révéler l'état d'immaturité dans lequel nous nous trouvons face à une forme nouvelle de situation et de

problème, il le crée comme point de départ et force de développement. La pédagogie de l'expérience telle qu'elle s'esquisse dans ces formations en situations de travail est de nature à reconstruire une certaine forme d'immaturité qu'accompagnent le sentiment et la conscience d'une sorte d'incomplétude porteuse de découvertes et d'apprentissages.

8. Passivité et activité, dépendance et interdépendance

- 47 On pourrait aussi aborder ici un autre aspect important de l'œuvre de Dewey, repris notamment par le psychologue Jérôme Bruner. A savoir le jeu des moyens et des fins. L'un des processus les plus essentiels dans l'apprentissage est le feed-back, autrement dit, le retour opéré par le constat des effets de son action. Si le constat du rôle du feed-back dans l'apprentissage n'est pas nouveau, même à l'époque où écrit Dewey, l'apport de ce dernier tient en deux points. Comme pour capacité et potentialité, Dewey pense le jeu des moyens et des fins en termes d'activité et de passivité. Pour pouvoir constater les effets de son action, il faut en « subir » les conséquences. Cette posture passive est une condition de l'activité « active » qui peut tirer les conséquences de l'action et de ses effets, c'est-à-dire de la relation entre les fins visées, l'action mise en œuvre et les conséquences de celles-ci. Il en va de même pour l'immaturité qu'il faut avoir l'occasion de subir, pour pouvoir l'éprouver puis la penser. Il en va de même aussi pour la dépendance.
- 48 « Il semble absurde de parler de la dépendance comme d'un élément positif et plus encore comme d'un pouvoir, écrit Dewey, (2011, p. 122). Cependant, s'il n'y avait qu'incapacité totale dans la dépendance, aucun développement ne serait possible. (...) Le fait que la dépendance s'accompagne d'une croissance des capacités (...) indique qu'elle est déjà quelque-chose de constructif. » Le facteur constructif, pour Dewey, est constitué par « la capacité sociale [des enfants] à attirer l'attention des adultes. » (p.123).
- 49 Dans la recherche déjà évoquée portant sur l'accompagnement de la rénovation des pratiques d'enseignement dans une classe de quatrième/troisième agricole, on observe que les jeunes adultes en formation professionnelle n'ont pas tout perdu de leurs capacités de dépendance. En effet, un des effets des transformations des pratiques de l'équipe de professeurs et formateurs tient en ce que ces élèves qui ont jusque-là vécu une expérience scolaire de l'échec, parviennent à se révéler très activement dépendants. Ils sollicitent aides, feed-back, encouragements. Lorsqu'ils ont l'occasion de parler de leur expérience scolaire, l'une de leurs premières attentes vis-à-vis des formateurs s'exprime ainsi : « qu'on s'occupe de nous ». Attente qui étonne et déstabilise. Les professeurs et formateurs, tout en soulignant la charge de travail et l'attention que cela représente pour eux, reconnaissent aussi que cette dépendance est un progrès, une étape par laquelle ces élèves en difficultés avec l'enseignement doivent passer, car elle très différente de la passivité, de l'inactivité ou des refus manifestés auparavant. Ils notent aussi qu'ils retrouvent ici « la relation » avec les élèves, une relation positive. « D'un point de vue social, écrit Dewey (p.124), la dépendance dénote un pouvoir plutôt qu'une faiblesse ; elle implique interdépendance. ».
- 50 Les réflexions et observations que les formateurs et professeurs peuvent être amenés à faire à partir de propositions de pensée inédites ou en écart aux formes de pensée en vigueur, impliquent que ces acteurs puissent, d'une part, s'approprier ces formes de

pensée, autrement dit, y adhérer et y croire, mais, d'autre part, accepter d'adopter des modes d'action qui constituent les conséquences pratiques de ces choix d'idées. Pouvoir faire l'expérience de l'immatunité et de la dépendance de jeunes adultes ou d'adultes en formation, et pouvoir faire l'expérience d'agir en fonction de ces « capacités passives », ne va pas de soi, pour des professeurs de l'enseignement professionnel ou des formateurs d'adultes qui s'attendent à interagir avec des individus (déjà ?) autonomes ou visent à ce que ceux-ci deviennent le plus rapidement possible autonomes.

- 51 Ce que développe Dewey dans le chapitre intitulé « les facteurs de croissance » de son livre *Démocratie et Education* (121-133), trouve un écho éclairant dans le livre d'Adam Phillips (2009), intitulé *Trois capacités négatives*.

9. Les capacités négatives

- 52 Avec les significations données aux notions d'immatunité, de dépendance, de malléabilité mais aussi de passivité, Dewey ouvre des voies de pensée et d'action pour l'enseignement et la formation. Le psychanalyste Adam Phillips (2009), à partir de l'inspiration de Donald Winnicott, donne aussi valeur à ce qui n'est à peu près jamais considéré comme capacité, dans une perspective de croissance et de développement. Les trois capacités qu'il interroge dans son livre sont les suivantes : pouvoir faire l'expérience de se perdre et d'être perdu, pouvoir faire l'expérience de l'embarras, (d'être embarrassé et d'être source d'embarras), pouvoir faire l'expérience de l'impuissance. On ne développera pas ici les proximités qu'il serait possible d'approfondir entre les termes utilisés pour qualifier ces capacités négatives et les différents termes utilisés par Dewey pour décrire ce qui émerge de l'interaction troublée d'un individu avec son environnement : trouble, embarras, confusion, brouillage, opacité... Pour Dewey, sans ces ressentis, qui ne sont pas que dans l'esprit et le corps de la personne qui ressent, mais appartiennent aussi à la situation et surgissent de l'interaction entre celle-ci et cette personne dans le cours de son expérience, pas de possibilités d'engagement dans le processus vital de reconstruction de la continuité troublée, menacée ou interrompue de l'expérience.
- 53 La possibilité donnée à ceux qui apprennent mais plus encore à ceux qui forment et enseignent de découvrir le rôle des capacités négatives et celui des phénomènes passifs qui occupent pourtant une place importante dans l'univers de la formation et de l'enseignement, semble considérée par ceux-ci comme un acquis, à deux titres : le premier autorise à accepter de ressentir ces sentiments, ou de faire ces constats avec l'idée qu'il est normal de les ressentir ou de les constater, mais plus encore, qu'il est possible d'en faire quelque chose.
- 54 Pour Dewey, les ressentis qui accompagnent les discontinuités de l'expérience, autrement dit, de la transaction entre une personne et son environnement, sont subis par celui à qui cela arrive. Mais, dans le processus de reconstruction de la continuité de l'expérience, dont l'enquête est le moyen, les ressentis : trouble, embarras, étonnement, inquiétude... ont le potentiel d'engager l'activité d'enquête et le processus de reconstruction. Dewey insiste sur ce en quoi les ressentis ne sont pas seulement psychologiques, au sens où ils ne seraient que ceux de la personne. Dans la perspective interactionniste qui est la sienne, le trouble, l'opacité, l'embarras, sont aussi dans la situation et sont dans la situation créée par l'interaction entre une personne et son environnement. Les professionnels de l'éducation, de l'enseignement et de la formation, ont l'expérience de ces ressentis, mais, là encore, pour reprendre les termes de Dewey, ils n'ont pas eu l'occasion de pouvoir en

faire l'expérience. A de nombreuses reprises, notamment dans *Logique*, Dewey laisse entendre que nous devons faire l'expérience de ces ressentis que nous subissons en tant qu'effets indissociables de nos interactions avec l'environnement, pour qu'ils puissent développer leur potentiel actif et engager puis soutenir l'enquête. Ce qui suppose qu'ils soient aussi l'objet d'enquête et, notamment, qu'ils puissent être considérés comme insérés dans l'interaction avec l'environnement, et pas seulement comme des états psychologiques résultant de l'interaction. Les observations faites avec les formateurs et professeurs déjà évoquées plus haut semblent révéler que ceux-ci ont d'abord à entrer dans une activité de reconnaissance des ressentis passifs et « négatifs » au sens de Dewey et de Phillips. Ils ont à les éprouver comme un état « normal » puisque la situation est objectivement embarrassante, inquiétante, trouble, indécise, qu'elle prête au doute, à l'impuissance, à être perdu. Pourtant, pouvoir éprouver embarras, trouble, doute, indécision, impuissance est une capacité, certes, souvent déplaisante et peu valorisante car peu valorisée, mais c'est aussi une capacité pour entrer dans une autre forme d'activité, plus active, d'enquête et de recherche de manières de penser et de faire propres à reconstruire une continuité plus satisfaisante de l'expérience. Les observations montrent que les formateurs et professeurs éprouvent aussi un soulagement à pouvoir éprouver ces ressentis, et à découvrir qu'ils peuvent en faire quelque-chose et être partie prenante en participant à ce que Quéré (2006, p.14), dans un article intitulé *L'environnement comme partenaire*, appelle un agencement : « *Un agent n'est pas impliqué dans un agencement comme individu ou personne, mais comme partie prenante. C'est l'agencement même constitué pour la réalisation de l'activité qui spécifie en tant que l'agent y participe et fixe le mode de son couplage avec l'environnement. L'agent ne devient pas pour autant un élément parmi d'autres dans un système. Il lui revient d'orienter et de contrôler le procès dans son ensemble. Par ailleurs, dans un agencement, l'activité est étroitement articulée à la passivité, et cela parce que l'agent est affecté par ce qui arrive, entre autres par les résultats de de ses propres actes, par les effets et les conséquences de ses initiatives sur l'environnement, par les événements qui se produisent et par le comportement des objets ; il les subit, les endure, les surmonte, et ce qu'il fait est souvent la réponse à cette affection* ».

Conclusions

- 55 Dans les chantiers examinés ici, les propositions suggérées par la lecture de Dewey étonnent et déstabilisent. Elles étonnent d'abord l'intervenant, dans sa lecture des textes de Dewey et sa découverte ou redécouverte de l'idée et de sa portée pour un travail en cours. Elles suscitent l'intérêt par les connexions qu'elles opèrent entre les embarras, difficultés, questions et problèmes en cours et les lignes et voies d'action qu'elles définissent pour l'intervention puis, dans la qualité de la connexion qui s'établit entre ces propositions et les expériences et préoccupations des acteurs et enfin, dans la qualité des actions possibles que cela leur suggère. Vygotski, dans *Pensée et Langage* (1985), soutient que l'apprentissage précède le développement. Dans les cas étudiés ici, les propositions issues de Dewey jouent un rôle d'apprentissage dans un sens radical : elles apprennent aux professionnels de la formation et de l'enseignement, ce qu'ils ne savaient pas. Ce qui « fait apprentissage » n'est pas la vérité a priori de l'assertion, mais son pouvoir de connexion à leurs situations et expériences et son potentiel d'action. Mais, toujours en suivant Vygotski, ce qu'ils se révèlent prêts à apprendre ou ce qu'ils sont enclins à apprendre s'écarte des idées qui s'imposaient à eux par la force des habitudes incorporées

en eux et dans leur environnement, mais appartient à leur zone de développement car ce que ces idées leur suggèrent s'accorde davantage à leur expérience. On observe à l'œuvre ce que Vergnaud appelle un processus d'élaboration pragmatique, autrement dit une élaboration des propositions externes proposées par l'intervenant, dans et pour les situations et l'action en situations qui composent le travail ordinaire des professionnels

- 56 Les propositions examinées dans ce texte ont trouvé un développement pour les acteurs concernés à ce moment de leur expérience. Rien ne dit qu'elles en trouveraient auprès d'autres acteurs engagés dans d'autres buts et contextes. Pour l'intervenant, elles ne peuvent pas devenir autre chose que des propositions potentielles d'apprentissage et de développement, ou, plus modestement, des propositions pour aider les professionnels à conduire les enquêtes qu'ils ont à conduire pour trouver des moyens d'agir. Là encore, elles ne sont vraies et pertinentes, qu'en fonction des idées comme plan d'action qu'elles suggèrent aux acteurs.
- 57 Penser avec Dewey, c'est comme jouer avec Winnicott, ses propositions et les voies par lesquelles il nous amène à découvrir des idées ouvrent des possibilités de jeu, jeu comme introduire du jeu dans un mécanisme pour qu'il fonctionne, jeu pour mettre en jeu nos idées et nos certitudes, jeu pour imaginer, trouver ou retrouver des voies d'action, mais aussi, à en juger par les manifestations émotionnelles des acteurs, pour retrouver le plaisir de pouvoir penser en accord avec ce qu'on perçoit et qu'on ressent et moins avec les idées qui empêchent de le faire. Cela suppose que les chercheurs qui interviennent et forment les professionnels de la formation puissent trouver les auteurs et les conditions pour faire aussi l'expérience du jeu avec leurs idées et les idées que ces derniers leurs proposent comme thérapeutique.

BIBLIOGRAPHIE

- Chalon-Blanc A. 2011. *Piaget, constructivisme intelligence*. Lille : Presses du septentrion.
- Chauviré, C. 2003. *Voir le visible : la seconde philosophie de Wittgenstein*. Paris : PUF.
- Deledalle, G. 1990. *Lire Peirce aujourd'hui*. Bruxelles : De Boeck.
- Dewey, J. 1910, trad. 2004. *Comment nous pensons*. Paris : Les empêcheurs de penser en rond.
- Dewey, J. 1916, rééd. 2011. *Démocratie et Education, suivi de Expérience et Education*. Paris : Armand-Colin.
- Dewey, J. 1920, trad. 2003. *Reconstruction en philosophie*. Toulouse : Editions Farrago.
- Dewey, J. 1938, trad. 1967. *Logique*. Paris : PUF.
- Freire, P. 1996, rééd. 2013. *Pédagogie de l'autonomie*. Paris : Eres.
- Green, A. 2005. *Jouer avec Winnicott*. Paris : PUF.
- Hattie, J. 2012. *Visible learning*.
- Houdé, O. 2014. *Apprendre à résister*. Paris : Le pommier.

- Houdé, O. 2014. *Le raisonnement*. Paris : PUF. Que Sais-je ?
- Kahneman, D. 2012. Système 1, Système 2, les deux vitesses de la pensée. Paris : Flammarion.
- Mayen, P. 2009. Les difficultés scolaires, une situation ordinaire. In, *Apprendre à sa Mesure*, (p. 58-62). Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche. Ministère de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Pêche.
- Mayen, P. 2012. Des situations potentielles d'apprentissage dans l'évolution du travail d'enseignants. *Travail et apprentissage*, 10, 144-160.
- Mayen, P. 2014. Apprendre à travailler avec le vivant, l'entrée par la didactique professionnelle. In P. Mayen & A. Lainé (Dir.), *Apprendre à travailler avec le vivant*. (p. 15-75). Editions Raison et Passions.
- Mayen, P. 2014. John Dewey, l'éducation et la reconstruction continue de l'expérience. *Education Permanente*, 198, 9-21.
- Mayen, P., Olry, P., Pastré, P. 2017. L'ingénierie didactique professionnelle de la formation. In, P. Carré & P. Caspar, *Traité des sciences de la formation*. Editions Dunod.
- Mayen, P. & Gagneur, C.-A. 2017.
- Phillips, A. 2009. *Trois capacités négatives*. Editions de l'Olivier.
- Quéré, L. 2006. L'environnement comme partenaire. In, J.-M. Barbier & M. Durand, *Sujets, activités, environnements*. (p.7-29). Paris : PUF.
- Rorty, R. 2003. Préface à J. Dewey, *Reconstruction en Philosophie* (p. 11-15). Editions Farrago.
- Schwartz, Y. 2013. Conceptions de la formation professionnelle et double anticipation. *Education Permanente* 197, 11-28.
- Vergnaud, G. 1990. La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactique des mathématiques*, 10, 2-3, 133-170.
- Vergnaud, G. 1996. Au fond de l'action, la conceptualisation. In, J.-M. Barbier (Dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 275-292). Paris. PUF.
- Vidal, M. & Garcia-Rivera, T. 2013. *Palo-Alto à l'école*. Editions Supagro Florac.
- Vygotski, L.S. 1934, trad. 1985. *Pensée et langage*. Paris : Editions Sociales.
- Vygotski, L.S. 2014. Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures. Paris : La dispute.
- Winnicott, D.W. 1965, Trad. 2010. *La famille suffisamment bonne*. Paris : Payot.
- Winnicott, D.W. 1971, Trad. 1975. *Jeu et réalité*. Paris : Gallimard.
- Zask, J. 2015. *Introduction à John Dewey*. Editions La découverte.

RÉSUMÉS

La philosophie de John Dewey peut être lue comme une thérapeutique dont le potentiel nous amène à voir ce que nous avons sous les yeux et que nous ne voyons pas mais aussi pour voir ce qu'on peut faire quand on ne sait plus comment faire. En matière d'éducation et de formation, les idées qui nous empêchent de voir et empêchent les professeurs et formateurs de percevoir ce qu'ils ont sous les yeux ne manquent pas. Dans cet article, on examine quelques idées de John Dewey qui trouvent un écho dans les situations et les activités de formation et amènent les

acteurs à trouver des manières de penser et d'agir propres à leur permettre de faire ce qu'ils ne parvenaient pas à faire.

John Dewey's philosophy can be read as a therapy whose potential leads us to see what we have in front of us and but do not see, but also to see what we can do when we do not know anymore how to do it. In terms of education and training, ideas that prevent us from seeing and prevent teachers and trainers from perceiving what they have in front of them are not lacking. In this article, we examine some of John Dewey's ideas that are meaningful in training situations and activities and lead actors to find ways of thinking and acting that will enable them to do what they did manage to do before.

INDEX

Mots-clés : John Dewey, situations de formation, activités de formation, thérapeutique

Keywords : John Dewey, training situations, training activities, therapy

AUTEUR

PATRICK MAYEN

Professeur des Universités en Didactique professionnelle à Agrosup Dijon (Institut national supérieur des sciences agronomiques, de l'alimentation et de l'environnement)