La démarche d'enquête de Dewey : un levier pédagogique au service de la formation des adultes éloignés de l'emploi

*Dewey's investigation process, a pedagogical lever to help adults far from
employment*

Thierry Piot

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/2076>

DOI : 10.4000/questionsvives.2076

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

Thierry Piot, « La démarche d'enquête de Dewey : un levier pédagogique au service de la formation des adultes éloignés de l'emploi », *Questions Vives* [En ligne], N° 27 | 2017, mis en ligne le 31 décembre 2017, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/2076> ; DOI : 10.4000/questionsvives.2076

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 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.

La démarche d'enquête de Dewey : un levier pédagogique au service de la formation des adultes éloignés de l'emploi

*Dewey's investigation process, a pedagogical lever to help adults far from
employment*

Thierry Piot

Introduction

- 1 Cet article s'intéresse à l'intérêt que peut avoir la démarche d'enquête (inquiry) de John Dewey (1859-1952) pour éclairer un dispositif de formation qui s'adresse à des adultes éloignés de l'emploi, au moment où cet auteur, et au delà, le courant pragmatiste auquel il apporte une contribution singulière, sont l'objet d'une forme de redécouverte : en attestent les traductions récentes en français des principaux textes de l'œuvre de Dewey (2006, 2010, 2012, 2014), qui suivent les efforts de Gérard Deledalle (1995) qui fut l'un des premiers en France à saisir la fécondité de la pensée deweyenne.
- 2 La formation des adultes en France est traversée par des tensions et des dilemmes : construire des compétences qui sont des ressources pour adapter les travailleurs à des postes de travail en constante évolution, gagner en efficacité et en productivité pour conquérir des marchés dans le secteur public comme dans le secteur privé ; permettre le développement professionnel des travailleurs au moment où les problématiques induites par le mal-être au travail (précarisation, pénibilité, flexibilité) et la prise en charge des personnes éloignées durablement de l'emploi (absence de qualification professionnelle, période longue de chômage ou maladie) s'invitent dans le débat... Face à une situation à la fois inédite et complexe, dans un contexte de chômage de masse devenu progressivement structurel depuis la fin des Trente Glorieuses, la formation des adultes peine à trouver un

paradigme qui serve de fil rouge à son évolution : entre tentation idéologique et dérive techniciste, quelle voie peut s'avérer fructueuse pour « penser » la formation des adultes, laquelle s'apparente plus à une nébuleuse aux évolutions multiples et contrastées qu'à un ensemble clairement circonscrit et animé par une dynamique homogène et lisible ?

- 3 Nous proposons, à la lumière d'une expérimentation en formation d'adultes éloignés de l'emploi, d'examiner la pertinence d'une notion clé de l'œuvre de Dewey en pédagogie des adultes : la démarche d'enquête.
- 4 Dans une première partie, nous rappelons le cadre du pragmatisme dans lequel s'inscrit la pensée de John Dewey, avec une centration sur la notion d'enquête, au cœur de son œuvre.
- 5 Dans une seconde partie, nous présentons un dispositif de formation expérimental, conduit auprès de personnes vulnérables et éloignées de l'emploi dans une région française. Cette expérimentation mobilise et opérationnalise la notion d'enquête issue de la pensée de Dewey (1938/2006) dans un contexte original : les résultats de cette expérimentation sont discutés et permettent de mettre en évidence que la démarche d'enquête, comme processus pédagogique, apporte une plus-value potentielle pour réinscrire des adultes éloignés de l'emploi dans une dynamique de parcours et plus largement une dynamique personnelle.

1. La notion d'enquête chez Dewey : une notion à (re)découvrir en formation des adultes

- 6 Nous rappelons dans une première section le cadre du pragmatisme, notamment dans son rapport particulier à la notion de vérité, cadre auquel s'adosse les travaux de Dewey. Puis nous nous présentons la démarche d'enquête logique, qui se déploie à la fois dans le registre de la compréhension et dans le registre de l'action pratique. Enfin nous focalisons notre propos sur la notion d'expérience du sujet, dans une perspective où elle constitue, notamment dans le champ de la formation d'adultes éloignés de l'emploi, autant une ressource qu'un possible obstacle.

1.1. Les origines du pragmatisme de Dewey

- 7 Avant de s'intéresser à la notion d'enquête, centrale dans l'œuvre de John Dewey, nous prenons le parti de rappeler brièvement quelques éléments d'arrière-plan à partir desquels Dewey, encore mal connu en France et souvent de manière réductrice, a construit sa pensée.
- 8 Avec les philosophes américains William James et Charles Sanders Pierce qui en sont les fondateurs, John Dewey a largement participé à l'avènement du courant de la philosophie pragmatiste, née dans la seconde partie du XIX^e siècle et qui renouvelle l'approche « classique » de notions telles que la vérité ou la raison, au sens de Kant notamment, en apportant une perspective relativiste.
- 9 L'une des racines de ce changement de point de vue est issue de l'ouvrage de Charles Darwin, *L'Origine des espèces*¹ qui paraît en 1859 : cet ouvrage, très controversé lors de sa parution, établit que les espèces évoluent de manière aléatoire et que seules subsistent celles qui s'adaptent à leur environnement, lequel est l'objet de transformations plus ou moins marquées. Les pragmatistes réfutent frontalement certains principes construits à

partir du paradigme de la Raison durant le siècle des Lumières, dont un point de départ fut la parution en 1637 de l'ouvrage de René Descartes : *Le Discours de la méthode*. Pour Descartes, la vérité est absolue et éternelle, accessible par la raison : c'est à la science que revient le rôle d'inférer, par une démarche d'analyse rationnelle, les règles immuables qui régissent l'univers et la vie : de ce point de vue, la théorie scientifique est une pensée organisée qui reproduit la réalité préexistante, dans une logique systématique et cumulative.

- 10 Cependant, pour les pragmatistes, il existe une forme de relativisme socio-historique de la vérité : une affirmation est évaluée non pas dans l'absolu mais du point de vue de ses conséquences pratiques, dans un contexte donné.

1.2. La démarche d'enquête au service d'une résolution de problème pour s'adapter

Au départ, une situation indéterminée

- 11 L'homme doit d'abord s'adapter à son environnement. L'évolution de celui-ci induit des changements objectivables qui génèrent des problèmes, des occasions de s'étonner (Thievenaz, 2014), autrement dit qui engendrent des situations indéterminées, porteuses d'entropie c'est à dire d'une forme de désordre ou d'anomie : les liens entre les éléments constitutifs d'une situation ne sont plus évidents ou clairs et celle ci devient plus ou moins illisible, instable, objet de doute : elle ne constitue plus un ensemble intelligible, organisé plus ou moins en système, où il est possible d'agir de manière pratique avec succès en mobilisant les connaissances et savoir-agir antérieurs. L'homme, qui combine une dimension biologique et une dimension culturelle est ainsi amené à percevoir autrement les choses, à les interpréter et les expliciter différemment... mais le sens de la situation, qui donne à cette dernière une certaine cohérence et une certaine transparence - lesquelles permettent d'agir avec une forme d'anticipation et de rationalité pratique - est obscurci par le problème. C'est cela même qui appelle et qui, d'une certaine manière, justifie la démarche d'enquête que Dewey (1938/2006) définit comme *une transformation contrôlée et dirigée d'une situation indéterminée en une situation qui est si déterminée en ses distinctions et ses relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié*. L'enquête deweyenne est un processus à la fois théorique et pratique qui tente d'éviter deux apories : un excès de dogmatisme théorique d'un côté, qui aveuglerait l'enquêteur et un excès de pratique de l'autre côté, qui se limiterait à un empirisme superficiel et réactif aux événements, sans possibilité de prendre du recul, de construire l'intelligibilité recherchée de la situation nouvelle.

La logique de l'enquête

- 12 Mener une enquête revient d'abord à conduire un processus de construction de problème, c'est à dire à problématiser la situation indéterminée et singulière pour la rendre progressivement et rationnellement plus déterminée, la relier à une classe de situations et, ce faisant, lui accorder une plus grande généralité. L'enquêteur construit la voie vers une solution possible qui sera testée pratiquement. Ce processus permettant, dans son déroulement, de produire de nouvelles connaissances. Pour Dewey, il ne s'agit pas d'une démarche linéaire sur le plan temporel, qui serait réductible à une procédure décontextualisée. Il s'agit d'une démarche complexe, incluant des circularités, des

itérations dans le continuum logique observation - proposition- mise en lien - validation, qui sont finalisées par le fait d'apporter plus d'intelligibilité à la situation initiale, inscrite dans un contexte et une dynamique, qui est problématisée.

- 13 La première étape est une observation active pour identifier les éléments déterminants et stables de la situation. L'exemple de l'incendie que prend Dewey (2006) est à cet égard éclairant. L'observation attentive de l'enquêteur, nourrie de l'expérience et des connaissances antérieurement disponibles, permet, par une forme d'intuition plus ou moins structurée, de suggérer des éléments de compréhension, c'est à dire de construction de liens logiques entre les éléments observés de la situation. De cette démarche vont émerger progressivement des idées d'organisation, de liens de natures diverses, plus ou moins hiérarchisés, qui vont être discutés, testés dans leur logique en pensée et/ou pratiquement. Petit à petit, cette démarche rationnelle, destinée à réduire l'indétermination d'origine, va être formalisée via une structure de signification et la formalisation de liens logiques, à la fois sur les plans cognitifs, langagiers et pratiques : ainsi, l'opérationnalité des solutions qui émergent de la problématisation est en permanence examinée à l'aune de son degré de pertinence et de robustesse sur le plan cognitif et sur le plan de l'action pratique.

Une fin d'enquête toujours provisoire

- 14 Ainsi, la logique de la démarche d'enquête aboutit à construire conjointement des connaissances nouvelles ayant une forme de généralité qui dépasse la situation singulière initiale et des solutions recevables pour agir sur les situations devenues plus déterminées, c'est à dire appréhendables comme un ensemble intelligible d'éléments et de liens, incluant des conditions de nécessité (dimension apodictique) et de possibilité (dimension assertorique). Les connaissances et l'expérience sont, au sens de Dewey, des instruments finalisés par l'adaptation de l'homme à des situations nouvelles : celui-ci expérimente, par la conception et l'usage d'outils, aux fins de résoudre des problèmes qu'il rencontre dans les situations. La pensée et les connaissances ne sont pas *in abstracto* mais bien ancrées dans des environnements pluridimensionnels, à la fois physiques, matériels, sociaux et culturels. Ils éclairent l'expérience et celle-ci participe à les formaliser. Ainsi les connaissances sont une forme de processus interactif entre l'homme et son environnement (dimension objective), son contexte (dimension subjective d'appréhension de l'environnement). Il découle de cette vision pragmatique que l'action et la pensée, qui sont de natures irréductiblement hétérogènes, procèdent d'une même logique et permettent de construire des connaissances dans le registre symbolique et/ou le registre pratique.
- 15 Pour Dewey, la démarche d'enquête n'aboutit pas à une vérité définitive mais à des affirmations provisoirement stables, prenant en compte un contexte global à un moment donné, susceptible de modifications qui sont, possiblement, inductrices d'enquêtes à venir.

1.3. L'expérience du sujet : ressource potentielle au service de l'enquête.

- 16 L'expérience, maître mot du lexique de Dewey, est une ressource potentielle au service de l'enquête mais possiblement un obstacle : c'est le cas lorsqu'il est question de se limiter à

une forme d'empirisme superficiel qui se satisfait des stimuli perçus à partir de la dimension clinique de la situation, en contournant l'effort qu'exige le fait de raisonner, et finalement, pour reprendre Bachelard, lorsque l'expérience immédiate fait qu'on croit connaître ce qu'on sait simplement nommer.

- 17 L'expérience de la pensée et de l'action constitue une source potentielle de connaissance mais ce terme reste polysémique. L'expérience, et notamment l'expérience de travail (Renault, 2012) n'est seulement pas tournée vers le passé pour enrichir le capital de connaissances antérieures. Elle est également orientée vers le futur, pour formaliser des connaissances inédites qui seront des instruments pour faire face à des situations inconnues. L'expérience, au sens de Dewey, concerne à la fois l'action vécue et ses conséquences (au sens de : « faire l'expérience de ») et le sujet mis à l'épreuve de cette action et finalement mis à l'épreuve de lui-même (au sens de : « avoir de l'expérience »), comme le souligne Mathias Finger (1989). L'expérience d'une situation, au sens deweyen, englobe dans un même mouvement, trois registres en tension : un registre rationnel qui comprend une démarche et des faits explicites et objectivables, un registre social, qui se déploie dans la possibilité de controverses, de discussions fondées et critiquables avec autrui ou au sein d'un collectif, et un registre subjectif, qui renvoie à l'identité du sujet ainsi qu'à des positionnements en termes de valeurs, avec une dimension éthique. La place de l'expérience pratique est importante chez Dewey, qui n'a pas, comme la tradition intellectualiste classique, de prévention à l'égard de ce terme « pratique ». L'expérience pratique d'une situation, d'une action du sujet sur cette situation est, d'une certaine manière, première, c'est-à-dire un point de départ. Elle devient une ressource potentielle lorsque, dans le processus d'enquête, elle est mise à l'épreuve, mise en intrigue, par la pensée qui la questionne. Cette dynamique écarte le sujet des connaissances superficielles -voire des fausses connaissances- et des croyances non fondées, pour lui permettre, via un effort réflexif, de construire un problème, de donner sens et intelligibilité à une situation pour agir. La connaissance apparaît alors comme une entité émergente d'une forme de médiation, de transaction, entre expérience, action et pensée abstraite.

2. Une expérimentation en formation des adultes

- 18 Un dispositif original en formation d'adultes éloignés de l'emploi a été expérimenté durant deux ans : le fil conducteur pédagogique de ce dispositif a pour caractéristique de s'appuyer explicitement sur la démarche d'enquête de Dewey. Il vise à favoriser la mise en place d'une posture active et réflexive chez les bénéficiaires, posture adossée à leur expérience et qui leur permette de s'inscrire dans un parcours d'adaptation finalisé par une qualification professionnelle.

2.1. Le contexte, les intentions et le déroulement de l'expérimentation du dispositif de formation

- 19 Nous avons été amené à participer à la conception et la mise en place d'une expérimentation réalisée sur trois sites dans une Région française² entre 2013 et 2015. Le dispositif³ a été pérennisé avec quelques transformations lors de son déploiement sur l'ensemble du territoire régional depuis 2015.

- 20 Le dispositif s'adresse à un public de personnes en situation de chômage et repérées comme très éloignées de l'emploi et vulnérables : il faut ici entendre par vulnérables (Tronto, 2009) des personnes dont le pouvoir d'agir est entravé par des difficultés objectives et qui se trouvent dans une situation induisant une forme de dépendance qui les tient, de manière quasi chronique, éloignés d'un possible emploi. Le dispositif a pour objectif d'inscrire les personnes dans une trajectoire de pré-qualification puis qualification professionnelle, à l'aide d'un soutien spécifique. Les publics visés sont notamment les jeunes mères de famille seules, les jeunes-gens sans qualification professionnelle ayant souvent un passé de décrocheurs scolaires qui sont sans diplôme ou encore des personnes n'ayant pas exercé d'emploi depuis plusieurs années, suite à des parcours personnels marqués par des ruptures (licenciement, mais aussi problèmes de santé par exemple). Avec chaque bénéficiaire, considéré comme acteur potentiel, est réalisé un diagnostic initial qui a une fonction de description de leur situation actuelle et une fonction d'orientation pour valider la pertinence d'inscription au dispositif. Il s'agit plus précisément d'un co-diagnostic qui recouvre deux dimensions complémentaires : la première concerne la situation professionnelle (parcours scolaire, expérience professionnelle, degré de maîtrise des compétences de base⁴, compétences professionnelles acquises en formation ou par expérience, projet professionnel visé ou parfois simplement formulé) ; la seconde dimension a trait à des informations relatives à leur situation personnelle que les bénéficiaires acceptent de communiquer. Parmi ces informations, il s'agit d'identifier dans la situation globale de la personne des éléments de vulnérabilité et des freins qui peuvent nuire à un processus de qualification professionnelle : mobilité géographique, ressources financières, soutien familial et de proximité, santé, logement : une prise en compte de ces freins a pour objectif de sécuriser les parcours et vise à diminuer fortement les abandons, qui sont très nombreux lorsque ces aspects personnels mais déclarés comme stratégiques par les personnes elles-mêmes ne sont pas pris en compte. En fonction des profils, les personnes peuvent être orientées vers le dispositif expérimental qui nous occupe ici : ce dernier se situe en amont même de dispositifs plus classiques de pré-qualification comme des ateliers de remise à niveau, des ateliers de formation de base ou des stages en entreprise...
- 21 Ce dispositif expérimental a une durée d'environ huit semaines et vise à remobiliser les personnes - qui bénéficient du statut de stagiaires et perçoivent une rémunération-réunies en groupe de quinze participants encadrés par deux formateurs, en leur proposant une situation de formation hors entreprise mais ayant visé explicitement la réalisation d'un objectif clairement identifié. Cette situation de formation est celle d'un chantier⁵. L'activité productive (Rabardel & Samurçay, 2004), proposée à partir des situations peut prendre des formes variées : participer à la création d'un chemin de randonnée ; réhabiliter un habitat ancien, créer des jardins potagers urbains... par exemple), mais les objectifs en termes de ressources et de connaissances sont assez partagés et concernent les savoirs généraux et appliqués relatifs à la réalisation de tâches en situation nouvelle pour les stagiaires⁶. Ce qui importe au cours de ce dispositif de formation est que soient privilégiés, en complément de l'activité productive visible, des temps dédiés à l'activité constructive. C'est là qu'est mobilisée, en l'adaptant à la situation de formation de ce public, la démarche d'enquête de Dewey. La situation de chantier constitue pour les stagiaires une situation inédite, comportant une part d'incertitude, recouvrant certaines exigences minimales (comme la simple ponctualité), induisant des situations d'interactions avec des pairs (notamment lorsqu'il faut coopérer pour réaliser

une tâche, fut-elle simple a priori). Il s'agit, pour les formateurs, de tenir une posture pédagogique, en termes d'attitudes et de pratiques qui invite le stagiaire à prendre, de son côté, une posture d'enquêteur pour participer à la prise en charge du chantier, pensé comme un projet à mener. On est donc aux antipodes du format scolaire traditionnel et clairement sur un modèle fonctionnaliste au sens de l'aphorisme célèbre de Dewey : *learning by doing*. Adossés à l'expertise des formateurs, les stagiaires sont invités à observer la situation et à la décrire, à la discuter, à formuler des questions, à la fois sur des temps individuels et des temps collectifs. Quels sont les éléments déterminants de la tâche à réaliser ? Comment s'organiser ? Quels outils ou instruments sont nécessaires ? Comment contrôler l'avancement du chantier ? Cela requiert, pour certains un temps d'adaptation, mais il s'avère que la posture à la fois bienveillante mais exigeante des formateurs est un levier décisif pour favoriser et réguler la parole, lui permettre de dépasser les constats de surface et pour susciter l'engagement, chacun avec les compétences et les habiletés qu'il possède et qui sont ainsi mises en avant et valorisées, vers la construction d'un problème, dans un climat sécurisé et non stigmatisant. Ces temps d'échanges verbaux, formels mais aussi plus informels, sont soit enchâssés de manière incidente dans l'activité productive, soit décalés, entourant les temps d'activité productive proprement dits. Dans le premier cas, c'est à partir d'un événement au cours de l'activité productive que le formateur peut intervenir à un moment qu'il juge opportun pour profiter *in situ* de mobiliser un stagiaire dans une posture d'enquêteur qui est, comme le souligne Dewey, très ordinaire : par exemple sur le choix du meilleur outil pour décoffrer en maçonnerie. L'activité concernée est contextualisée, une démonstration peut être proposée sans délai et un échange sur le choix de l'outil et son usage de la part du stagiaire peut être réalisé immédiatement, permettant de mobiliser les binômes moyen/fin et intention/conséquence. Dans le second cas, ce sont des réunions en amont du chantier (début de journée, début de semaine) ou en aval (fin de journée, fin de semaine) qui constituent le moyen mis en place : l'objectif visé dans l'activité productive du chantier est collectivement approprié, segmenté en étapes de réalisation ; les équipes sont organisées pour chaque tâche de manière rationnelle à partir des ressources disponibles, un scénario de mise en activité est discuté, porté à la connaissance de tous et « mis noir sur blanc ». Par la suite, les formateurs reviennent pour faire le point sur des écarts entre le scénario initial et la réalisation effective, proposent des régulations, vérifient la qualité et la conformité des résultats par rapport aux attendus. Mais il est clair pour les formateurs que la démarche d'enquête en continu pour problématiser la situation sur le chantier (observer- discuter- émettre des hypothèses- faire des choix argumentés- contrôler leur pertinence en situation) a au moins autant d'importance que l'avancement du chantier proprement dit : la dimension liée à l'expérience pratique et à l'action effective s'alimente à la dimension cognitive et langagière. Et réciproquement.

2.2. Aspects méthodologiques

- 22 Nous avons conduit une enquête empirique à la fois quantitative et qualitative.
- 23 Sur le plan quantitatif, 93 participants sur 3 sites distincts ont été suivis, en amont et pendant et en aval du dispositif, dans une logique de trajectoire. L'objectif était double : d'une part de mesurer le taux d'abandon en cours de formation et de le comparer à d'autres dispositifs classiques qui accueillent un public de même profil, c'est-à-dire très éloigné de l'emploi, d'autre part de mesurer le taux d'accès à des dispositifs plus

classiques de pré-qualification et de qualification professionnelle des bénéficiaires du dispositif expérimental en comparant ce taux à celui de stagiaires au profil similaire mais n'ayant pas bénéficié du dispositif expérimental : en d'autres termes, il s'agissait de caractériser la plus-value propre au dispositif expérimental et notamment en regard du modèle économique sur lequel il reposait (ce qui n'est pas développé dans cet article).

- 24 Sur le plan qualitatif, les matériaux recueillis proviennent de deux sources croisées. La première consiste en des observations participantes réalisées par le chercheur, de 1 à 3 journées sur 3 sites, en suivant la technique du *shadowing* (Mc Donald, 2005). Cette technique apparaît moins intrusive que des enregistrements vidéo numériques et plus aisée à mettre en œuvre dans le contexte du dispositif expérimental de formation : le chercheur-observateur devient une l'ombre du formateur en prenant le rôle d'un formateur surnuméraire (rôle qu'il connaît bien de par son expérience antérieure). Il accède ainsi aux différentes dimensions, formelles et informelles, de la situation de formation. Cette observation par *shadowing* permet de prendre note, de ce que font réellement les sujets (ici les formateurs d'une part et les stagiaires d'autre part), de la manière dont ils se comportent, des problèmes qu'ils rencontrent, des décisions qu'ils prennent, des interactions qu'ils ont avec les autres personnes. La seconde source, qui suit chronologiquement l'observation consiste en des entretiens, inspirés des entretiens d'explicitation de Pierre Vermersch (2000) auprès d'un formateur par site et auprès de 2 stagiaires par site, tous volontaires. De plus, des entretiens de petits groupes de 5 à 6 volontaires sur chaque site ont permis de compléter le recueil des données. L'entretien d'explicitation combine une posture d'écoute empathique et active inspirée de C. Rogers et une technique de verbalisation qui mobilise principalement la mémoire du sujet. On peut ainsi accéder à des informations originales, inaccessibles à la seule observation. Elle comprend cinq domaines de verbalisation. Le procédural de l'activité est central : il correspond au descriptible de la situation, avec des informations stratégiques sur l'activité cognitive du sujet pendant le déroulement de son activité. Il est complété par des informations périphériques à l'activité proprement dite : le contexte et les circonstances perçus ; les buts et sous-buts mentionnés, les jugements personnels sur la réalisation de l'activité, les savoirs mobilisés qui sont déclarés. Les entretiens ont été retranscrits et analysés par unités de sens.

3. Résultats et discussion. La démarche d'enquête comme fil conducteur pédagogique en formation des adultes : apports et critiques

- 25 Deux apports principaux peuvent être mis en avant pour caractériser la plus-value auprès des bénéficiaires du dispositif de formation qui s'appuie pédagogiquement sur la démarche d'enquête de Dewey : (1) elle constitue un vecteur de réflexivité et de développement du pouvoir d'agir ; (2) les espaces dialogiques constituent des médiations actives entre action expérimentée et réflexion théorique.
- 26 Cependant, des limites doivent être précisées, tant la démarche d'enquête comme instrument pédagogique ne saurait avoir des effets assurés : la transférabilité des acquis au cours des dispositifs dans d'autres situations de formation apparaît fragile. Par ailleurs, les effets repérés ne concernent pas certains publics en situation de grande vulnérabilité, publics qui demandent une prise en charge spécialisée.

3.1. La démarche d'enquête en formation d'adultes : un vecteur de réflexivité

- 27 Les résultats permettent de confirmer et préciser des éléments déjà repérés (Piot, 2012) sur la pertinence du processus d'enquête de Dewey mobilisé en formation des adultes. Sur le plan quantitatif, nous repérons que le dispositif expérimental suivi ici a un taux d'abandon des participants réduit de moitié, si l'on compare avec des dispositifs classiques de pré-qualification qui lui sont assez proches. L'enquête qualitative et notamment les entretiens avec les stagiaires apportent des éclairages sur cette situation. Ainsi une stagiaire explicite : « *Ici on doit travailler, mais on ne fait pas les choses comme des machines. On a notre mot à dire et on discute de ce qu'il faut faire et comment on le fait. Ça permet de comprendre ce qu'il faut faire. ...Sinon, ben... rien. On fait ce qu'on nous dit et pis rien. Là, ça donne envie de s'y mettre. Moi si un patron il m'explique bien et me demande, alors oui, j'ai envie d'y aller au travail si je comprends ce que je dois faire* »... « *Là, maintenant je sais faire un enduit à la chaux. J'suis pas une pro, mais j'ai compris les produits, la couleur et comme doit être la pâte. Et comment faire le... c'est comment le nom déjà.. oui, le talochage et lisser après.. et me reprendre si c'est mal lissé...* ». Ce témoignage illustre comment la démarche d'enquête, via la problématisation qu'elle induit, permet de « sortir de la Caverne de Platon ». La situation de travail inédite a mis en mouvement la stagiaire : elle quitte une situation passive où la maîtrise des outils et de l'action lui semblait inaccessible ou réservée d'autres pour développer son propre pouvoir d'agir et sa capacité à raisonner la situation avant d'agir et pour réguler son action à partir de son expérience et des connaissances qu'elle a acquises et qu'elle met à l'épreuve. Au sens de Fabre (2006, 2009), elle problématise la situation initiale dans une dialectique action-cognition qui a pour effet de la placer dans une logique d'autonomisation dans la conduite de la tâche... Ce faisant elle construit des compétences objectivables qui assurent la réalisation de l'activité attendue en même temps qu'elle s'inscrit dans une démarche de résolution du problème qui lui est posé : elle relie des éléments de la situation de travail qu'elle identifie, elle les organise rationnellement, elle contrôle son action : la démarche d'enquête constitue le fil conducteur immatériel qui organise et finalise son activité, lui donnant sens et lui permettant d'être efficace en regard des attendus de réalisation de la tâche prescrite. Certes, l'accompagnement des formateurs reste présent, mais il diminue au fur et à mesure que le stagiaire acquière une marge d'autonomie dans l'exécution raisonnée de la tâche.
- 28 Un autre aspect de la réflexivité est l'instrumentalisation symbolique que souligne un autre stagiaire : « *A l'école, moi j'étais toujours derrière les autres et ça m'a dégoûté. C'est pour ça qu'à la fin, je me suis barré même si j'étais pas complètement nul, faut pas croire. Mais là, on fait des tableaux, on écrit comment on fait les équipes, je vois bien à quoi ça sert de discuter et de préparer le chantier. J'aime bien les réunions de fin de semaine, là où on regarde ce qu'on a fait, qu'on regarde si on a fait ce qu'on a prévu, qu'on prépare pour après dans le planning. Oui, ça, j'aime ça parce que ça montre comme on avance...* ». Ce témoignage met en relief comment l'usage d'instruments symboliques et matériels soutient la démarche d'enquête auprès de personnes éloignées de l'emploi et qui n'ont pas un usage facile des notions d'anticipation, de planification, de contrôle de l'action, essentielles dans le milieu de travail ordinaire, même pour les niveaux de qualification les moins élevés. Ces instruments d'organisation co-élaborés assurent une forme de traçabilité de la démarche

d'enquête pour les stagiaires, à laquelle ils peuvent se référer. La logique d'enquête permet de relier chronologiquement le lien action-cognition et induit des postures réflexives qui génèrent elles-mêmes des attitudes de régulation maîtrisée de l'action : là encore, le sens de l'action permet au sujet de maîtriser, à son niveau, le continuum conception-production-contrôle de l'activité. Une stagiaire plus âgée précise : « *Plusieurs fois, dans un boulot, on m'a demandé des choses que je ne comprends pas. Je dis rien pour ne pas paraître trop bête mais en fait j'y arrive pas. ... Ici, on ne fait pas les choses qu'on n comprend pas. On y réfléchit, on essaie...on s'organise... c'est plus clair dans ma tête et au final j'y arrive et je suis contente d'y arriver* ». La démarche d'enquête proposée aux stagiaires en formation induit une rupture avec les évidences ordinaires et la fatalité. La logique du raisonnement inductif permet d'accéder à cette pensée émergente, propre à la réflexivité : on passe d'une pensée singulière constituée de fragments, d'indices non reliés, de prémisses qui ne permettent pas de comprendre une situation et d'y agir à une matrice générique qui permet de construire un cadre d'intelligibilité. Ce dernier va permettre de produire de la cohérence, du sens, par les inférences logiques mêlées à des intuitions.

- 29 Cette logique de construction du sens est renforcée par ce que Bucheton et Soulé (2009) désignent par la fonction de tissage en pédagogie : une des spécificités de la démarche d'enquête en formation des adultes est de mettre en synergie les rapports moyen-fin de manière rationnelle et de remettre sans cesse cette question au cœur des interactions langagières.
- 30 Un effet induit, sous-estimé au départ, concerne l'identité des stagiaires et le développement de leur sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003), qui témoigne du développement de leur pouvoir d'agir et qui renforce leur engagement dans le dispositif de formation. Un stagiaire s'exprime ainsi : « *au début, je me disais : qu'est-ce que qu'ils vont encore nous faire faire. On va être enfermés dans une salle de classe à écouter, c'est n'importe quoi leur truc. J'y allais pour la rému⁷, comme à d'autres stages. Maintenant, je vois que j'apprends des choses et je suis fier de moi. Oui, fier de moi et de nous tous (ses quatre camarades présents l'applaudissent). Je peux dire ça et c'était pas gagné.* ». On constate que le sentiment d'efficacité et de fierté est d'autant plus solide que les stagiaires acquièrent de l'autonomie dans la réalisation d'une activité qu'ils ne connaissaient pas au départ : les espaces d'autodétermination (Deci et Ryan, 2008) dans la conduite de l'activité, induits par la capacité à s'emparer de la tâche à réaliser de manière de plus en plus autonome - voire dans certains cas d'être en position de montrer à d'autres comment faire- sont un levier qui agit de manière positive sur l'identité des stagiaires. Avec, progressivement et grâce aux médiations des formateurs, un climat collectif de travail plutôt chaleureux qui s'installe au fil des semaines.

3.2. Des espaces dialogiques au cœur de la démarche d'enquête en formation des adultes.

- 31 Les observations et les entretiens permettent de mettre en évidence que les espaces dialogiques, sous forme de temps formalisés en groupe, en dehors de l'activité proprement dite sur le chantier (telles les réunions de début et de fin de journée) ainsi que les échanges langagiers moins formels mais plus individualisés en cours d'action (interpellations, conseil, soutien) jouent un rôle clé dans la démarche d'enquête. Ils constituent, dans leur variété, une forme d'instrument (Rabardel, 1999) et de fil rouge qui permet de relier la réflexion et l'action et de progresser dans la mise en problème de la

situation qui est à élucider : la parole est le plus souvent induite par un événement relatif à l'activité productive mais qui la dépasse. Elle est suscitée -et sécurisée- par les formateurs dans un espace dialogique à la fois exigeant et bienveillant. Cet aspect, pour fugace qu'il apparaisse lors des observations, est central : il permet de mettre en question « les petites choses anodines » qui posent problème, qui constituent des obstacles invisibles et échappent à la compréhension, de les interroger, de faire des hypothèses sur leur lien avec la situation d'ensemble... et ainsi progresser à petit pas dans l'enquête et finalement la quête d'intelligibilité de la situation. Ici, c'est « comment enquêter » qui est au cœur des préoccupations des formateurs qui insistent pour expliquer « *qu'il n'y a pas de mauvaises questions quand on est en difficulté pour comprendre quelque chose et que les détails sont importants* ». Les observations indiquent un rôle clé que tiennent les formateurs dans le processus d'enquête à visée réflexive : au sens de Bruner (2003), ils interviennent souvent pour « signaler les caractéristiques déterminantes de la tâche ». Car les stagiaires souffrent de comprendre imparfaitement les situations qui leur paraissent illisibles ou trop complexes et ils risquent alors d'abandonner leur enquête. Signaler les caractéristiques déterminantes d'une tâche dans une situation donnée, revient à soutenir le stagiaire dans son enquête en indiquant un élément singulier de la situation et ses liens avec d'autres éléments, en montrant en quoi sa prise en compte particulière est stratégique pour comprendre et pour agir dans la situation présente. Les observations confirment également la double orientation de la parole (Benjamin, 2000) des personnes en formation : une orientation vers autrui à travers les espaces dialogiques qui ont une fonction de communication, comme nous l'avons indiqué, mais aussi, une orientation vers soi-même, pour formaliser la pensée naissante, dans la lignée des travaux de Vygotski (1997) dans « Pensée et Langage ».

3.3. Les limites de la démarche d'enquête comme levier pédagogique en formation d'adultes

- 32 Si nous repérons des apports que nous jugeons significatifs à une forme de pédagogie appuyée sur la démarche d'enquête en formation des adultes, nous pointons aussi deux limites importantes.
- 33 La première pose l'épineuse question de la transférabilité des acquis. Autrement dit, dans quelle mesure la démarche d'enquête proposée dans le cadre du dispositif de formation va pouvoir être mobilisée par les bénéficiaires dans d'autres situations, pour chercher rationnellement à appréhender une situation indéterminée, à la problématiser et à agir sur elle avec succès ? La temporalité de notre enquête ne permet pas de répondre précisément à cette question. Les données quantitatives indiquent que les stagiaires ayant participé à ce dispositif et étant accompagnés par un formateur référent au long de leur parcours de formation qui peut durer jusqu'à deux ans, abandonnent moins que les autres ayant le même profil. Cependant, il serait requis de suivre ces personnes pour voir dans quelle mesure elles ont recours à la démarche d'enquête rationnelle pour aller vers une qualification professionnelle. Sans doute cela se construit-il dans la durée, sans nécessairement être linéaire et avec un accompagnement sur une durée importante.
- 34 La seconde limite est que certains stagiaires demeurent assez hermétiques à cette démarche d'enquête qui leur est proposée. Cela ne l'invalidé pas directement mais invite à discuter la présence, sur de tels dispositifs, de personnes sans qualification et éloignées de l'emploi, mais également en grande souffrance psychique ou sociale, presque en

déshérence, pour lesquelles les services sociaux n'ont aucune solution. Certaines d'entre elles apparaissent comme porteuses de troubles psychiatriques avérés mais le système de soins actuels ne les prend pas en charge, même en structure de jour. Leurs difficultés les entravent gravement dans leur capacité à entrer dans la démarche d'enquête et à développer leur pouvoir d'agir, dans le cadre d'un parcours de formation finalisé par une qualification professionnelle qui constitue pour eux un horizon encore trop lointain. Cela invite à penser l'intérêt, dans des dispositifs de formation pour adultes, d'accueillir des personnes en grande vulnérabilité. Sans doute une coordination plus avérée avec des professionnels de métiers adressés à autrui d'autres secteurs d'intervention (soin, intervention sociale...) serait-elle nécessaire.

Conclusion

- 35 La formation des adultes en France a connu une longue histoire, de l'Éducation populaire à la loi de 1971 qui en l'institutionnalise en prévoyant son financement, et aux différents Accords Nationaux Interprofessionnels (ANI) qui l'ont structurée progressivement. Sur le plan pédagogique, elle fut un terrain d'expérimentation fertile. Depuis quelques années, elle semble, sinon en panne, du moins porteuse d'interrogations sur son sens et ses pratiques, dans un contexte de moyens humains et financiers plus contraints. L'expérimentation présentée ici permet de trouver, chez Dewey et ce qu'on peut appeler « une pédagogie de l'enquête », un fil conducteur fécond pour penser et mettre en œuvre cette formation des adultes sans être, a priori, happé par la logique de fabrique systématique de compétences, qui écrase, si l'on n'y prend garde, une dimension humaniste qui est historiquement attachée.
- 36 La pédagogie de l'enquête ne se pose pas comme une nouvelle mode pédagogique. Elle permet, en suivant les propositions de John Dewey, d'éprouver la fécondité de ces propositions, notamment dans la construction d'une démarche éprouvée de problématisation inductrice de réflexivité et d'autonomisation des personnes en formation : cette démarche qui lie, via la médiation du langage, expérience, action et réflexion est suffisamment pragmatique pour ne pas être ignorée. Si l'esprit de ce qui constitue l'essence même de la démarche d'enquête de Dewey est préservé, elle permet, articulée à d'autres pratiques de la pédagogie des adultes -notamment des pratiques d'accompagnement individualisé et de conseil- de viser chez des personnes éloignées de l'emploi et d'une certaine manière gagnées par le fatalisme de l'échec, un rapprochement effectif avec le marché du travail, de s'appuyer sur une démarche solide, rationnelle et qui est assez accessible.
- 37 Resterait cependant à se pencher de manière plus générale sur les dispositifs d'aide au retour à l'emploi pour éviter qu'ils ne soient que des « boîtes à outils » techniques, trop distantes ou ignorantes de cette démarche d'enquête. Sans doute serait-il également requis de redécouvrir Dewey et l'actualité de ses propositions humanistes et pédagogiques dans le champ de la formation de formateurs.

BIBLIOGRAPHIE

- Bandura, A. (2003). Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. Paris : De Boeck.
- Benjamin, W. (2000). *Œuvres I*. Paris : Gallimard.
- Bruner, J. S. (1983). *Savoir faire, savoir dire, le développement de l'enfant*. Paris : PUF.
- Bucheton, D., Soulé, Y. (2009), « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées ». *Education et didactique*. vol. 3 n° 3/2009. 29-48.
- Darwin, C. (1859). *On the Origin of Species by Means of Natural Selection, or the Preservation of Favoured Races in the Struggle for Life*. London: John Murray – Albemarle Street.
- Deci E.L. et Ryan R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*. 49(3), 182-185.
- Deledalle, G. (1995). *John Dewey*. Paris: PUF.
- Dewey, J. (trad. 2006). *Logique : la théorie de l'enquête*. Paris : PUF.
- Dewey, J. (trad. 2010). *L'art comme expérience*. Paris: Gallimard.
- Dewey, J. (trad. 2012). *Expérience et nature*. Paris : Gallimard.
- Dewey, J. (trad.2014). *L'expérience et la nature*. Paris : L'Harmattan.
- Fabre, M. (2006). « Qu'est-ce que problématiser ? L'apport de John Dewey ». Dans M. Fabre, E. Vellas (Dir). *Situations de formation et problématisation*. Bruxelles : De Boeck, 16-30.
- Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris: Vrin.
- Mc Donald, S. (2005). *Studying Actions in Context: A Qualitative Shadowing Method for Organisational Research*. Aberdeen: Aberdeen Business School -The Robert Gordon University.
- Piot, T. (2012). Le langage, organisateur et instrument de la réflexivité professionnelle des enseignants. In : Tardif, M., Borges, C. & Malo, A. (dir.). *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* 93-10). Bruxelles : De Boeck.
- Rabardel, P., (1999). Le langage comme instrument, éléments pour une théorie instrumentale élargie, in Clot, Y. (ed.), *Avec Vygotsky*, 241-265, Paris, La Dispute.
- Rabardel, P. & Samurçay, R. (2004). Modèle pour l'analyse de l'activité et des compétences. In Samurçay, R. & Pastré, P. *Recherches en didactique professionnelle*.
- Renault, E. (2012). « Dewey et la centralité du travail ». *Revue Travailler*. N° 28. 2012/2 125-148.
- Thievenaz, J. (2014). Repérer l'étonnement : une méthode d'analyse du travail en lien avec la formation. *Education Permanente*. 2014-3.
- Tronto, J. (2009) *Un monde vulnérable. Pour une politique du care*, Paris : La découverte.
- Vermersch, P. (2000). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Pensée et Langage*. Paris : La Dispute.

NOTES

1. Darwin, C. (1959). *On the Origin of Species by Means of Natural Selection, or the Preservation of Flavoured Races in the Struggle for Life*. London : John Murray – Albemarle Street.
 2. Depuis l'acte II de la décentralisation (loi de 2004), la formation professionnelle fait partie des compétences dévolues à la collectivité territoriale qu'est la Région.
 3. Ce dispositif prend notamment en compte la loi du 5 mars 2014 relative à la formation, l'emploi et la démocratie sociale, qui transpose en droit français une directive européenne rendant possible le mandat direct, c'est-à-dire autorisant les régions à habilitier des organismes de formation chargé de mettre en œuvre une action de service public.
 4. http://www.gref-bretagne.com/Groups/publication_gref/publications_2012/competences_de_base/tabl_termesetdef.pdf
 5. Même s'il existe des éléments de proximité, il ne s'agit pas strictement d'Ateliers et chantiers d'insertion (ACI) : <http://travail-emploi.gouv.fr/emploi/insérer-dans-l-emploi/insertion-par-l-activite-economique/article/les-ateliers-et-chantiers-d-insertion-aci>
 6. Un document non imposé mais dont l'usage est cité par les formateurs dans leur travail est le référentiel des compétences-clé en situation professionnelle qui constitue un document de synthèse opératoire : <http://www.anlci.gouv.fr/Mediatheque/Entreprises/Entreprise/Referentiel-des-competences-cles-en-situation-professionnelle-RCCSP>
 7. rémunération
-

RÉSUMÉS

Cet article s'intéresse à la démarche d'enquête chez Dewey, marquée par l'appartenance de cet auteur au courant pragmatiste. Cette démarche est ici mobilisée sur le plan pédagogique dans le cadre d'un dispositif de formation expérimental s'adressant à des adultes éloignés de l'emploi. Les résultats montrent l'actualité de la pensée de Dewey dans deux directions : (1) l'intérêt de mobiliser une « pédagogie de l'enquête » pour placer les adultes en formation dans une logique de réflexivité et de développement de leur pouvoir d'agir ; (2) la place centrale des interactions langagières ajustées pour constituer une médiation entre action et réflexion et permettre une mobilisation des personnes dans leur formation.

This paper focuses on the investigation process of Dewey, which is characterized by the fact that this author is a pragmatist. From a pedagogical point of view, the process is affiliated within a training system aimed at adults who are far from employment. The results show that the current thinking on the writings of Dewey is in two separate directions: (1) the interest to mobilize a « pedagogy of inquiry » to place the adults in training in a logic of reflexivity and development of their empowerment; (2) the centrality of language interactions adjusted to constitute mediation between action and reflection and to allow a mobilization of individuals in their training course.

INDEX

Mots-clés : Dewey, démarche d'enquête, réflexivité, formation des adultes

Keywords : Dewey, investigation process, reflexivity, adult education and training

AUTEUR

THIERRY PIOT

Professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Caen Normandie, laboratoire CIRNEF EA
7454