Comment nous cherchons : l'utilité de la théorie de l'enquête deweyenne en formation d'adultes

How We Search: The Usefulness of Dewey's Theory of Inquiry for Adult Training

Samuel Renier et Catherine Guillaumin

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/2111>

DOI : 10.4000/questionsvives.2111

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

Samuel Renier et Catherine Guillaumin, « Comment nous cherchons : l'utilité de la théorie de l'enquête deweyenne en formation d'adultes », *Questions Vives* [En ligne], N° 27 | 2017, mis en ligne le 15 avril 2018, consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/2111> ; DOI : 10.4000/questionsvives.2111

Ce document a été généré automatiquement le 20 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.

Comment nous cherchons : l'utilité de la théorie de l'enquête deweyenne en formation d'adultes

How We Search: The Usefulness of Dewey's Theory of Inquiry for Adult Training

Samuel Renier et Catherine Guillaumin

- 1 Dans le contexte d'un « retour à Dewey » (During, 2012), force est de constater la fécondité et la diversité des champs et des objets auxquels les écrits scientifiques associent la pensée du philosophe pragmatiste américain (Renier, 2013). Singulière est cependant la position qu'occupe le champ de la formation d'adultes à son égard. Longtemps associé au domaine de la pédagogie enfantine, Dewey n'en connut pas moins, en France, un succès de la part de ceux qui, à partir du milieu des années 1970, luttèrent pour faire reconnaître les droits des adultes à se former et à continuer à apprendre tout au long de leur vie. En Dewey, ils trouvèrent un compagnon de route qui, bien des années avant eux, avaient mis en avant l'expérience¹ et sa dimension formative. A l'heure où l'influence de la pédagogie de Dewey déclinait avec l'affaiblissement des courants d'Education nouvelle, sa pensée éducative trouvait ici un nouveau souffle et de nouveaux horizons. Toutefois, et c'est l'autre aspect de cette singularité, le nom de Dewey y est longtemps resté accolé au seul titre d'*Expérience et éducation*, traduit en français en 1947 par Marie-Anne Carroi (Dewey, 1938/1947).
- 2 Ce bref, et lacunaire, détour historique signale ainsi l'un des enjeux de l'articulation de la pensée de Dewey avec les problématiques actuelles de la formation d'adultes, à savoir la possibilité de dépasser ou de renouveler l'horizon d'une pensée qui déborde le seul champ pédagogique pour s'ouvrir à toute la richesse qu'offre la philosophie pragmatiste de l'expérience et de sa continuité. De ce point de vue, la question de la formation d'adultes nous semble moins résider dans la possibilité de trouver en Dewey un penseur de la spécificité de l'âge adulte, par opposition ou en décalage avec l'activité éducative qu'appelle la prise en charge des enfants, que dans la mobilisation de certains aspects de son œuvre philosophique pour aller à la rencontre des situations au sein desquelles se forment des publics adultes.

- 3 La présente contribution se propose ainsi de revenir sur une recherche-action menée auprès d'étudiants en formation initiale et continue au sein d'un cursus de Master en Sciences de l'Éducation et de la Formation. Cette expérience s'enracine dans le compagnonnage pédagogique instituée par deux enseignant-chercheurs pour co-animer le module d'accompagnement à la recherche dispensé aux étudiants en 1^{ère} année de Master. Fruit de la rencontre entre les deux traditions de pensée travaillées par ces deux chercheurs, à savoir l'Ecole de Tours (Guillaumin, 2012) et le pragmatisme américain, cet enseignement a dès le début cherché à articuler « production de savoirs » et « théorie de l'enquête ». Bien que présente dans d'autres aspects de la formation dispensée au sein de ce parcours, en particulier lorsque sont abordées l'histoire et l'évolution des rapports entre théorie et pratique, la pensée de Dewey prend ici un jour nouveau au sens où elle est appréhendée sous son angle logique, et dans une perspective méthodologique et épistémologique² d'accompagnement des étudiants à la recherche.
- 4 Prenant le parti d'articuler cet accompagnement à la recherche en se basant sur le schème de l'enquête esquissé par John Dewey dans sa *Logique* (1938/1967), le point nodal du travail engagé avec les étudiants réside dans une séquence pédagogique ayant pour objet d'aborder les grandes étapes d'une recherche en Sciences de l'Éducation par la lecture d'un texte de Dewey issu de son ouvrage *Comment nous pensons* (1910/1925). Cet extrait décrivant la place et le fonctionnement de l'enquête au sein de l'expérience la plus ordinaire et la plus quotidienne est alors l'objet d'un véritable travail de co-construction, à l'occasion duquel les étudiants sont invités à reconstruire et à modéliser le schème de l'enquête tel qu'il est décrit en actes. Ce faisant, il s'agit moins de venir imposer un modèle de compréhension ou d'interprétation des phénomènes à l'œuvre au sein d'une démarche de recherche de type universitaire, que d'offrir la possibilité d'un saisissement, par l'intermédiaire d'une perspective au sein de laquelle l'expérience qui est celle de ces étudiants n'est ni coupée ni rabaisée vis-à-vis du savoir scientifique qu'ils sont invités à produire.
- 5 La démarche formative qui est ici relatée et analysée se caractérise donc par son statut originaire d'expérience, contingente et erratique, se transformant ensuite progressivement en expérimentation, par la répétition et l'observation des situations au sein desquelles une telle séquence pédagogique était susceptible d'être observée et analysée. Elle n'en pose pas moins trois questions, qui nous semblent constituer autant d'horizons de réflexion à l'aune desquels entrevoir la transaction s'établissant entre la pensée de Dewey et la formation d'adultes. Sur le plan pédagogique, au sens du développement d'une pédagogie universitaire, la question que pose cette situation est celle de la manière dont s'accompagne l'entrée d'étudiants dans la recherche, tant du point de vue de la posture formative que d'une ingénierie pédagogique venant la penser comme processus global. Sur le plan épistémologique, l'accompagnement à la recherche de publics majoritairement inscrits dans un processus de formation continue vient questionner les méthodes et les fondements scientifiques qui permettent d'articuler science et expérience, voire d'en donner une nouvelle définition. Enfin, sur le plan philosophique, il s'agira de mieux comprendre la portée et le sens du pragmatisme défendu par John Dewey, à travers deux aspects qui ne figurent pas véritablement ni explicitement au centre de ses écrits, à savoir : 1) l'apprentissage tout au long de la vie des adultes, au-delà de la prime scolarisation, et 2) la manière d'envisager la recherche universitaire, d'un point de vue tant disciplinaire que méthodologique, tentant ainsi de

relier deux pans de son œuvre que sont ses écrits éducatifs et son œuvre logico-philosophique.

1. Chercher pour apprendre : un enjeu épistémologique.

- 6 La conception de l'acte de formation qui est ici étudié s'inscrit dans la continuité d'une histoire constitutive de la formation d'adultes, celle de « l'Ecole de Tours » (Guillaumin, 2012), qui a notamment pour principe et pour facteur organisationnel de chercher à développer une alternance intégrative. Ce bref détour historique et organisationnel permet ainsi de tracer les conditions d'émergence et le sens de la réflexion sur la place de l'expérience au sein de laquelle la référence à Dewey s'impose progressivement jusqu'à devenir fondatrice d'une nouvelle démarche, analysée ensuite.

1.1. Contexte historique et intellectuel : au fondement de la recherche, l'expérience.

- 7 Fondé dans les années 1980 par deux hommes, Georges Lerbet et Gaston Pineau, le Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation de l'Université de Tours s'inscrit historiquement dans « une première approche globale de la pédagogie démocratique » (Lerbet, 1971, p. 12). Dès 1975, Georges Lerbet distingue ainsi l'appropriation des savoirs par *consommation* et par *production*, précisant ainsi que cette distinction ne devient opérationnelle que si l'on prend soin de souligner lequel des deux processus a la priorité sur l'autre (Chartier & Lerbet, 1993, p. 31). Par « consommation » et « production », il désigne des postures et des rapports au savoir qui s'intègrent à, ou sont appelés par, des dispositifs pédagogiques distincts. Tandis que le mouvement de consommation de savoirs se retrouve selon lui au sein de la plupart des logiques pédagogiques et formatives traditionnelles, il identifie la production de savoirs comme étant la pierre angulaire de l'acte de formation par le sujet. A la même époque, Gaston Pineau contribue quant à lui à la construction du chantier de la formation expérientielle. Celui-ci rassemble et éclaire des pratiques venant de différents champs sociaux (Pineau & Courtois, 1991, p. 330). L'expérience y est reconnue comme première, et nécessitant pour devenir formatrice d'être dépassée pour se situer dans un processus de formation tout au long de la vie. L'interlocution et la narration sont alors pensées comme des processus qui permettent la mise en mots de l'expérience, en se constituant comme médiation entre vécu et formation. L'articulation entre production de savoirs, qui privilégie l'auteur et production de sa vie (Pineau & Michèle, 1983), qui donne toute sa place au sujet et à l'acteur, avec ses pratiques sociales plurielles et enchevêtrées, rend compte de la complexité de l'alternative pédagogique tourangelle.
- 8 Bien qu'elle figure parmi les sources des travaux de Lerbet et Pineau, et de ceux qui s'y réfèrent, la pensée de Dewey occupe ici une place singulière dans la mesure où elle se situe historiquement en amont de ces développements sans avoir toujours été travaillée au-delà de la dimension pédagogique de ses écrits (Guillaumin & Renier, 2017). A la confluence des travaux de ces deux auteurs, l'un des principaux traits de la philosophie pragmatiste que développe John Dewey réside justement dans la place prépondérante qui est donnée à l'expérience humaine. Au sein de la théorie de l'enquête, celle-ci apparaît

notamment dans la 1^e étape du schème de l'enquête, que Dewey nomme « situation indéterminée » (Dewey, 1967, p. 170). Autrement dit, pour qu'il y ait enquête, pour que le sujet se mette à rechercher quelque chose, il faut d'abord qu'il ait fait l'expérience d'un trouble qui vienne perturber le cours normal de son action ou de sa réflexion. Toutefois, Dewey nous met bien en garde contre un risque, un écueil, qui viendrait annuler la prise en compte de cette première étape. En tant qu'elle est indéterminée, cette situation n'est pas en elle-même problématique, au sens où le sujet ne l'a pas encore analysée et construite comme telle (Garreta, 1999, pp. 37-41). En somme, l'expérience n'est pas le problème et il est donc nécessaire de pouvoir l'énoncer avant de pouvoir la problématiser ou, du moins, ce qui la constitue en tant qu'expérience singulière au sein du continuum expérientiel qui compose l'existence (Fabre, 2009).

- 9 Dans le prolongement de la réflexion menée par Dewey, il est donc possible d'affirmer que *dire* l'expérience consiste avant tout à s'engager par l'écriture dans ce chemin qui se construit à partir du moment où, ce faisant, le sujet prend conscience de ce qu'il sait tout autant que de ce qui lui est inconnu. En ce sens, prendre la mesure de son expérience ne peut se passer d'un égard équivalent envers l'inexpérience qui en est le corollaire (Renier, à paraître). A partir de ce questionnement, le sujet peut alors s'engager dans la lecture en suivant le sens (au sens de direction) qui est le sien. Ainsi, c'est d'abord lui qui conduit ses apprentissages théoriques comme réponse à des questions qui sont les siennes. Former à la recherche ne débute pas par un quelconque exposé de ce qu'est, ou serait, la recherche mais par la reconnaissance de l'expérience singulière et l'invitation à la mettre en mots pour soi puis pour les autres afin de la partager, de la *socialiser*. La socialisation de l'expérience favorise en cela l'émergence de lignes de forces qui semblent, pour le sujet et dans le contexte qui est le sien ici et maintenant, traverser sa vie, ses expériences et au-delà de celles-ci. Les mots qui disent ces forces entremêlées sont autant d'occurrences qui, réfléchies, deviennent interrogations, dévoilant déjà des hypothèses d'actions. Le travail réflexif portant sur cette autobiographie raisonnée vise à y « repérer, discerner, corréler propensions, virtualités, potentiels, compétences, voire cumuls ou accumulations, propices à la passion pour un projet » (Desroche, 1990, p. 59) ouvrant la voie à la mise en mouvement pour un projet d'étude, de recherche, d'emploi, de transition professionnelle.
- 10 Perdre le fil de cette expérience première comporte donc un risque, qui est celui de voir se développer une conception de la recherche coupée des situations dans lesquelles s'enracinent les problèmes d'éducation et de formation. Dewey insiste particulièrement sur cet aspect de la recherche dans un bref essai rédigé en 1929 sous le titre *Les sources d'une science de l'éducation* :

Tant que les éducateurs n'auront pas l'indépendance et le courage nécessaires pour insister sur le fait que les buts éducatifs doivent être non seulement formés mais exécutés à l'intérieur du processus éducatif, ils ne prendront pas conscience de leur propre fonction. Ils ne seront pas non plus tenus en grand respect par les autres car ils ne respectent pas leur propre situation sociale et leur travail. (Dewey, 1929/2014, p. 313)
- 11 L'expérience est non seulement première, mais elle est également dernière, au sens où elle représente l'aboutissement de toute démarche d'enquête. La reconnaissance de son importance confère à l'enquête une dimension sociale, qui fait du praticien le premier des chercheurs. En ce sens, l'enquête déborde largement la simple reconnaissance du primat de l'expérience, pour inscrire celle-ci dans une démarche beaucoup plus globale visant à en faire un véritable objet de *science*.

1.2. Contexte institutionnel : pour situer l'expérience.

- 12 Du point de vue organisationnel, la formation de Master 1 en Sciences de l'Éducation et de la Formation proposée par l'Université de Tours est organisée sous forme de session de trois à cinq jours consécutifs, de sept heures chacun, alternant avec des périodes de pratique professionnelle³. Trois sessions sont réparties sur chacun des semestres, ce qui représente environ une session par mois. Plusieurs Unités d'Enseignement concourent à la formation dont deux unités pour la recherche soit, lors de chaque session, deux journées de sept heures. Le public est formé d'étudiants issus de la formation initiale, titulaires d'une licence et qui, pour la plupart d'entre eux, reconnaissent dans la formation le principe de l'alternance et donc la possibilité de faire une première expérience professionnelle avec un stage de douze semaines. Elle est largement ouverte aux étudiants inscrits en formation continue, forts d'une expérience professionnelle et n'ayant que peu ou pas fréquenté l'Université. Les premiers ont une connaissance incorporée de l'Université mais ne se reconnaissent généralement pas d'expérience en raison de leur âge, tandis que les seconds revendiquent la possession d'une expérience, essentiellement professionnelle, mais qui demeure brute et leur donne parfois le sentiment d'être étrangers au monde universitaire. La diversité de ce public est une ressource pédagogique majeure⁴.
- 13 Afin de bien comprendre la place et l'enjeu de la séquence pédagogique étudiée par la suite, il est également nécessaire de la situer à l'intérieur du cursus que suivent les étudiants durant la première année de Master. Du point de vue du programme d'études, cette séquence appartient à une Unité d'Enseignement (UE), intitulée *Démarches de projets et épistémologie de la recherche* et dont la finalité est d'apprendre la recherche en produisant soi-même une recherche. La constitution même de cette UE décline cette intention selon deux modalités complémentaires que sont les Éléments Pédagogiques (EP) 7-2-1, *Des trajets au projet de recherche-formation*, et 7-2-2, *Différents types et étapes de recherche*. Le premier permet de concevoir et construire sa propre recherche. Cet EP vise particulièrement l'accompagnement du groupe et des personnes dans la production de leur recherche. L'hypothèse centrale est que le *projet* (Boutinet, 2010, pp. 43-64) de formation en Master, avec ses cinq paronymes, s'inscrit dans le *trajet* du *sujet* qui relie différents étonnements et questionnements et les surjette (*surjet*) entre eux tandis qu'il rejette (*rejet*) d'autres éléments. Ainsi, la recherche se fonde sur l'articulation de l'expérience du sujet avec la *production de savoirs* (Chartier & Lerbet, 1993) par un acteur social devenant ici auteur d'un mémoire. Cette production rend compte de l'intégration singulière de l'auteur conjoignant informations extérieures au sujet et connaissances intimes (Legroux, 1981). Le second Élément Pédagogique s'attache plus spécifiquement aux questions d'ordre méthodologique qui permettent de structurer la recherche. Il repose tout d'abord sur la présentation des différents types de recherche possibles, des différentes méthodes qui permettent de rendre effectives ces recherches. Il offre la possibilité d'explicitier les outils et d'en interroger la pertinence au regard de la singularité des questionnements de chaque étudiant. Lors de chaque session, les deux éléments pédagogiques se répondent, ainsi que l'illustre le tableau ci-dessous :

Tableau 1 : Détail des Éléments Pédagogiques (EP) composant l'accompagnement à la recherche en Master 1

	EP 7-2-1 : Des trajets au projet de recherche-formation	EP 7-2-2 : Différents types et étapes de recherche
Session 1	Démarche et anthropologie du trajet et du projet	Panorama des différents types de recherche
Session 2	Émergence du projet de recherche	Panorama des méthodes de recueil d'information
Session 3	Problématisation et élaboration du projet	Grandes étapes d'une recherche en sciences humaines

- 14 Les ressources principales du dispositif tiennent donc d'une part, à l'hétérogénéité du public (étudiants en formation initiale et continue) et d'autre part à la valorisation de l'expérience du sujet engagé dans la formation. Cette expérience est le terreau de questionnements, d'étonnements⁵, d'hypothèses d'actions que l'acteur mobilise pour les réfléchir dans un lieu de formation, l'Université. Cependant cette disposition porte en elle un frein que l'on peut préciser ainsi : le poids de l'expérience et le désir d'action convergent parfois, occultant ainsi le processus de problématisation et favorisant la résolution du problème pratique qui est posé sans même en interroger le cadre de compréhension. Parfois même, la formation en Master devient l'espace-temps d'une argumentation que défend l'auteur du mémoire. A l'inverse, ceux qui pensent ne pas avoir d'expérience, doivent d'abord la reconnaître et s'engager dans un processus de professionnalisation en identifiant un terrain de pratique professionnelle. Face à cela, la mise en place d'une dynamique pédagogique instituant une forme de réciprocité formative, et profitant de la présence conjointe des deux profils d'étudiants, cherche à favoriser la progression singulière de chacun dans la production de savoirs. Un second frein peut également être identifié, à travers la représentation de ce qu'est « faire de la recherche » et qui se traduit parfois par une forme de croyance en un processus dont les étapes seraient déjà élaborées et qu'il conviendrait de repérer et de suivre pour produire cette recherche. Le corollaire en est alors la demande par les étudiants d'une méthode, voire de *la* méthode, qu'il s'agirait de simplement suivre ou d'appliquer pour conduire sa recherche. Il suffirait ainsi d'acquérir le bon livre, et de suivre le schéma ou la recette proposée. La question que pose cette situation devient alors celle de la *signification* à donner à la pratique d'une démarche de recherche en 1^{ère} année de Master, et de sa place au sein d'un dispositif formatif.

2. Apprendre à chercher : un enjeu formatif.

- 15 Après avoir rappelé les conditions qui président à l'émergence de la démarche de recherche étudiée, il s'agit désormais d'en analyser le déroulement concret à travers l'observation d'une séquence pédagogique. Outre le sens de la pensée de Dewey qui sert ici de support à la conduite de l'activité d'apprentissage, l'attention se porte alors principalement vers le processus à l'œuvre dans la construction singulière et collective de la signification attachée à ce qu'est une enquête.

2.1. Hypothèse : faire de la démarche de recherche une enquête.

- 16 Du point de vue de l'accompagnement à la recherche, l'une des questions fondamentales est celle de la méthode au moyen de laquelle il serait possible à la fois de mettre en perspective et de travailler le déroulement de la démarche de recherche que mènent les étudiants. Si des outils permettent effectivement de produire ce double mouvement concernant des aspects ponctuels du processus de recherche, à l'image des travaux sur la part du biographique et de son écriture pour énoncer et expliciter des éléments de son vécu permettant de situer l'émergence des problèmes de recherche dans une expérience⁶, le travail de recherche documentaire ne nous a pas permis de trouver dans la littérature scientifique d'ouvrage offrant une vue d'ensemble et s'inscrivant dans cette perspective d'un travail autour de l'expérience. De manière plus épistémologique, la question qui se pose ici concerne la possibilité même qu'un tel ouvrage ait pu ou puisse jamais exister, dès lors que l'établissement d'une méthode aurait pour probable corollaire de venir rigidifier un processus qui prend appui sur la singularité et la complexité des situations faisant expérience.
- 17 Le choix de travailler la question de la méthode selon laquelle conduire son travail de recherche universitaire à partir de la pensée de John Dewey répond ainsi directement à un tel questionnement, dans la mesure où la théorie logique de Dewey se veut moins le vecteur d'une méthode⁷ qu'une réflexion sur ce qui constitue tout agir méthodique. Après avoir longtemps hésité entre une approche plus directe mais ardue, par l'étude du chapitre VI de sa *Logique* sur « Le schème de l'enquête » (Dewey, 1938/1967, pp. 165-185), et une approche plus détournée mais d'un abord aisé, par le biais du chapitre VI de *Comment nous pensons* sur « L'analyse d'un acte complet de pensée » (Dewey, 1910/1925, pp. 95-106) et avoir initialement testé la présentation des deux textes, le choix s'est finalement porté vers le second⁸. Deux raisons ont présidé à ce choix : d'une part, il s'est avéré que l'extrait de la *Logique* se révèle d'un abord trop difficile à ce moment-là de la formation et pour des étudiants non spécialistes de philosophie ; d'autre part, le choix d'un texte présentant le déroulement effectif de l'enquête plus qu'il n'en explique et analyse les rouages permet de construire une modalité d'apprentissage au sein de laquelle le schème de l'enquête pourra être redécouvert et reconstruit et non simplement compris et appliqué.
- 18 Dans ce texte, Dewey nous présente trois exemples qui permettent d'étudier les différentes étapes qui composent le raisonnement présidant à la réalisation d'un acte ordinaire, dans lequel peut se retrouver tout un chacun, quotidiennement. Choisir un moyen de locomotion pour se rendre à un rendez-vous dans les temps et dans de bonnes conditions, interpréter la signification et/ou l'usage d'un élément de notre environnement, ou encore se questionner quant au fonctionnement d'un processus qui nous apparaît mystérieux mais dont nous supposons qu'il existe une explication, à l'image de la formation de bulles de savon lorsque nous faisons la vaisselle, représentent donc autant d'exemples d'enquêtes à partir desquels il est possible de saisir un même schème. L'hypothèse qu'il est alors possible d'élaborer à partir de ce texte, est que chacun exerce cette compétence mais qu'elle est très rarement énoncée et mise en mots. De même que les savoirs cachés de l'agir professionnel (Schön, 1994) ne sont que rarement formalisés, l'habileté de chacun à se débrouiller quotidiennement n'est pas explorée comme ressource et encore moins étudiée dans le contexte de l'Université, qui plus est dans le

cadre de la recherche⁹. Une telle hypothèse aboutit par conséquent à l'idée que ces habiletés ordinaires peuvent être avantageusement mobilisées pour concevoir et conduire une recherche, hypothèse à partir de laquelle est construite la séquence de travail avec les étudiants.

2.2. Dispositif : une situation d'apprentissage pour se saisir de la méthode.

- 19 La séquence pédagogique, construite autour de l'appréhension de la pensée deweyenne de l'enquête par l'analyse des actes de pensée présents dans l'ordinaire de la vie quotidienne, se déroule alors de la manière suivante.
- 20 Dans un *premier temps*, l'auteur (John Dewey) et le texte sont présentés et situés dans temps et dans l'espace, mais sans rien dévoiler du contenu du texte. L'inférence qui est proposée à l'appréciation des étudiants est qu'il existe un lien entre la présentation des « grandes étapes d'une recherche », telle qu'elle figure sur l'intitulé de la séance, et le texte de Dewey qui est donné à lire.
- 21 Dans un *second temps*, le texte est donc proposé à la lecture individuelle, puis le groupe est invité à échanger sur ce texte, en repartant notamment de la compréhension de certains termes et/ou éléments de contenu du texte, avant d'engager un échange sur la signification des idées portées par le texte et leurs enjeux éventuels. L'essentiel de l'activité formative consiste à ce moment précis à animer et réguler la discussion qui s'engage, et dont le propos rejoint à terme la thématique de la séance, à savoir le parallèle avec la démarche de recherche.
- 22 Le *troisième temps* constitue le véritable pivot de la séquence, dans la mesure où il est proposé au groupe de modéliser l'acte de pensée illustré dans les trois exemples du texte. L'un des formateurs est alors chargé de dessiner les étapes que distinguent les étudiants du groupe. Ceux-ci sont, chaque fois, invités à délibérer pour choisir le terme qui leur semble le mieux convenir à ce qu'ils ont compris, afin d'identifier chacune des étapes. De nombreux échanges animent alors le groupe afin de choisir le terme qui selon eux apparaît le plus juste et, par la même, procéder au découpage analytique des objets de chacune de ces étapes en les replaçant dans une succession logique (cercles bleus). Il est à noter que les termes choisis ne sont pas toujours strictement ceux de Dewey, ni les mêmes en fonction du groupe qui participe à la séquence. L'usage du tableau blanc permet, à ce titre, de prendre en compte les hésitations et les revirements du groupe, voire d'inscrire plusieurs possibilités sur lesquelles il sera possible de revenir ultérieurement. Une fois les étapes situées, le groupe est invité à indiquer quelles sont les flèches qu'il situe pour relier les différentes étapes entre elles (flèches bleues, puis flèches vertes). Après s'être assuré de l'accord du groupe, et avoir vérifié avec lui la cohérence des indications retenues, le formateur qui se trouve au tableau propose au groupe de revenir sur chacune des étapes, afin de les mettre en parallèle avec les éléments concourant à la production du mémoire de recherche. En ayant pris le soin de changer de couleur, il inscrit alors en dessous de chacune des étapes les éléments qui sont énoncés par les étudiants, qui poursuivent la délibération collective entamée précédemment, mais avec la liberté supplémentaire de pouvoir lister des éléments beaucoup plus nombreux.

Figure 1 : Exemple de modélisation construite lors de l'une des séquences

- 23 La séquence se clôt alors sur une *quatrième et dernière étape*, durant laquelle chacun des membres du groupe est invité à reproduire cette modélisation sur son propre support afin d'en garder une trace, singulière, et d'y reporter ensuite, et à l'aide d'une couleur différente (ici en rouge, après synthèse), les éléments qui composent sa propre démarche de recherche. « Qu'ai-je lu qui permette d'engager un travail de problématisation ? » « Qu'est-ce qui constitue la situation à l'origine de ma recherche, et comment en ai-je rendu compte ? », etc. sont autant de questions cardinales permettant de réfléchir sur le travail réel engagé par chacun en face de chacune de ces étapes. Ce faisant, chaque étudiant essaie de mettre en mots son propre acte de pensée à propos de la recherche dans laquelle il est singulièrement engagé. D'autre part, l'importance de cette trace écrite réside dans le retour vers une appropriation singulière du travail collectif effectué durant la séquence, au service de l'avancée de sa propre enquête. Ainsi se termine la séquence, dont le déroulement n'excède jamais une demi-journée.

2.3. Analyse et questionnements : le temps de l'enquête.

- 24 Conduite huit fois¹⁰, lors de quatre années universitaires consécutives, cette séquence a généré de nombreuses observations et réflexions, qu'il s'agit désormais d'énoncer et d'analyser. D'un point de vue temporel, si la première année de mise en place de ce dispositif s'est davantage apparentée à un cheminement par essais et erreurs, à mesure que se construisait et s'explicitait la perspective de recherche, les trois années suivantes ont en revanche permis de conférer à cette action une dimension plus expérimentale dans la mesure où sa conduite a été pensée, observée et analysée. Réfléchissant avant, pendant et après cette action de formation, un premier questionnaire a ainsi

rapidement émergé concernant la place de celle-ci parmi l'ensemble des différentes séquences pédagogiques formant l'accompagnement à la recherche.

- 25 Cette question de la *place* à accorder à une telle séquence est alors apparue comme constitutive de deux réflexions distinctes mais complémentaires. La première est celle qui cherche à penser la place qu'occupent chacune des séances et des séquences les unes par rapport aux autres au sein d'un plan de formation envisagé dans la globalité d'une année et des objectifs qui lui sont fixés. La seconde vient, quant à elle, interroger la temporalité même selon laquelle placer la séquence en question, au regard de la temporalité dans laquelle s'inscrit la formation (une année universitaire) comme de la temporalité individuelle dans laquelle s'inscrivent les étudiants et qui sont autant de temporalités singulières, trait saillant de la formation d'adultes (Pineau, 1986). A cet égard, une telle temporalité est moins relative à la co-présence d'autres journées de formation qu'à l'adéquation ou au meilleur effet supposé vis-à-vis du cheminement dans lequel s'engagent les étudiants au cours de l'année, et qui ne repose pas uniquement sur des facteurs académiques mais intègre l'ensemble des facteurs qui font vivre l'alternance entre vie personnelle et vie professionnelle, entrée en formation, voire en transformation, et entrée en recherche.
- 26 A quel moment s'avère-t-il le plus opportun d'introduire des éléments de compréhension, comme ceux-ci, venant éclairer la démarche selon laquelle se projette le travail de recherche au cours de l'année ? Est-il préférable de l'introduire dès le début de l'année, afin d'établir une forme de plan de formation, voire de contrat pédagogique, au risque que celui-ci apparaisse davantage comme un modèle à suivre que comme la mise en sens d'expériences ? Au contraire, ne vaudrait-il pas mieux planifier cette séquence après quelques semaines voire quelques mois de formation, afin qu'elle puisse prendre appui sur les expériences d'ores et déjà constitutives du cheminement opéré dans l'avancée de la recherche, au risque qu'une telle séance arrive trop tardivement et donne à certains l'impression d'avoir perdu leur temps ou d'avoir inutilement erré ? A partir d'un questionnement sur la temporalité, il s'agit ici d'interroger plus fondamentalement la notion de *modèle* dans la mesure où la situation temporelle d'une telle séquence permet plus ou moins aux étudiants de situer leurs propres apprentissages au regard d'un discours plus englobant. En effet, se retrouve ici l'un des problèmes constitutifs abordés précédemment, à savoir la réponse à apporter à la quête d'une méthode à *appliquer*, voire d'un modèle à *répliquer*, pour faire de la recherche. La recherche consisterait, dans cette perspective, à résoudre un problème déjà là, évinçant la problématisation ou bien tenant pour une part peu importante le travail de terrain. L'hypothèse de travail qui est ainsi ouverte consiste alors à envisager la réflexion ouverte à partir de Dewey lors de cette séquence à l'échelle de l'année que dure l'accompagnement à la recherche en Master 1, et qui appelle ainsi à une véritable réflexion sur ce qu'est ou serait une telle perspective issue du pragmatisme deweyen.

3. Mettre en perspective et accompagner la recherche

- 27 Le travail à partir de la séquence pédagogique que nous avons décrite ne s'arrête pas à une simple leçon de méthodologie universitaire, ayant pour objet de mieux comprendre le fonctionnement d'une démarche de recherche, à un moment donné du parcours de formation proposé lors de l'année de Master 1. Du point de vue de l'ingénierie, il s'agit alors de repérer les perspectives qu'ouvre une telle démarche sur les plans formatif,

didactique et pédagogique, afin de mesurer les développements possibles de celle-ci au-delà de la séquence étudiée.

3.1. Une perspective d'ingénierie de formation : la recherche comme jeu de va-et-vient

- 28 Penser la production d'un mémoire de recherche comme une enquête nous invite en cela à réfléchir à la manière dont peut se transposer singulièrement le schème esquissé par Dewey pour penser l'action humaine, en son sens le plus général et le plus commun, à une situation instituée en vue de la réalisation d'un écrit normé. Deux écueils méritent, à ce titre, d'être distingués afin de mieux situer le champ d'action qu'ouvre une telle perspective. Le premier consiste à envisager une simple transposition de la théorie de l'enquête deweyenne à l'accompagnement à la recherche devant se dérouler sur une année. À partir de l'identification des cinq étapes qui composent le schème de l'enquête selon Dewey, il serait alors possible de séparer l'année en autant de phases, à l'occasion desquelles travailler certains points précis. Cette considération, si elle n'est pas illogique, prête cependant le flanc aux aléas que suppose toute recherche, par définition non-linéaire et donc non réductible à une succession mécanique de séquences programmées. Le deuxième écueil qui semble devoir être évité consiste à soutenir la position inverse du précédent, à savoir que toute recherche répondrait spontanément aux critères de l'enquête donnés par Dewey ; la place de l'accompagnement et de l'accompagnateur devant donc se situer dans une forme de retrait vis-à-vis du sujet engagé dans une recherche qu'il fait sienne.
- 29 De fait, une position médiane semble nécessaire afin de se prémunir contre ces deux écueils, qui se présentent pourtant sous la forme d'un paradoxe : à trop vouloir soutenir la logique de l'enquête, on risque de perdre la singularité de la recherche, tandis qu'à trop vouloir soutenir cette singularité, on risque de perdre la logique qui sous-tend la rigueur et la pertinence d'une recherche scientifique. Le *biais*¹¹ qui se dessine consiste alors à penser l'enquête dans sa dimension *dynamique*, et à accompagner les étudiants en s'appuyant sur les tensions qu'introduit cette même dynamique. Au sein de la modélisation construite avec les étudiants, ce mouvement se manifeste par la présence de flèches venant relier les différentes étapes de l'enquêtes, dans le sens progressif (flèches bleues : de 1 à 5) comme dégressif (flèches vertes : de 5 à 1). L'existence de ces flèches exprime la reconnaissance du fait qu'aucune enquête n'est linéaire. Cette non-linéarité de l'enquête se justifie alors par la mise au jour, et l'expression, de points de blocage, de patinage etc., en un mot de *tensions* qui viennent entraver le déroulement et la progression de l'enquête. Concrètement, cela signifie qu'il est parfois impossible pour certains étudiants d'avancer à un moment précis de leur recherche, que ce soit au niveau de la problématisation, de la construction des outils nécessaires à l'enquête de terrain, du choix du public auprès duquel enquêter... La non-linéarité de l'enquête se retrouve également dans le cheminement même des étudiants à travers la recherche, au sens où certains brûlent parfois des étapes nécessaires à la construction logique de leur travail et se retrouvent bloqués à un moment de leur parcours. Bien que non exhaustives, ces deux situations rendent bien compte d'une même nécessité, qui est celle de pouvoir penser les allers et retours, le jeu de va-et-vient, rendant possible l'avancée dans la recherche.
- 30 En somme, le dynamisme du schème de l'enquête deweyen nous permet d'envisager la production de la recherche comme un jeu d'avancées et de reculs, où le jeu réside moins

dans la dimension ludique d'un tel mouvement (les blocages et les reculs rencontrés face à la recherche représentent toujours en cela des moments d'incompréhension voire de découragement) que dans le jeu qu'il peut y avoir dans les charnières qui articulent les différentes étapes de la recherche et qui en assure l'opérationnalité. Du point de vue pédagogique, il serait donc possible de jouer de ces décalages, et avec ces décalages, afin de les mettre à l'épreuve. Faire volontairement un pas en avant, permettrait notamment, et paradoxalement, de mieux revenir en arrière. A l'échelle de l'année de formation, l'intégration de cette fluctuation peut servir de base à la mise en place d'une véritable ingénierie, permettant d'articuler les différentes sessions du travail d'accompagnement à la recherche.

3.2. Une perspective didactique : travailler à partir des zones proximales de la démarche de recherche.

- 31 De fait, il devient possible d'identifier certaines séquences comme des moments permettant d'introduire certains savoirs ou outils constitutifs à la démarche de recherche tout en maintenant un léger décalage entre la présentation faite et la nécessité réelle de ces outils pour les recherches engagées à ce moment-là de l'année. Par exemple, la séquence consacrée à l'élaboration des hypothèses et des choix méthodologiques pour l'enquête de terrain a volontairement été programmée quelques semaines en amont de la réflexion des étudiants à ce sujet. Outre la vertu d'introduire le maniement d'outils techniques tels que le guide d'entretien, cette séquence avait alors notamment pour effet d'inciter les étudiants à mieux revenir aux objets qui les travaillent alors, et notamment à l'élaboration de la problématique de leur mémoire. Pour pouvoir choisir la population enquêtée, et ses caractéristiques, force est de constater l'utilité d'une définition claire du problème auquel s'adresse le travail de terrain. En opérant un pas en avant, les étudiants effectuent un retour sur le point qui les questionne actuellement et réellement mais dont parfois ils n'arrivent pas à se sortir, au risque d'avoir le sentiment de rester bloqués.
- 32 Inciter les étudiants à opérer ce jeu de va-et-vient peut certes apparaître comme une perte de temps au sein d'un environnement matériel contraint, mais un tel accompagnement ne doit pas faire oublier qu'il s'inscrit dans la visée de produire une plus grande opérationnalité des démarches de recherche engagées, au-delà des blocages induits par une conception plus mécanique ou rigide de la progression de la recherche. De manière plus générale, la dynamique de la recherche sous-tendue par le recours à un accompagnement façonné par le schème de l'enquête nous invite à considérer une certaine souplesse dans l'enchaînement des éléments concourant à la production d'un mémoire. Pour reprendre l'exemple précédent, qu'un étudiant se lance dans la réalisation d'entretiens ou de questionnaires sans avoir terminé le travail visant à constituer les hypothèses de sa recherche n'apparaît pas comme fondamentalement rédhibitoire. Au contraire, il est fort à parier que le travail de rédaction des questions composant le guide d'entretien ou le questionnaire, tout comme la réflexion sur la posture et la démarche avec laquelle conduire ce recueil de données, permette en retour de venir expliciter des hypothèses de travail qui n'arrivaient pas jusqu'alors à s'énoncer, à s'entrevoir ou à se construire.
- 33 En formulant ce pari, il n'est pas évident ni certain qu'un tel retour puisse nécessairement s'opérer et, ce, d'autant plus que la place de l'accompagnement à la recherche n'est pas de se substituer à la dynamique même du sujet singulier engagé dans

la production d'une recherche qu'il fait sienne. Il ne s'agit pas non plus de plaider pour un relativisme méthodologique, qui postulerait que l'absence d'ordre soit acceptable ou qu'il ne soit pas dommageable de réaliser certaines actions indépendamment de certains critères fondant la rigueur nécessaire à la pertinence d'une recherche. Le fait même que Dewey conçoive sa théorie de l'enquête selon un schème (*pattern*), c'est-à-dire selon un ensemble ordonné et logique de phases ou d'étapes, plaide contre la présence de ces aléas et incite à bien considérer la *cohérence* nécessaire à la liaison entre les différents éléments constitutifs de chaque enquête.

3.3. Une perspective pédagogique : l'enquête en dialogue.

- 34 La cohérence représente donc le facteur logique à l'aune duquel mesurer la rigueur avec laquelle s'organise l'activité de recherche. Mais comment l'établir ? Qu'est-ce qui fonde la cohérence d'une telle démarche : l'adéquation entre différents éléments disparates ? L'intention avec laquelle sont conduites les différentes étapes de la recherche ? Et surtout, qui en mesure la nature et la portée ? Face à ces questions, force est de constater l'ampleur du débat qu'appelle la définition d'une telle cohérence à mettre en œuvre. De manière globale, ces questions nous interpellent quant à la place prise par la subjectivité de l'auteur dans le jugement apporté sur la cohérence de sa démarche. De même, pouvons-nous reconnaître avec Dewey toute la difficulté qui réside à cet endroit, dès lors que toute enquête se fonde sur une rupture au sein d'un continuum expérientiel, sur la remise en cause de la signification que nous pouvons accorder aux événements. En cela, l'enquête appelle bien un mouvement d'*inter-objectivation* (Zask, 2004).
- 35 Entrer dans l'enquête, revient à sortir la difficulté d'une situation expérimentée pour en constituer le problème qui, dès lors, peut s'énoncer et se partager au-delà de la situation même dont il est issu, afin de mieux pouvoir ensuite y revenir. La démarche d'enquête appelle la présence des autres, d'autres que soi, afin de *mettre en dialogue* la manière dont nous constituons les données avec lesquelles nous construisons et traitons la réalité des problèmes que nous devons affronter (Denoyel, 2014). Qu'il soit symbolique, et se situe par exemple dans la confrontation avec la littérature passée et présente, ou bien effectif, et réside dans l'échange avec d'autres personnes, ce dialogue offre l'opportunité d'une mise à l'épreuve de la cohérence des éléments de l'enquête en cours. Du point de vue de l'accompagnement à la recherche, ces deux dimensions s'avèrent prégnantes et constitutives de la pertinence des choix effectués par les étudiants. Que le recours à la littérature scientifique constitue un fondement s'atteste dans le fait qu'il constitue un critère normatif d'appréciation de ces choix. Plus innovante nous paraît toutefois être la démarche visant à développer la dimension dialogique et participative des échanges interpersonnels au sein d'un groupe d'étudiants tous engagés dans une recherche.
- 36 Ainsi, l'expérience menée a-t-elle ensuite donné lieu à l'institution de temps de travail au cours desquels les étudiants sont mis en situation d'échanger autour des choix qu'ils ont effectués concernant un des aspects de la recherche particulièrement travaillé ce jour-là. Divisés en autant de trinômes qu'il y a d'étudiants, ceux-ci doivent présenter leur travail à l'autre, qui le questionne en retour sur ses choix, tandis que le troisième observe l'interaction et fait ensuite part de ses remarques. Chacun y joue successivement l'un des trois rôles. Ce faisant, le dialogue instaure un double mouvement : d'une part, il permet d'ouvrir l'enquête à l'altérité du regard ; d'autre part, il offre l'occasion d'un décentrement à son auteur par le jeu des places. Travailler sur une recherche qui n'est

pas la sienne permet de faire l'expérience, en actes, de l'ouverture à l'inter-personnalité, et donc à l'inter-objectivation, nécessaire au déroulement de l'enquête.

- 37 En somme, la théorie de l'enquête développée par John Dewey semble capable d'offrir bien plus qu'une réflexion méthodologique à même d'inspirer l'accompagnement à la recherche universitaire. Prendre la démarche d'enquête au sérieux nous incite à développer un travail didactique, pédagogique et formatif pour mettre en œuvre la conduite de la recherche par les étudiants et, surtout, pour faire de la recherche le moteur de l'apprentissage. Ici, la pensée de Dewey rejoint celle de Georges Lerbet et de ceux qui ont développé la perspective d'une formation « par production de savoirs », au sens où la production du savoir par la recherche permet l'acte formatif. La théorie de l'enquête rejoint l'éducation comme expérience, dès lors qu'apprendre en faisant suppose que l'acte d'apprentissage soit analogue à l'acte scientifique par lequel est produit le savoir.

Conclusion : actualité et inactualité de Dewey

- 38 Le recours à Dewey pour penser l'accompagnement à la recherche d'étudiants en Master 1, et notamment d'adultes en formation continue, s'avère en définitive d'une richesse qui dépasse largement son cadre d'expérience initial. Prévue comme une séquence de travail sur la méthodologie permettant d'appréhender « les grandes étapes d'une recherche », celle-ci a rapidement évolué vers une modalité d'organisation, voire de conception au sens d'une ingénierie pédagogique, de la recherche au cours de l'année de formation. L'appui que nous fournit la théorie de l'enquête, esquissée par John Dewey dans son ouvrage éponyme en 1938, réside précisément dans sa dimension *schématique*, loin de tout modèle qu'il s'agirait d'appliquer ou de dupliquer, à défaut de s'y opposer.
- 39 Construite selon un point de vue logique, celle-ci nous incite à approfondir la compréhension que nous avons des grandes phases qui composent l'activité humaine d'enquête face à une situation indéterminée, potentiellement problématique, et appelant à être résolue. En tant que tel, il n'apparaît pas possible ni souhaitable d'en tirer davantage qu'une perspective qui serait celle d'un *accompagnement*, afin de travailler avec les étudiants pour leur permettre de construire leur propre démarche de recherche. Ce dernier aspect revêt une grande importance dans le contexte d'une formation d'adultes, au sens où il se fait le garant d'une prise en compte et d'un travail de l'expérience avec laquelle les sujets s'engagent en formation et à partir duquel ils peuvent produire des savoirs.
- 40 Faire de la rencontre entre le pragmatisme deweyen et les travaux qui fondent l'Ecole de Tours la pierre angulaire d'une dynamique de recherche présente en cela plusieurs avantages qui se donnent à voir en pratique. En considérant l'enquête comme une démarche globale, il s'agit ici de ne pas réduire l'activité d'investigation à sa seule partie empirique, encore trop abusivement nommée « enquête de terrain ». L'enquête est bel et bien susceptible de conduire le sujet qui en est l'auteur sur le chemin de la production de savoirs, singuliers et pluriels, qui trouvent une certaine opérationnalité dans la pratique professionnelle, dans la mesure où elle se fonde sur le primat de l'expérience, faisant de l'expérience de ce même auteur le point d'origine et l'aboutissement de la démarche de recherche. Ainsi conçue, l'entrée dans la recherche ne se résume pas à la conduite d'un protocole séparé du reste des savoirs entrant dans la démarche de formation, mais

institue la recherche comme moteur et pivot de la production des savoirs par l'individu se formant.

- 41 Cette rencontre nous invite également à considérer tout le bénéfice qu'il peut y avoir à élargir nos horizons de lecture et de compréhension de l'œuvre du philosophe et pédagogue américain, dont la pensée éducative n'a eu de cesse d'entrer en transaction avec le reste de sa philosophie. Penser l'éducation avec Dewey consisterait à penser « l'éducation tout court », « l'éducation sans épithètes » (Dewey, 1938/1947, p. 95), dans toute la complexité des événements au sein desquels se joue une dimension éducative ou formative. Aborder l'éducation de manière scientifique consiste ainsi moins à l'enfermer à l'intérieur d'un champ disciplinaire, d'un corpus de savoirs ou d'une démarche trop rigide établie, qu'à envisager la très grande diversité des sources et des matériaux intellectuels permettant de travailler les problèmes que nous adressent les pratiques. Ainsi peut-on retrouver chez Dewey une certaine contemporanéité tout autant qu'une forme d'*inactualité* (Agamben, 2009), dans la mesure où il oppose à la quête de certitude, de méthodes et de modèles qui sont les nôtres, une réflexion sur la démarche de recherche elle-même. Tenter de mieux comprendre *comment* nous cherchons, nous invite finalement à l'humilité et nous rappelle sans cesse que « l'éducation est par nature une spirale ou un cercle sans fin. C'est une activité qui *inclut* la science en son sein. Dans son processus même, elle pose plus de problèmes à étudier en profondeur, lesquels réagissent ensuite au sein du processus éducatif pour le faire toujours davantage évoluer, et elle exige ainsi plus de pensée, plus de science, et ainsi de suite selon un ordre immuable » (Dewey, 1929/2014, p. 314).

BIBLIOGRAPHIE

- Agamben, G. (2009). Qu'est-ce que le contemporain ? In G. Agamben, *Nudités* (Trad. M. Rueff, pp. 23-37). Paris : Payot.
- Boutinet, J.-P. (2010). *Grammaire des conduites à projet*. Paris : PUF.
- Chartier, D. (1978). *Naissance d'une pédagogie de l'alternance*. Paris : UNMFREO.
- Chartier, D. & Lerbet, G. (Eds.) (1993). *La formation par production de savoirs : quelles articulations théorie-pratique en formations supérieures ?* Paris : L'Harmattan.
- Denoyel, N. (1990). *Le biais du gars : travail manuel et culture de l'artisan*. Paris : UNMFREO.
- Denoyel, N. (2014). La délibération, tournant interlocutif de l'expérience. *Education permanente*, 198, 155-166.
- Desroche, H. (1990). *Entreprendre d'apprendre : de l'autobiographie raisonnée aux projets d'une recherche-action*. Paris : Editions ouvrières.
- Dewey, J. (1925). *Comment nous pensons* (Trad. O. Decroly). Paris : Flammarion. (Edition originale, 1910)
- Dewey, J. (1947). *Expérience et éducation* (Trad. M.-A. Carroi). Paris : Bourrelle. (Edition originale, 1938)

Dewey, J. (1967). *Logique. La théorie de l'enquête* (Trad. G. Deledalle). Paris : PUF. (Edition originale, 1938)

Dewey, J. (2014). Les sources d'une science de l'éducation. Dans S. Renier, *Education, science et société dans la dernière philosophie de John Dewey : de la continuité de l'enquête à l'inquiétude des frontières* (Trad. S. Renier, pp. 288-315). Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Lumière Lyon 2, Lyon. (Edition originale, 1929)

During, E. (2012). Présentation. *Critique*, 787, 1011.

Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : Vrin.

Garreta, G. (1999). Situation et objectivité. Activité et émergence des objets dans le pragmatisme de Dewey et Mead. Dans M. De Fornel & L. Quéré (Eds.), *La logique des situations : nouveaux regards sur l'écologie des activités sociales* (pp. 35-68). Paris : Éditions de l'EHESS.

Guillaumin, C. (2012). Production de savoir et dynamique pédagogique ingénieuse. Le cas particulier de « l'Ecole de Tours ». *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 28 (1). Mis en ligne le 20 avril 2012 sur <http://ripes.revues.org/612>

Guillaumin, C. & Renier, S. (2017). Une pédagogie démocratique aujourd'hui : le double éclairage de G. Lerbet et de J. Dewey. In Lerbet-Sereni, F. & Lassous, G. (Eds.), *L'œuvre de Georges Lerbet : une source de passage(s) entre recherche en éducation et humanisme* (pp. 48-61). Actes en ligne sur <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01521439/document>

Legroux, J. (1981). *De l'information à la connaissance*. Paris : UNMFREO.

Lerbet, G. (1971). *Introduction à une pédagogie démocratique*. Paris : Éditions du Centurion.

Malet, R. (2004). Sujet du récit, héros de l'histoire (de vie). Dans J.-Y. Robin (Ed.), *Le Récit biographique: enjeux anthropologiques* (pp. 63-72). Paris : L'Harmattan.

Pineau, G. (1986). *Temps et contretemps en formation permanente*. Paris : UNMFREO.

Pineau, G. & Michèle, M. (1983). *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*. Paris/Montréal : Ediling/Editions Saint-Martin.

Pineau, G. & Courtois, B. (1993). L'enjeu de la prise en compte de la formation expérientielle : mise en culture ou en miettes d'arts de faire et de vivre singuliers. Dans G. Pineau & B. Courtois (Eds.), *La formation expérientielle des adultes* (pp.). Paris. La documentation Française.

Renier, S. (2013). Un siècle de pragmatisme. L'influence de John Dewey sur la pédagogie française (1913-2013). *Rassegna di pedagogia*, 71(1-2), 27-54.

Renier, S. (à paraître). La force de l'inexpérience. In C. Guillaumin, S. Pesce, S. Renier & E. Rusch (Eds.), *De l'abandon à l'engagement en formation professionnelle. Enjeux singuliers des parcours de professionnalisation*. Tours : Presses Universitaires François-Rabelais.

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (Trad. J. Heynemand & D. Gagnon). Montréal : Editions logiques. (Edition originale, 1983)

Shapiro, H. (2010). John Dewey's Reception in "Schönian" Reflective Practice. *Philosophy of Education Society Yearbook*, 311-319.

Thievenaz, J. (2016). L'étonnement. *Le Télémaque*, 49, 17-29.

Zask, J. (2004). L'enquête sociale comme inter-objectivation. Dans B. Karsenti & L. Quéré (Eds.), *La croyance et l'enquête : aux sources du pragmatisme* (pp. 141-163). Paris : Éditions de l'EHESS.

NOTES

1. Voir par exemple, le parallèle que trace Daniel Chartier, à la fin de sa *Naissance d'une pédagogie de l'alternance* : « cette conception de la pédagogie de J. Dewey répond à une critique maintes fois formulée à l'encontre de la pédagogie de l'alternance des Maisons Familiales. Cette critique consiste à penser qu'en partant de ce que vit le jeune sur son exploitation, on l'enferme dans la routine et on empêche son évolution. Dewey confirme qu'au contraire, adopter cette démarche constitue le gage le plus sûr de toute évolution et de la maîtrise du futur » (Chartier, 1978, p. 155).
2. Le terme « épistémologique » est ici entendu en son sens le plus commun et le plus proche de son étymologie, à savoir la production d'un discours sur les conditions de production de savoirs ou d'ensemble de savoirs, et non au sens plus précis où l'entend Dewey, qu'il récuse et auquel il oppose la globalité de la logique contenue dans sa théorie de l'enquête (Dewey, 1967, pp. 563-571).
3. Les étudiants en formation continue et en situation d'emploi sont sur leur lieu de travail pendant le temps dit de stage tandis que les étudiants en formation initiale ou en transition professionnelle sont en stage.
4. D'autre part, un autre groupe suit, en parallèle, le même programme d'enseignement mais se distingue du précédent par sa constitution et l'objet même de son existence, au sens où il est composé des étudiants en formation continue suivant conjointement la formation pour devenir cadre de santé et celle du Master 1. Dans les paragraphes qui suivent, ces deux groupes ne sont pas distingués, au sens où ils ont donné lieu à des observations similaires, malgré leur différence de composition et de finalité.
5. A ce sujet, on pourra se reporter avec profit à l'étude que consacre Joris Thievenaz à la notion d'étonnement, et à son enracinement dans la philosophie de Dewey. (Thievenaz, 2016)
6. Voir par exemple le texte que Régis Malet consacre aux histoires de vie dans la formation des enseignants dans son texte intitulé « Sujets du récit, héros de l'histoire (de vie) » (Malet, 2004).
7. De la même manière que la réflexion de Dewey sur l'éducation n'a jamais constitué de *méthode*, contrairement aux travaux de Célestin Freinet, d'Ovide Decroly, ou de Maria Montessori dont les patronymes ont rapidement et délibérément été associés à l'élaboration d'une méthode, alliant réflexions pédagogiques et outils didactiques.
8. Nous avons cependant conservé l'autre dans le recueil de textes qui est distribué au étudiant, afin qu'ils puissent en disposer s'ils souhaitent poursuivre leur travail dans cette veine.
9. Bien qu'elles ne soient pas de même ordre, la continuité de l'expérience deweyenne portée par ce texte, entre enquête de sens commun et enquête scientifique, et l'idée défendue par Schön selon laquelle il y a autant de savoirs chez le praticien que chez l'universitaire, tendent à rendre compte de mêmes habiletés. Sur la réception des idées de Dewey par Schön, on pourra se reporter avec profit à l'étude rédigée par Harvey Shapiro (2010).
10. En raison de la présence de deux groupes de Master 1 chaque année.
11. L'usage du mot « biais » renvoie ici au processus d'émergence de solutions ingénieuses permettant l'inscription du sujet dans une forme de transaction vis-à-vis des situations au sein desquelles il est amené à agir, tout autant qu'à la situation médiane, transversale, des solutions ainsi produites. (Denoyel, 1990)

RÉSUMÉS

La présente contribution repose sur une articulation forte entre l'étude de la pensée de John Dewey et une recherche empirique sur la formation des adultes. Elle se propose de relater une expérience d'accompagnement à la recherche en Master 1 Sciences de l'Education et de la Formation, auprès d'adultes en formation et d'étudiants en formation initiale, prenant appui sur la théorie de l'enquête de John Dewey. L'une des séquences de ce dispositif est ici particulièrement analysée, afin de comprendre en quoi la lecture de Dewey peut constituer une ressource pédagogique originale pour accompagner les étudiants dans la construction de leur propre démarche de recherche. L'enjeu de cette recherche est donc double, dans la mesure où elle interroge tant la possibilité de fonder une démarche épistémologique et pédagogique à partir de la logique deweyenne, que les fondements épistémologiques d'une recherche en Sciences de l'éducation où l'expérience est considérée comme première et dernière.

This paper relies on a close association of the study of John Dewey's thought and an empirical research on adult learning. It endeavors to relate the experience of a Master's course in Educational sciences, intended for adults continuing their education and students, in which the presentation of the research process has deliberately been based on John Dewey's theory of inquiry. One particular session is particularly analyzed out of this process, in order to understand how a reading of Dewey may represent a genuine pedagogical resource to help students elaborating their own research process. This study thus presents a twofold aim, insofar as it both questions the possibility of founding a pedagogical and epistemological process out of Dewey's logical theory, and the epistemological foundations of researches in Education in which experience is considered as the source and the end of the process.

INDEX

Keywords : John Dewey, théorie de l'enquête, épistémologie, formation expérientielle, production de savoirs

AUTEURS

SAMUEL RENIER

Maître de conférences en Sciences de l'éducation (Université de Tours – EES)

CATHERINE GUILLAUMIN

Maître de conférences en Sciences de l'éducation (Université de Tours – EES)