

Sous la direction de
Philippe Carré
et Patrick Mayen

Psychologies pour la formation

DUNOD

Maquette de couverture: Le Petit Atelier

<p>Le pictogramme qui figure ci-contre mérite une explication. Son objet est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit, particulièrement dans le domaine de l'édition technique et universitaire, le développement massif du photocopillage.</p> <p>Le Code de la propriété intellectuelle du 1^{er} juillet 1992 interdit en effet expressément la photocopie à usage collectif sans autorisation des ayants droit. Or, cette pratique s'est généralisée dans les établissements</p>	 <p>DANGER LE PHOTOCOPIAGE TUE LE LIVRE</p>	<p>d'enseignement supérieur, provoquant une baisse brutale des achats de livres et de revues, au point que la possibilité même pour les auteurs de créer des œuvres nouvelles et de les faire éditer correctement est aujourd'hui menacée.</p> <p>Nous rappelons donc que toute reproduction, partielle ou totale, de la présente publication est interdite sans autorisation de l'auteur, de son éditeur ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC, 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris).</p>
--	---	--

© Dunod, 2019
11 rue Paul Bert - 92240 Malakoff
ISBN 978-2-10-078802-6

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2° et 3° a), d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause est illicite » (art. L. 122-4).

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

Liste des auteurs

Sous la direction de :

Philippe CARRÉ
Professeur en sciences de l'éducation à l'Université Paris-Nanterre, président de l'association Interface Recherche, directeur de publication de la revue *Savoirs*.

Patrick MAYEN
Professeur en sciences de l'éducation à l'Université Bourgogne Franche-Comté, AgroSup Dijon.

Avec la collaboration de :

Britt-Mari BARTH
Professeur émérite en sciences de l'éducation à l'Institut Supérieur de Pédagogie (ICP).

Étienne BOURGEOIS
Professeur en sciences de l'éducation à l'Université catholique de Louvain, professeur honoraire de l'Université de Genève (sciences de l'éducation).

Antonia CSILLIK
Maître de conférences HDR de psychologie clinique à l'Université Paris-Nanterre.

Daniel FAULX
Professeur à l'Université de Liège.

Fabien FENOUILLET
Professeur de psychologie cognitive à l'Université Paris-Nanterre.

Edmond Marc LIPIANSKY
Professeur émérite à l'Université Paris-Nanterre.

Paul OLRÉ
Professeur en sciences de l'éducation à l'Université Bourgogne Franche-Comté, AgroSup Dijon.

Alain RIEUNIER

Psychopédagogue, Centre de Ressources,
Productique et pédagogie, académie de Créteil.

Pierre ROCHE

Président du Groupe de recherches sur l'évolu-
tion de l'orientation.

Frédéric SAUSSEZ

Professeur à l'Université de Sherbrooke.

Joris THIEVENAZ

Professeur en sciences de l'éducation et de la
formation à l'Université Paris-Est-Créteil Val
de Marne.

Oulmann ZEHROUNI

Maître de conférences à l'Université
Paris-Nanterre.

Table des matières

INTRODUCTION. DE LA PSYCHOLOGIE AUX SCIENCES DE LA FORMATION.....	9
1. La psychologie: contributions à la formation.....	12
2. Les auteurs retenus: une ascèse.....	14
3. L'apprenant, sujet social.....	15
4. L'intervention: activité, ingénierie, facilitation.....	16
CHAPITRE 1 – JOHN DEWEY ET LA THÉORIE DE L'ENQUÊTE.....	19
1. La philosophie de l'expérience de John Dewey.....	22
2. La théorie de l'enquête pour comprendre comment nous pensons et apprenons quand nous agissons.....	24
3. Les usages de la théorie de l'enquête en formation des adultes.....	29
Conclusion.....	32
Lectures conseillées.....	33
CHAPITRE 2 – KURT LEWIN ET L'ACCOMPAGNEMENT DU CHANGEMENT.....	35
1. Contexte politique, culturel et scientifique de l'œuvre de Kurt Lewin.....	37
2. Présentation de la construction théorique et des concepts clés.....	38
3. Critique, prolongation et actualité de la pensée de l'auteur.....	46
4. Implications pour les pratiques de formation.....	48
Conclusion.....	54
Lectures conseillées.....	54
CHAPITRE 3 – LEV VYGOTSKI ET LA THÉORIE DU DÉVELOPPEMENT CULTUREL....	55
1. De repères biographiques et historiques à des jalons dans l'œuvre de Vygotski.....	57
2. De la question du développement culturel à celle de la liberté.....	62
Pour ne pas conclure.....	68
Lectures conseillées.....	69
CHAPITRE 4 – JEAN PIAGET ET LE PARADIGME CONSTRUCTIVISTE DE L'APPRENTISSAGE.....	71
Introduction.....	73
1. L'homme et son œuvre.....	73
2. Les apports théoriques et conceptuels de Piaget pour la formation.....	75

3. Implications pour les pratiques de formation	82
En guise de conclusion	83
Lectures conseillées	86
CHAPITRE 5 – CARL ROGERS ET LA PSYCHOLOGIE HUMANISTE.....	87
1. Biographie.....	90
2. Conceptions de la formation : une approche existentielle et expérientielle...	94
3. Les implications pour les pratiques de formation : enseigner et apprendre...	99
4. Une position paradoxale	103
Lectures conseillées	104
CHAPITRE 6 – ALEKSEI LEONTIEV ET LA THÉORIE DE L'ACTIVITÉ.....	105
1. Aperçu biographique de l'auteur et contexte de son œuvre	107
2. Présentation de la construction théorique et des concepts clé	108
3. Critiques, prolongations et actualité de la pensée de l'auteur.....	117
4. Inspirations, implications et importance pour les pratiques de formation.....	119
Lectures conseillées	121
CHAPITRE 7 – BURRHUS FREDERIC SKINNER ET LE BEHAVIORISME.....	123
1. Vie et œuvre.....	125
2. Apports théoriques.....	128
3. Critiques et prolongements	133
4. Acquérir et maîtriser des idées complexes	136
En définitive	138
Lectures conseillées	138
CHAPITRE 8 – JEROME SEYMOUR BRUNER ET L'ORIENTATION CULTURELLE DE LA PSYCHOLOGIE COGNITIVE	139
1. Aperçu biographique de l'auteur et contexte de son œuvre	141
2. Présentation de la construction théorique et des concepts clés.....	144
3. Critiques, prolongations et actualité de la pensée de l'auteur.....	147
4. Inspirations, implications et importance pour les pratiques de formation.....	151
En guise de conclusion	155
Lectures conseillées	155
CHAPITRE 9 – ROBERT GAGNÉ ET L'INSTRUCTIONAL SYSTEMS DESIGN	157
1. La pédagogie au XX ^e siècle, des questions en cascade.....	159

2. Son parcours professionnel et le contexte des années quarante à soixante-dix	160
3. Sa théorie de l'enseignement/apprentissage	162
4. L'héritage de Gagné	172
Lectures conseillées	176
CHAPITRE 10 – ANTOINE LÉON ET LA PSYCHOPÉDAGOGIE DES ADULTES	177
1. De l'orientation éducative à la psychopédagogie, ou de l'Inetop à la Sorbonne	179
2. Une voie expérimentale et scientifique	183
3. Des recherches constitutives d'une psychopédagogie actuelle	187
Lectures conseillées	190
CHAPITRE 11 – ALBERT BANDURA ET LA THÉORIE SOCIOCOGNITIVE	191
1. La chance sourit aux esprits préparés... ..	193
2. Une théorie de l'agentivité humaine	195
3. Pour une approche sociocognitive de l'apprentissage et de la formation	205
Lectures conseillées	206
CHAPITRE 12 – GÉRARD VERGNAUD ET LA CONCEPTUALISATION DANS L'ACTION	207
1. Influences	209
2. La formation et le développement des adultes	213
3. La théorie des schèmes et des champs conceptuels	215
4. Une théorie pragmatique pour comprendre et agir en formation	219
Pour conclure	220
Lectures conseillées	221
CHAPITRE 13 – EDWARD DECI, RICHARD RYAN ET LA THÉORIE DE L'AUTODÉTERMINATION	223
1. « Great minds think alike » ou la rencontre de deux chercheurs brillants	225
2. La théorie de l'autodétermination	226
3. Utilité de la théorie de l'autodétermination	238
Lectures conseillées	240
CONCLUSION. SUR LES ÉPAULES DES GÉANTS	241
INDEX DES NOTIONS	253
INDEX DES AUTEURS	259



Introduction

De la psychologie aux sciences de la formation¹

1. Par Philippe Carré.



Sommaire

1. La psychologie : contributions à la formation	12
2. Les auteurs retenus : une ascèse	14
3. L'apprenant, sujet social	15
4. L'intervention : activité, ingénierie, facilitation	16

Les « sciences de la formation », comme d'autres disciplines au carrefour des sciences sociales et des sciences humaines, sont nées de l'observation de pratiques sociales émergentes au cours de l'histoire moderne et visent à retourner vers elles afin d'en améliorer le fonctionnement. Encore adolescentes, elles sont aux prises avec un double débat épistémologique. Que l'on parle d'éducation-formation, de gestion, d'information-communication, d'activités physiques et sportives ou d'ingénierie, il s'agit d'abord d'y distinguer, pour mieux en penser la synergie, savoirs théoriques et savoirs pratiques¹.

À cette première difficulté s'ajoute une discussion, quasi-fondatrice des sciences de l'éducation et toujours vivace après un demi-siècle, quant à leur relation aux « disciplines fondamentales »². Pour les uns, nécessairement transdisciplinaires, elles restent à construire dans une perspective systémique, menant à la constitution progressive d'un corpus original d'objets, de concepts et de méthodes, ouvrant sur la perspective d'une théorisation autonome. Cette vision a pris d'autant plus d'ampleur depuis que la discipline des « sciences de l'éducation » a su recruter une grande part de ses enseignants-chercheurs parmi les diplômés issus de son propre cadre institutionnel, la 70^e section du Conseil national des Universités.

Pour d'autres, les « sciences de l'éducation et de la formation » sont constituées de l'ensemble des disciplines concernées par l'explication et la compréhension des faits éducatifs ou formatifs, et cimentées par l'unité de cet objet. Dans cette seconde perspective, chacune des disciplines rassemblées sous la bannière des sciences sociales et humaines contribue potentiellement à la progression des savoirs du domaine. Sociologie, psychologie, économie, histoire, démographie, ethnologie, anthropologie, etc., sont ainsi invitées à investir le domaine, dans une organisation d'ensemble nécessairement codisciplinaire, chaque science partant de sa spécificité pour nourrir l'ensemble³. Le présent ouvrage s'inscrit indirectement dans cette seconde orientation, comme l'indique sans ambiguïté son titre. Mais il faut préciser (codisciplinarité oblige !) que c'est à une lecture « ouverte » sur les autres sciences de la formation qu'il invite, loin de proposer une réduction de la recherche en formation sous le seul éclairage psychologique.

1. Barbier, J.-M., dir. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.

2. AISE (1973). *L'apport des sciences fondamentales aux sciences de l'éducation*. Paris : Épi.

3. Carré, P. et Caspar, P. (2016). *Traité des sciences et techniques de la formation*. Paris : Dunod (4^e éd.).

1. La psychologie : contributions à la formation

Le point de départ du présent ouvrage est donc la nécessité de relier les apports de la psychologie, l'une des principales sciences contribuant à la compréhension des faits de formation, aux enjeux toujours plus affirmés de la formation et de l'apprentissage tout au long de la vie. Il s'agit alors de sélectionner, de confirmer et de développer certains enseignements de cette discipline pertinents pour l'analyse des faits de formation et, partant, l'accompagnement des acteurs du champ. Ce premier enjeu se double du constat de la fragilité des assises conceptuelles et méthodologiques des sciences de la formation en émergence. Le débat sur « la » formation reste marqué des effets délétères d'idéologies, d'allants-de-soi et de préconceptions d'autant plus tenaces que les opinions y sont marquées du sceau de l'expérience personnelle. Chacun et chacune peut en effet s'autoriser d'un vécu durable de situations d'apprentissage, que ce soit à l'école, dans la famille ou en formation, pour porter un avis personnel sur elles. La précarité des fondements scientifiques de la réflexion est renforcée par l'éclatement des offres théoriques et par une culture « en silos » de la recherche, le champ étant occupé par de multiples réseaux, groupements et micromondes scientifiques porteurs de paradigmes de recherche parallèles et par conséquent relativement isolés les uns des autres. Les rencontres scientifiques, colloques et séminaires ont d'ailleurs, de façon relativement logique, souvent pour mission de renforcer les spécificités et de différencier les pôles de recherche : « le paysage donne l'impression d'être dessiné par touches, organisé sous forme d'îlots spécialisés dans des problématiques spécifiques et isolés les uns des autres¹ ». En près d'un demi-siècle, des équipes et des collectifs énergiques ont ainsi pu se constituer, dans une relative imperméabilité mutuelle des cultures, autour des thématiques du rapport au savoir, de la dynamique des groupes, du développement culturel, des histoires de vie, de l'autoformation, de l'ingénierie, ou encore de l'usage des technologies et de l'analyse de l'activité, particulièrement visibles aujourd'hui. Cet éclatement de la recherche correspond sans doute au stade initial de la constitution d'une science : selon Kuhn, « rien d'étonnant donc, si, aux stades primitifs de développement de n'importe quelle science, différents hommes face au même éventail de phénomènes, mais généralement pas tous en face des mêmes phénomènes particuliers, les décrivent et les interprètent de manières différentes ». La suite de la phrase est néanmoins porteuse d'un certain optimisme pour l'avenir des sciences de la formation. Kuhn poursuit : « ce qui est surprenant, et qu'on ne rencontre peut-être à ce degré nulle

1. Laot, F. (2008). Histoire de la recherche en formation d'adultes en France (1960-2000). *Éducation permanente*, 177, 9-24.

part ailleurs que dans les domaines que nous appelons sciences, c'est que de telles divergences initiales disparaissent ensuite largement¹ ».

Le milieu professionnel de la formation est quant à lui animé par la poursuite permanente de solutions claires et efficaces aux problèmes posés par le développement des compétences dans la vie des organisations. Sous ce double impact, la pensée sur la formation semble s'essouffler dans une succession d'effets de mode et de tendances qui doivent plus à l'air du temps qu'à la recherche, rigoureuse et contrôlée, des spécificités et des invariants des situations d'apprentissage et de formation des adultes. On a pu ainsi assister, depuis les origines de la loi de 1971, à l'émergence, à l'expansion et souvent à la dilution de vagues successives et de courants puissants, depuis la psychanalyse jusqu'à l'engouement récent pour les neurosciences et l'intelligence artificielle. La sédimentation progressive des idées peut sans doute permettre une timide intégration des apports des courants précédents, mais la substitution des vogues semble plutôt être la règle, et la concurrence des idées semble l'emporter sur le souci de cumul des connaissances...

Le postulat qui a guidé la conception du présent ouvrage est qu'en s'emparant de l'une des sciences constitutives du champ de recherche sur la formation, à savoir ici la psychologie, il est possible de contribuer à la construction progressive d'un fonds, évolutif bien sûr, de savoirs légitimes utiles à l'intelligibilité et à la facilitation de la formation des adultes. Projet « œcuménique », respectueux de la diversité des postures et des choix épistémologiques, cette tentative implique d'accepter que chaque auteur, chaque théorie de la sélection présentée ici détient sa part de vérité, illustre une source d'inspiration fiable, bien que située, dans l'analyse et l'action en situation de formation et dans l'accompagnement des apprentissages. Il ne s'agira aucunement, on l'aura compris, d'opposer ou de comparer, mais plutôt de combiner et d'articuler les concepts et orientations proposés. Il est important de préciser ce point en préalable à la lecture des textes, tant nous nous savons parfois dominés, avant même d'aborder un chapitre (et donc un auteur), par des représentations préconstruites de son contenu, en vertu des automatismes qui gouvernent nos pensées souvent à notre insu... Que l'on pense aux procès intentés au behaviorisme d'origine américaine par exemple, ou encore aux critiques de l'orientation marxiste des psychologies de la « troïka » en URSS (Vygotski, Luria, Leontiev)!

1. Kuhn, T. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris: Flammarion (p. 38).

2. Les auteurs retenus : une ascèse

La sélection des auteurs retenus et des courants théoriques qu'ils illustrent, dans le cadre du volume alloué à notre entreprise, a tenu de l'ascèse. Parmi les « oubliés » de la liste finale, on pourrait citer, pêle-mêle (et sans viser une exhaustivité mythique du corpus des connaissances en psychologie intéressant tel ou tel aspect de la formation des adultes), par exemple pour la francophonie :

- Henri Wallon, pour son œuvre fondatrice en psychologie de l'éducation,
- Didier Anzieu, Jean Maisonneuve ou René Kaës pour leurs travaux sur les groupes en formation,
- Ignace Meyerson et sa psychologie culturelle,
- Jacques Leplat, pourtant auteur d'une *Psychologie de la formation* illustrant la puissance de l'entrée par l'ergonomie et l'analyse du travail...

Et pour ce qui concerne l'incommensurable corpus des psychologies publiées en langue anglaise :

- William James, immense précurseur du pragmatisme nord-américain,
- Edward Thorndike, pour sa contribution fondatrice à la psychologie de l'apprentissage,
- Martin Seligman, Carol Dweck, Mihaly Csikszentmihalyi et tant d'autres pour leurs travaux sur la motivation et l'engagement dans l'action,
- Daniel Kahneman, psychologue et prix Nobel... d'économie, pour ses travaux sur les biais et les heuristiques...

Par-delà ces deux points de départ linguistiques, la liste serait interminable et ne pourrait omettre, d'évidence, les origines germaniques de la psychanalyse depuis Freud jusqu'à ses successeurs, parmi lesquels Erik Erikson aurait une place de choix.

Il a fallu décider, c'est-à-dire trancher, avec un constat amer supplémentaire sur la domination masculine du champ. Cette double réduction, par le nombre et par le genre, souligne l'une des limites de l'exercice. Le critère majeur de sélection des auteurs et des courants a été leurs impacts sur la recherche en formation des adultes. Dans certains cas, ceux-ci étaient immédiats, indiscutables, tant les œuvres étaient empreintes de travaux et de publications dans le domaine (Lewin, Rogers, Gagné, Léon, Vergnaud). Les autres bénéficient d'une légitimité indirecte dans la recherche en formation attestée par la fréquence de leur présence dans les références des chercheurs en formation (Piaget, Vygotski, Skinner, Bandura, Deci et Ryan, Dewey, Bruner, Leontiev). C'est finalement ce critère de notoriété

dans la « communauté » de recherche du domaine qui a autorisé la sélection que l'on va retrouver... ou découvrir ci-après.

Les treize chapitres (et quatorze auteurs) présentés représentent donc un premier choix, nécessairement limité, dans la constitution d'un corpus de savoirs que l'on espère porteur d'inspiration et de perfectionnement des pratiques et des recherches sur l'apprentissage et la formation des adultes. Une première lecture transverse peut faire apparaître deux thématiques partagées : autour du *sujet social* en situation d'apprentissage d'une part, des *modalités d'intervention* d'autre part.

3. L'apprenant, sujet social

Le sujet apprenant des psychologies retenues ici, dans leur large majorité, est avant tout un sujet immergé dans la multitude des rapports sociaux : l'individu y est vu comme « génétiquement social » selon la formule d'Henri Wallon. L'influence de la pensée marxiste, même dans ses versions les moins orthodoxes, inspire évidemment les conceptions des auteurs de l'ancienne Union soviétique : pour Leontiev, par exemple, le développement naît de l'interaction dialectique entre la personne et le système des rapports sociaux. Mais on en trouve également le souffle chez Léon, un ancien militant communiste dont la conception de la psychologie s'est largement formée dans sa collaboration avec Wallon. De façon plus inattendue, on peut voir chez l'un des pères du behaviorisme (Skinner) la prégnance du social à travers sa conviction de la toute-puissance de l'environnement sur le comportement, menant aux excès souvent dénoncés du conditionnement opérant. Le behaviorisme peut ainsi être vu comme une théorie environmentaliste « totale » ; n'oublions pas que le projet de Skinner était de fonder une société idéale par le moyen de la psychologie comportementaliste. Issu de cette tradition, mais en rupture avec de nombreux attendus du behaviorisme, Bandura travaille les *fondations sociales de la pensée et de l'action*, tandis que Bruner, largement influencé par la « psychologie historique du développement culturel » de Vygotski, place comme ce dernier la culture au cœur de ses travaux sur la perception, le langage, le récit ; il en fait même la source centrale de la formation de l'esprit humain.

La figure de l'apprenant, sujet social, n'en reste pas moins (psychologie oblige), une *personne*, dont les modalités de fonctionnement, en particulier d'apprentissage, sont fondées subjectivement sur les logiques profondément idiosyncrasiques et les dispositions individuelles construites au long de constructions biographiques

nécessairement singulières. Cet « autre regard sur la personne qui apprend » (ou, pourrions-nous ajouter, qui n'apprend pas...) trouve chez Bruner son origine au croisement de l'histoire de vie et de la culture. *Le Développement de la personne*, œuvre majeure de Rogers, illustre à l'envi cette dimension intime et indécidable de la construction du sujet. La notion d'expérience, cette « autorité suprême » pour Rogers, également au centre des édifices théoriques de Dewey et Lewin, participe de cette singularité radicale de l'existence humaine. Sujet singulier et environnement social sont donc, pour la plupart de nos auteurs, les entités indissociables d'une même réalité: selon, ici encore, la formule de Wallon, « séparer l'individu de la société, c'est lui décortiquer le cerveau ».

L'apprenant, construit dans les « plis singuliers du social » selon la belle formule de Lahire¹, est vu comme doté d'une forme ou une autre d'agentivité. À un extrême, pour les psychologues souvent qualifiés d'« humanistes » comme Rogers ou Deci et Ryan, le sujet est conçu comme « naturellement » libre et en recherche permanente pour « devenir soi-même », à travers la satisfaction de besoins « fondamentaux », l'autodétermination ou l'autodirection. À l'autre extrême, pour Skinner, l'individu agit bel et bien par lui-même, mais sous l'emprise quasi totale de l'historique de ses renforcements. Entre les deux, plusieurs auteurs soulignent l'importance des facteurs motivationnels que sont les buts de l'activité (Leontiev, Vergnaud), le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura), les dynamiques et « forces » à l'œuvre dans la tension entre la personne et son environnement (Lewin). L'agentivité est également centrale chez Bruner.

En contre-jour de la figure de l'apprenant adulte, sujet social façonné par la combinatoire singulière de ses déterminations multiples et doté d'une dose variable de pouvoir d'agir, la lecture de nos auteurs suggère des chemins variés pour son accompagnement en formation.

4. L'intervention : activité, ingénierie, facilitation

Les professionnels de la formation et de l'accompagnement trouveront dans les pages qui suivent, on l'espère, des sources d'inspiration et d'action autour de thématiques qui les mobilisent déjà, et/ou de nouvelles orientations de travail. On

1. Lahire, B. (2013). *Dans les plis singuliers du social*. Paris: La Découverte.

peut, à titre d'introduction, en mentionner trois : l'analyse de l'activité, l'ingénierie pédagogique et la facilitation.

L'analyse de l'activité, domaine aujourd'hui effervescent de la recherche en formation des adultes, trouvera aisément ici le tribut adressé à ses pères fondateurs : Piaget, Leontiev, Vygotski et Vergnaud sont des noms largement coutumiers des références bibliographiques de cette partie du champ des sciences de la formation. L'ordre de présentation des chapitres qui a été retenu (à savoir, et fort simplement, la chronologie des dates de naissance) autorise une lecture quasiment historique des origines et de la progression des idées, depuis les racines piagetiennes jusqu'à l'essor récent de la didactique professionnelle.

Selon l'un des coauteurs du présent livre¹, ce point est lié au suivant : « le recours à l'analyse de l'activité confère un pouvoir objectivant aux méthodes d'analyse du besoin »... Le domaine de l'ingénierie pédagogique s'est construit à partir de la rencontre de la pédagogie des adultes, de la conduite de projet et de l'usage des technologies. Dans un sens étroit, le modèle de l'ISD et l'œuvre de Gagné sont exemplaires de cette orientation de la formation. L'enseignement programmé et de multiples formes d'*e-learning* actuelles sont largement adossés au souci de rigueur, d'objectivation et de *feed-back* issus des travaux de Skinner. Les méthodes classiques d'ingénierie pédagogique sont fondées sur le modèle ADDIE de l'ISD. Dans un sens plus large de conception et de développement de dispositifs pédagogiques, l'ensemble des auteurs convoqués ici apportent un élément d'ingénierie original, qu'il s'agisse de l'analyse de l'activité ou de la psychopédagogie « ouverte » de Léon, de l'approche par projets chez Dewey, de la place des médias ou de l'apprentissage vicariant chez Bandura...

Enfin, dans le domaine de la facilitation des apprentissages, de l'accompagnement des personnes de la relation pédagogique, on trouvera ici les racines de nombreuses pratiques, depuis l'animation des groupes et la relation d'aide pour Lewin ou Rogers jusqu'au soutien à l'autonomie du côté de Deci et Ryan ou de Bandura, en passant par le principe de l'étaiyage commun à Bruner et Vygotski. On pourra retenir la posture proposée par Bruner, voyant la relation pédagogique comme *transaction* plutôt que comme *transmission* : elle serait sûrement partagée par une partie de ses homologues des autres chapitres. Ou encore la « philosophie du problème » chère à Dewey, qui renvoie à la célèbre phrase de Bertrand Schwartz : « un adulte ne

.....
1. P. Olry, dans le chapitre 7.

se formera que s'il trouve dans la formation des réponses à *ses* problèmes dans *sa* situation ». Ou le plaidoyer de Gagné contre les généralisations méthodologiques : on n'enseigne pas tous les contenus à tous les publics de la même façon. Ou encore la liaison affirmée par Lewin entre l'apprentissage et le changement : « Quand on apprend, on change et quand on change, on apprend. »

Ou encore...

Finalement, on pourra adresser, pour conclure cette introduction et ouvrir sur la suite, un compliment au premier de nos auteurs : dès 1900, Dewey ne soulignait-il pas le besoin d'une « science de liaison entre la théorie de l'apprentissage et la pratique éducative¹ » ? Cent vingt années plus tard, le plaidoyer reste d'actualité.

1. Patrick, J. (1992). *Training: Research and practice*. San Diego, CA.: Academic Press (p. 279).

Chapitre 1

John Dewey et la théorie de l'enquête¹

1. Par Joris Thievenaz.



Sommaire

1. La philosophie de l'expérience de John Dewey	22
2. La théorie de l'enquête pour comprendre comment nous pensons et apprenons quand nous agissons	24
3. Les usages de la théorie de l'enquête en formation des adultes.....	29

La façon dont les hommes « pensent » effectivement dénote simplement, selon notre interprétation, les façons selon lesquelles les hommes, à un moment donné, mènent leurs enquêtes.

(J. Dewey, 1938)

John Dewey est l'auteur d'une théorie originale de la connaissance et de l'expérience qui a exercé une influence considérable sur la vie scientifique internationale au tournant du XIX^e et du XX^e siècles. Né aux États-Unis à Burlington (Vermont) en 1859 et mort en 1952 à l'âge de 93 ans, il publia pendant plus de 60 ans plusieurs dizaines d'ouvrages traitant des questions de philosophie, de biologie, de politique, de démocratie et bien sûr d'éducation. Ce fut un chercheur engagé dans les problématiques sociales de son époque, qui joua un rôle décisif dans la réforme des politiques éducatives de son pays, mais aussi en Chine, en Russie ou au Japon. De la fondation d'une École laboratoire à l'université de Chicago jusqu'à la présidence de la commission qui innocentait Léon Trotski en 1937, ce penseur a durablement marqué les théories éducatives, politiques, philosophiques et morales de son époque.

La question se pose néanmoins de savoir pourquoi consacrer un chapitre à cet auteur dans un ouvrage dédié aux « grands psychologues de la formation des adultes ». À cela il est possible d'apporter trois éléments de réponse.

En précisant tout d'abord que l'œuvre de Dewey n'est pas réductible à un champ disciplinaire et que son apport tend à dépasser une vision compartimentée de l'étude de l'expérience humaine. En éclairant les principes et les processus par lesquels l'individu pense, agit et apprend en agissant, il déborde les catégories disciplinaires classiques et élabore un modèle universel du raisonnement et du développement humain.

En plus de la volonté de ne pas cloisonner les savoirs, Dewey a par ailleurs pris soin, dès son premier ouvrage, de montrer comment les approches psychologiques et philosophiques s'alimentaient mutuellement et ne pouvaient donc être dissociées. Celui que l'on considère le plus souvent comme un philosophe ou un pédagogue a publié un premier ouvrage précisément nommé *Psychology* (1896) où il explique que pour faire de la philosophie il faut commencer par étudier la psychologie : « Faire de la psychologie le chemin par lequel pénétrer dans le champ philosophique » (p. 4). L'étude du fonctionnement de l'esprit humain et de ses différents « modes d'activité » est envisagée comme une propédeutique à la démarche

philosophique : « Je suis certain qu'il y a une façon de poser les questions et de les observer qui est philosophique, une façon que le débutant trouve plus facilement dans la psychologie qu'ailleurs et qui, une fois trouvée, est la meilleure introduction possible à toutes les questions d'ordre philosophique » (*ibid.*).

Une dernière raison à la présence de cette contribution dans l'ouvrage tient au fait que l'approche psycho-philosophique de l'expérience développée par Dewey demeure résolument actuelle et opératoire pour éclairer les questions vives qui traversent le champ de la formation des adultes aujourd'hui.

La première partie de ce chapitre sera consacrée à la trajectoire biographique et scientifique de l'auteur en soulignant notamment l'influence du pragmatisme américain sur sa théorie de l'expérience. Une deuxième partie présente la *Théorie de l'enquête* (1938), qui constitue à la fois le cœur et l'aboutissement de son œuvre. Une troisième partie étudie quelques usages contemporains du concept d'enquête dans le champ de la formation des adultes.

1. La philosophie de l'expérience de John Dewey

La carrière de Dewey s'est étendue sur trois générations et a marqué les controverses culturelles, sociales et philosophiques qui ont agité les États-Unis depuis les années 1890. Au-delà des diverses thématiques abordées tout au long de son parcours (valeurs, pédagogie, logique, démocratie, éducation, etc.) et des différentes perspectives scientifiques pour en rendre compte (philosophie, psychologie, biologie, économie, sciences politiques), son œuvre se définit avant tout comme « une philosophie de l'expérience, par l'expérience, pour l'expérience » (Dewey, 1938, p. 72). Dans le champ de l'éducation et de la formation, on connaît bien le Dewey pédagogue, pionnier de l'éducation nouvelle et partisan de l'introduction des méthodes actives à l'école. Il ne faut toutefois pas oublier qu'il fut aussi, avec W. James, C.S. Peirce et G.H. Mead, l'une des figures emblématiques du pragmatisme américain.

1.1 L'influence du pragmatisme américain

Après avoir étudié la physiologie à l'université de Vermont (1875), Dewey fut professeur de lycée durant plusieurs années. Ce n'est qu'après cette expérience