

La Théorie de l'enquête de John Dewey : fondements, réception et usages dans la recherche francophone en éducation et formation

Joris Thievenaz, Michel Fabre

DANS **REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE** 2023/2 (N° 219), PAGES 129 À 178
ÉDITIONS **ENS EDITIONS**

ISSN 0556-7807

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2023-2-page-129.htm>



CAIRN.INFO
MATIÈRES À RÉFLEXION

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...

Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour ENS Editions.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

La Théorie de l'enquête de John Dewey : fondements, réception et usages dans la recherche francophone en éducation et formation

*John Dewey's Theory of Inquiry: Theoretical foundations, reception and uses in
French-language research in education and training*

Joris Thievenaz et Michel Fabre



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rfp/12978>

DOI : 10.4000/rfp.12978

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 28 novembre 2023

Pagination : 129-178

ISSN : 0556-7807

Distribution électronique Cairn



Référence électronique

Joris Thievenaz et Michel Fabre, « La Théorie de l'enquête de John Dewey : fondements, réception et usages dans la recherche francophone en éducation et formation », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 219 | 2023, mis en ligne le 04 janvier 2027, consulté le 30 novembre 2023. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/12978> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.12978>



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

La Théorie de l'enquête de John Dewey : fondements, réception et usages dans la recherche francophone en éducation et formation

Joris Thievenaz

Université Paris-Est-Créteil, Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur les transformations des pratiques éducatives et des pratiques sociales (LIRTES) - EA 7313

Michel Fabre

Université de Nantes, Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN)

Résumé : La Théorie de l'enquête de John Dewey fait, depuis plus d'une vingtaine d'années, l'objet d'un regain d'intérêt en sciences humaines et sociales (SHS) et notamment dans le domaine des sciences de l'éducation et de la formation (SEF). Les travaux qui la convoquent ne se contentent pas d'une simple relecture ou redécouverte de ce concept central et emblématique de la théorie de l'expérience de Dewey. Ils réinterrogent ses origines, sa nature et ses potentialités pour aborder les problématiques, les enjeux et les défis contemporains qui traversent le monde de l'éducation et de la formation. Ce phénomène de « retour à l'enquête » s'inscrit, plus fondamentalement, dans une démarche analysant les processus d'apprentissages, d'enseignement, d'éducation, de formation ou d'accompagnement sous un jour renouvelé en s'appuyant sur une théorie suffisamment robuste et universelle de l'expérience.

C'est en partant de ces constats et des enjeux scientifiques qui leur sont liés que cette note de synthèse étudie les fondements de la Théorie de l'enquête, son originalité, sa réception et les différents types d'usages contemporains qui en sont faits. Une première partie expose la genèse du concept d'enquête et son élaboration progressive dans la trajectoire philosophique et pédagogique de son auteur. Une seconde partie se consacre à l'étude de la réception de cette approche dans la recherche francophone en éducation et formation. La troisième partie expose les différentes interprétations et types d'usages qui en sont faits ainsi qu'un certain nombre de questionnements épistémologiques sur leurs intérêts et leurs limites. Il s'agit ce faisant de montrer la richesse et la modernité d'une telle conception de l'expérience qui depuis près d'un siècle continue d'éclairer, d'inspirer et d'étonner.

Mots-clés (TESE) : enquête, éducation, formation, expérience, recherche en éducation

John Dewey's Theory of Inquiry: Theoretical foundations, reception and uses in French-language research in education and training

John Dewey's "theory of inquiry" has, for more than twenty years, been the subject of renewed interest in the human and social sciences (SHS) and particularly in the field of Education and Training (SEF). The works that invoke it are not limited to a simple rereading or rediscovery of this central and emblematic concept of Dewey's theory of experience. They re-examine its origins, its nature and its potential to address the contemporary issues and challenges that affect the world of education and training. This phenomenon of "return to investigation" is part, more fundamentally, of an approach analyzing the processes of learning, teaching, education or training in a renewed light, based on a sufficiently robust and universal theory of experience.

This summary note, based on these observations and the scientific issues linked to them, studies the foundations of the theory of inquiry, its originality, its reception and the different types of contemporary uses that are made of it. The first part sets out the genesis of the concept of inquiry and its progressive development in the philosophical and educational trajectory of its author. A second part is devoted to the study of the reception of this approach in French-speaking research in education and training. In a third part, the different interpretations and types of uses made of it are exposed as well as a few epistemological questions on their interests and limits. In doing so, it's about showing richness and modernity of such a conception of experience which for almost a century has continued to enlighten, inspire and amaze.

Keywords (TESE): survey, education, training, experience, educational research

Après une période de relative indifférence, due entre autres au succès de la philosophie analytique, le pragmatisme fait, depuis plusieurs années, son retour en philosophie grâce aux œuvres majeures de Rorty (1995), Putnam (1990), Davidson (1993), Habermas (2001, 2005), Honneth (2015) et Joas (1999, 2000, 2002). Dans l'espace francophone¹, le renouveau d'intérêt pour la pensée de John Dewey se manifeste par l'ampleur des traductions et des commentaires qui lui sont aujourd'hui consacrés. Les travaux pionniers de Deledalle ont contribué à mieux faire connaître la pensée de Dewey, notamment avec son œuvre majeure, *L'idée d'expérience dans la philosophie de John Dewey* (1967). Il réalisa également la traduction de *Logique. La théorie de l'enquête* en 1967 et de *Démocratie et éducation* en 1983. Mais depuis les années 2000, on assiste à une entreprise éditoriale sans précédent². La plupart des ouvrages fondamentaux

1. Il sera plus particulièrement question ici de la réception française de la Théorie de l'enquête même s'il est possible d'observer une dynamique similaire dans d'autres pays ou sphères culturelles comme en Allemagne où son influence est observable dans l'École de Francfort, après une première période d'incompréhension (Horkheimer, Marcuse), dans les œuvres de Habermas et de Honneth par exemple.
2. Depuis les années 2000, on constate une forte activité éditoriale et de traduction, sous l'impulsion notamment de Jean-Pierre Cometti, Nathalie Ferron, Guillaume Gareta, Joëlle Zask, Patrick Di Mascio, Denis Meuret, Joan Stavo-Debauge... Vont également se créer des revues comme *Pragmata*, ou des collections comme *Raisons pratiques* à l'EHESS. De même, certains dossiers de revues consacrent ce renouveau de l'intérêt pour la pensée de Dewey comme *Critique* en 2002 avec le titre significatif de *Retour à Dewey* et la *Revue internationale de philosophie* (n° 3, en 2008).

de Dewey, ainsi que ses principaux articles sont désormais accessibles en langue française. Une multiplication d'analyses et commentaires sur l'ensemble de la philosophie de Dewey est par ailleurs observable (Deledalle, 1998; Cometti, 2010; Fabre, 2015; Madelrieux, 2012, 2016). Pour la théorie de la connaissance et l'épistémologie de la pratique, signalons les travaux de Albero et Brassac (2013), Albero (2019c), Frega (2006) et, spécifiquement pour la Théorie de l'enquête, ceux de Fabre (1999, 2009, 2019a), Zask (2004) et Thievenaz (2019a). La philosophie politique de Dewey a fait également l'objet de nombreux commentaires et prolongements (Cometti, 2016; Zask, 2008, 2015; Frega, 2015, 2020; Stavo-Debauge, 2016, 2018; Le Goff, 2019). Il en est de même pour sa philosophie sociale, notamment avec l'essor de la sociologie pragmatique (Karsenti & Quéré, 2004; Latour, 2012; Cefaï & Terzi, 2012; Cefaï, Bidet, Stavo-Debauge *et al.*, 2015; Quéré & Terzi, 2015; Chateauraynaud, 2015; Martucelli, 2015). Ont été également explorées la philosophie de la religion de Dewey (Stavo-Debauge, 2016, 2018; Stavo-Debauge, Gonzalez & Frega, 2015; Fabre, 2019b) et son esthétique (Shusterman, 1992, 2001; Cometti, 2000; Girel, 2013).

Il en est de même dans le domaine de la recherche en éducation et formation³. Après une période d'engouement (jusque dans les années 1940) liée à l'émergence des pédagogies actives puis à un oubli relatif, les apports de la pensée de Dewey en matière d'éducation retrouvent une place dans les fondements théoriques du domaine depuis une vingtaine d'années.

La redécouverte du concept d'enquête, développé dans le célèbre ouvrage *Logic. The Theory of Inquiry* (1938) remet à l'honneur l'un des fondateurs du pragmatisme américain et plus largement la figure du grand intellectuel du début du xx^e siècle que fut John Dewey. Dewey s'avère une figure inspirante pour l'éducation⁴.

Dans la recherche en formation des adultes, cet ancrage théorique est plus particulièrement mobilisé pour rendre compte des rapports entre travail, activité et construction de l'expérience dans une grande variété de champs professionnels (agriculture, formation professionnelle, santé, travail social, etc.).

Dans le champ de la pédagogie scolaire et universitaire, ce concept est employé pour réinterroger les pratiques d'éducation et de formation orientées par le principe de l'investigation ou celui de l'enquête. À cela s'ajoutent d'autres travaux conduits dans le domaine de la philosophie de l'éducation et des didactiques disciplinaires qui s'appuient sur cette perspective théorique pour questionner les processus de transmission et d'appropriation des savoirs.

Ce nouvel engouement pour la Théorie de l'enquête⁵ en sciences de l'éducation et de la formation (SEF) traduit un besoin de réinterroger sous un nouveau jour les questions vives qui traversent notre discipline en faisant appel à des références théoriques à la fois anciennes et nouvelles. Anciennes, puisqu'elles ont été élaborées dans une autre époque et dans un contexte culturel différent, mais également nouvelles, car les manières de s'emparer des notions en variant

3. Les travaux de langue française sur ou à partir de la pensée de Dewey seront signalés dans la deuxième partie.
4. Des dossiers de revues de sciences de l'éducation lui sont consacrés : Michel Fabre (dir.), «Éducation et pragmatisme», *Recherches en éducation*, n° 5, 2008 (<<https://doi.org/10.4000/ree.3948>>); Camille Roelens et Michel Fabre (dir.), «John Dewey, notre contemporain. Une figure inspirante pour l'éducation». *Recherches & Éducatives*, hors-série n° 2, 2023.
5. Quand nous parlons d'enquête dans ce travail ou de Théorie de l'enquête (avec un T majuscule), nous nous référons spécifiquement aux concepts de Dewey.

les contextes et les problématiques font apparaître de nouvelles potentialités analytiques. Convoquer la Théorie de l'enquête aujourd'hui en SEF permet de décaler le regard porté sur des questions vives en éducation et ce faisant d'en renouveler l'analyse.

C'est en partant du constat de ce regain d'intérêt pour les options du pragmatisme deweyen et plus spécifiquement pour celles de sa Théorie de l'enquête que cette note de synthèse est élaborée, ce qui semble une manière parmi d'autres, mais originale de traiter de la pensée de Dewey et de son influence⁶. L'intention poursuivie est double : proposer des clés d'intelligibilité d'une théorie parfois qualifiée d'opaque ou de difficile d'accès par celles et ceux qui tentent de s'en emparer, et montrer ses potentialités analytiques pour aborder la question de l'expérience en éducation et en formation.

Cette contribution est, pour cela, articulée en trois parties. Dans un premier temps, la pensée philosophique et pédagogique de Dewey est resituée dans son époque et la matrice culturelle dans laquelle elle s'est forgée ainsi que dans ses filiations, notamment dans la littérature éducative nord-américaine. Dans un second temps sont étudiés la réception de la philosophie de John Dewey dans le domaine de la recherche francophone en éducation et formation et plus particulièrement les usages contemporains du concept d'enquête. Dans un troisième et dernier temps sont discutés les apports ainsi que les limites des interprétations et des usages qui sont faits de l'enquête.

La philosophie de Dewey et l'élaboration progressive du concept d'enquête

Plus de quatre-vingt-cinq ans après sa publication aux États-Unis en 1938, la Théorie de l'enquête de Dewey fait l'objet d'un regain d'intérêt dans le domaine des SHS, y compris en éducation et formation. Pour comprendre dans quel contexte et dans quelle trajectoire intellectuelle le concept fut forgé, il est nécessaire de situer la matrice à la fois sociale, politique et scientifique dans laquelle il a émergé.

-
6. La délimitation et l'étude du corpus bibliographique à partir duquel cette note de synthèse est élaborée ont été réalisées selon un double procédé. Un premier qui s'appuie sur une base bibliographique constituée dans le cadre d'une autre publication en cours (Thievenaz, Las-Vergnas & Kedidah-Chair, soumission en cours) et reposant sur une analyse lexicographique systématique visant à identifier et explorer la totalité des travaux scientifiques francophones faisant référence à la Théorie de l'enquête de Dewey dans le domaine des productions scientifiques en sciences de l'éducation et de la formation (une requête émise auprès de Google Scholar a permis l'identification des références mentionnant simultanément les trois termes [« Théorie de l'enquête », « Dewey », « éducation »] dans leurs titres ou résumés et mots-clés). Cette requête a été effectuée grâce à l'outil de recherche bibliographique « *Publish or Perish* » (Harzing.com). Un second procédé, fondé sur une démarche plus empirique, s'appuie sur la lecture de l'ensemble de l'œuvre de Dewey (dans sa version originale et traduite) ainsi que sur la collecte et l'étude des publications en sciences humaines et sociales (SHS) qui lui sont consacrées (y compris dans la littérature anglo-saxonne) réalisée par les deux auteurs de cette note de synthèse dans le cadre de leurs propres travaux de recherche (s'étalant sur la période 1989-2023). C'est ainsi, en s'appuyant sur la combinaison de ces deux procédés de constitutions du corpus, que la présente contribution a été élaborée, et ceci, à la fois dans un triple souci : 1) d'exhaustivité (des ressources disponibles); 2) de systémativité (de l'introduction des références); 3) de significativité (du point de vue des apports spécifiques pour la recherche en sciences de l'éducation et de la formation).

John Dewey (1859-1952) est né à Burlington (Vermont) dans un État rural des États-Unis. Il est le troisième enfant issu d'une famille ayant quitté l'Angleterre pour immigrer en Nouvelle-Angleterre. Son contexte familial et social est celui de ce que l'on nomme alors « la petite classe d'artisans immigrés » parmi lesquels on trouve des charrons, des tonneliers, des forgerons et quelques fermiers. Comme la plupart des immigrants de la Nouvelle-Angleterre, la famille Dewey était congrégationaliste. Dans ces communautés religieuses, qui se présentent comme des démocraties (Schneider, 1946, p. 3), les chefs et les ministres sont élus par le peuple. S'il ne s'agit pas ici de réaliser une biographie approfondie de l'auteur, il est néanmoins possible de noter que ces différentes influences (et notamment sa participation à la vie communautaire) influenceront la formation de son esprit scientifique et politique. Le fait qu'il ait, durant son adolescence, assisté à la croissance soudaine de sa ville natale, à l'afflux d'une population de travailleurs et à l'apparition d'une misère inconnue jusqu'alors, influença également sa manière de concevoir la science et les usages concrets de la philosophie pour penser et agir sur les problèmes de société⁷.

La pensée de Dewey, même si elle en propose une interprétation singulière et irréductible, s'inscrit dans le mouvement du pragmatisme, impulsé par Peirce et par James, courant qu'il développera avec la collaboration de ses collègues Mead (1863-1931), Tufts (1862-1942) et bien d'autres philosophes de l'Université de Chicago puis de l'Université Columbia de New York. L'œuvre de Dewey a l'ampleur des grandes philosophies classiques à l'instar de celle de son maître Hegel⁸. Elle comporte une métaphysique (*Experience and Nature*, 1925), une logique (*Logic. The Theory of Enquiry*, 1938), une morale (*Ethics*, 1932), une psychologie (*Human Nature and Conduct*, 1922), une esthétique (*Art as Experience*, 1934), une politique (*The Public and its Problems*, 1927), une philosophie de la religion (*A Common Faith*, 1934) et surtout une philosophie de l'éducation et une pensée pédagogique qui culmine avec *Democracy and Education* (1916) et *Experience and Education* (1938).

Dewey est l'exemple même de l'intellectuel qui intervient dans tous les grands problèmes politiques de son époque : l'entrée en scène des États-Unis dans les deux guerres mondiales, le New Deal de Roosevelt. Entre 1928 et 1936, il participe activement à la *League for Independent Political Action* (LIPA) et au *People's Lobby* afin de créer un nouveau parti politique en plus des Démocrates et des Républicains, rejetant à la fois le communisme et le capitalisme. En 1933, il est l'un des membres fondateurs de la *Farmer Labor Political Federation* et en devient le président d'honneur, avec l'objectif de fédérer les intérêts des

7. « La mère de Dewey était de ces chrétiens qui essayaient de mettre en pratique ces principes sociaux du christianisme : elle visitait les pauvres et les malades, organisait des œuvres de bienfaisance, fondait une *Mission Sunday School* pour les enfants et ouvrait une "coffee house" pour les adultes [...]. Le souci présent de Dewey était métaphysique. Il se souviendrait plus tard de cette période de sa vie où il lui fut donné l'exemple d'une vraie vie démocratique et d'un dévouement inconditionné à la cause de tous les déshérités, où lui apparurent pour la première fois des problèmes sociaux, non comme questions théoriques à débattre, mais en termes d'affamés, de mal logés, d'exploités à secourir » (Deledalle, 1967, p. 20).
8. Si Dewey soutient sa thèse de philosophie en 1884 sur la Psychologie de Kant, la théorie de la connaissance qu'il élabore tout au long de son œuvre est empreinte de la pensée hégélienne qu'il découvre durant ses recherches de doctorat à l'Université Johns Hopkins sous l'impulsion du professeur C. W. Moris (voir à ce sujet Tsuin-Chen, 1958).

fermiers et des ouvriers. En 1936, il préside la « Commission Dewey », chargée, à Mexico, d'enquêter sur les accusations portées par Staline à l'encontre de Trotski. Dewey défend un nouvel humanisme social proche de Adams (1860-1935) et de la Hull House (premier centre social aux États-Unis). Il siège au conseil de la *First Humanist Society of New York* (1929), signe le premier *Manifeste humaniste* de Chicago (1933), puis est élu, en 1936, membre honorifique de l'Association de la presse humaniste. En 1950, il présidera le *Congrès pour la liberté de la culture*.

Durant la période de l'entre-deux-guerres, l'influence de Dewey devient mondiale. Il fait une tournée de conférences de deux ans en Chine et au Japon (1919-1921), inspecte le système éducatif turc de la République de Kémal (1924), accomplit des missions à Mexico (1926), visite l'URSS (1928). Il laissera une influence durable en Chine, y compris sur le jeune Mao (Renault, 2013). La réorganisation du système scolaire national de 1922 s'inspire de sa doctrine pédagogique. En URSS, la réforme éducative qui intervient, dix ans après la révolution de 1917, est impulsée par Zelenko qui s'inscrit dans une filiation directe avec ses travaux. C'est notamment pourquoi des disciples de Dewey, comme Hook, ont souligné les parentés entre le pragmatisme et le marxisme même si le stalinisme devait creuser des fossés politiques entre les deux courants, comme on le voit à travers le débat entre Dewey et Trotsky (Westbrook, 1991; Deledalle, 1998; Fabre, 2015). De fait, l'illusion d'une parenté intellectuelle entre les idées pédagogiques de Dewey et celle de l'École du travail soviétique sera vite dissipée dans les années 1927-1928, avec la reprise en main du système éducatif dans le contexte de « l'intensification de la lutte des classes ». L'intelligentsia critiquera alors *crescendo* « les théories éducatives deweyennes, inaptes à former des individus correctement politisés » (Garetta, 2005, p. 154).

En Europe, l'œuvre de Claparède et la création de l'Institut Jean-Jacques Rousseau témoignent d'une proximité avec le pragmatisme deweyen. Aux États-Unis, bien entendu, l'empreinte de la philosophie de Dewey est omniprésente à partir de 1906 où l'école-laboratoire devient le foyer du rayonnement de l'esprit de l'éducation nouvelle dans tout le pays : introduction de pupitres mobiles dans les salles de classe, création du lycée inférieur (*Junior High School*) pour ajuster l'école aux besoins de l'adolescent, etc.

Une philosophie de l'éducation et une pédagogie

Au-delà de la grande diversité des thématiques auxquelles Dewey travaille tout au long de son œuvre (la démocratie, la participation du public, la création artistique, les habitudes qui sous-tendent le comportement humain, etc.), le fil conducteur qui traverse ses écrits est *une pensée de l'éducation* qui s'exprime à travers plusieurs de ses ouvrages (*The School and Society*, 1899; *How We Think*, 1910; *Schools of To-Morrow*, 1915; *Democracy and Education*, 1916; *Experience and Education*, 1938). Pour Dewey, à l'instar de Platon, l'éducation est le problème philosophique fondamental : la vie est expérience et par conséquent apprentissage continué. Il revient à la philosophie de penser les conditions d'un développement optimal de l'expérience et c'est là sa tâche première :

— Si nous sommes disposés à concevoir l'éducation comme le processus de formation des dispositions fondamentales, intellectuelles et affectives, à l'égard de la nature et des hommes, nous pouvons même définir la philosophie comme la théorie générale de l'éducation (Dewey, [1916] 2011, p. 422)⁹.

Démocratie et éducation assignera trois grandes fonctions à l'éducation : 1) la continuité entre les générations (fonction biologique); 2) l'adaptation, à savoir la transformation de l'expérience des jeunes pour qu'ils adoptent les intérêts, les valeurs, les connaissances d'un groupe social donné (fonction sociale); 3) enfin la direction de la croissance d'un être à la fois immature et malléable, la malléabilité étant définie comme la capacité à apprendre (fonction de guidage)¹⁰. L'ouvrage détaillera également les trois grands principes d'une telle philosophie de l'éducation : a) l'éducation est une *praxis* qui n'a pas d'autre fin qu'elle-même; b) elle vise l'équilibre des trois modulations de cette *praxis* : le développement personnel, la culture et l'utilité sociale; c) elle relie démocratie et éducation dans la mesure où la démocratie n'est pas, chez Dewey, un simple régime politique, mais un esprit, une manière de vivre ensemble et constitue la forme de vie dans laquelle l'expérience peut se développer le plus librement possible. Il s'agit en d'autres termes d'« une philosophie qui conçoit l'intelligence comme une réorganisation délibérée, par l'action, du contenu de l'expérience » (Dewey, [1916] 2011, p. 417).

Dès le début de sa carrière universitaire, Dewey s'intéresse à la pédagogie comme en témoigne son fameux *Credo* publié en 1897. Sa réflexion s'inscrit dans le grand mouvement de la *Progressive Education* qui prend son essor, aux États-Unis, dans les années 1890 et se développe entre les deux guerres mondiales (Cremin, 1961; Alix, 2017). Dewey inspire la démarche de « l'École laboratoire » de l'Université de Chicago et en rend compte dans une série d'articles rassemblés ultérieurement sous le titre de *The School and Society* (1899). Il en dégage les fondements logiques, en termes de problématisation, dans *How We Think* (1910). De même, dans *Schools of To-Morrow* (1915), John et Evelyn Dewey saluent-ils le renouveau pédagogique américain qui s'amorce et qu'ils situent dans la postérité de Rousseau.

Loin de se contenter d'appliquer des principes philosophiques au domaine de l'école, Dewey a mis ses principes philosophiques à l'épreuve de l'école. La nuance est importante, car elle relève de la volonté de ne pas se situer dans une logique applicationniste, mais au contraire d'être fidèle au principe de l'expérience et de l'expérimentation qui a guidé toute sa trajectoire intellectuelle. Ce n'est pas par hasard si, avant de devenir célèbre sous l'intitulé « École Dewey », l'école expérimentale fondée en 1896 à Chicago se nomma « École laboratoire » dans la mesure où « elle fut le lieu où Dewey expérimenta sa conception de l'éducation, ses instruments et ses procédés [...] sa structure et son fonctionnement

9. Dans un souci de clarté mais aussi de précision sur le plan historique, le choix est fait tout au long de cette note de synthèse de faire apparaître pour chaque citation de Dewey la référence à l'année de publication du texte dans sa version originale (ici 1916), puis l'année de traduction de ce texte en français à laquelle il est fait référence (ici 2011). Un tel choix s'explique non seulement par la nécessité de resituer la production dans la trajectoire intellectuelle de l'auteur, mais aussi de préciser à quelle traduction cela renvoie (il existe parfois plusieurs traductions d'un même texte).

10. Dewey précise que la direction ne peut être assimilée à un contrôle extérieur à l'individu. Elle consiste à concentrer, unifier et focaliser ses tendances vers des buts utiles pour lui, dans la mesure où « toute direction n'est que redirection. Elle canalise les activités déjà en cours dans une autre direction » (Dewey, [1916] 2011, p. 105).

furent constamment réorganisés pour répondre aux problèmes et aux difficultés que la mise à l'épreuve de l'idée soulevait» (Deledalle, 1967, p. 199).

Dewey renvoie dos à dos les pédagogies de l'effort et celles de l'intérêt. L'apprentissage actif demande à la fois intérêt et effort, mais ce n'est que parce que l'apprentissage est pensé comme extérieur à l'activité de l'enfant qu'on les conçoit comme séparés. Par ailleurs, le slogan souvent mal compris «*Learning by doing*» signifie bien qu'il faut aller en pédagogie du concret à l'abstrait, mais ce concret doit être strictement défini comme : a) une activité et non une simple intuition; b) une activité familière, une «occupation de la vie quotidienne»; c) une activité intelligente, ni mécanique, ni routinière; d) une activité virtuellement porteuse de problèmes et de savoirs (Camp & Camp, 2007). Dans *Comment nous pensons*, Dewey dégagera la logique interne des occupations, qui n'est autre que celle de l'enquête ou de la problématisation (Fabre, 2009, 2011, 2015, 2017a). En recourant au terme d'«occupation» il s'agit de mettre en avant un principe pédagogique fondamental selon lequel l'éducation de l'enfant implique que celui-ci soit amené à enquêter, à explorer, à conduire des investigations en favorisant, en classe, l'observation, la manipulation, le goût pour la recherche, etc. Quels que soient le contenu et la méthode utilisés, il s'agit dans tous les cas de réunir les conditions favorables à l'expérimentation et à la découverte : «Notre pédagogie doit donc se préoccuper avant tout de placer l'enfant dans des conditions où il expérimentera directement; de la sorte, ses idées évolueront graduellement dans et par le moyen de son activité constructive» (Dewey, [1913] 1953, p. 82). Loin d'être un «dispensateur de savoir» que l'élève n'aurait qu'à intégrer, le maître est celui qui sait aménager le milieu éducatif pour organiser les bonnes occupations, celles qui sont à portée de l'enfant, en lien avec ses intérêts et celles qui suscitent ce que l'auteur nomme «une expérience authentiquement éducative» (Dewey, [1916] 2011).

Contrairement aux méthodes traditionnelles (basées sur l'enseignement directif et la répétition), l'idée est de susciter chez les apprenants une attitude d'enquête. La mise en œuvre de ce principe trouve son origine dans le constat que, quel que soit le contexte de l'investigation, apprendre implique toujours un acte de pensée ordonné à l'exploration d'un aspect ou de composantes d'une situation afin de régler des problèmes pratiques¹¹.

La pédagogie de Dewey est exigeante, car elle doit articuler la prise en compte du programme scolaire (*Subject-Matter*) et l'attention aux besoins de l'enfant. C'est pourquoi elle a donné lieu à de nombreux malentendus (Egan, 2002; Fabre, 2017b). Dewey lui-même dans *Expérience et éducation* règle ses comptes avec nombre de pédagogues qui pourtant se réclament de lui. Il critique à la fois les scientifiques et leurs pédagogies à base de tests, les radicaux qui voulaient politiser l'école et les romantiques qui, dans leur zèle à mettre l'enfant au centre de l'éducation, tendaient à minimiser le rôle de l'enseignant et des programmes.

11. «Comment les fermiers en viennent-ils à connaître la fertilité du sol, l'utilisation des engrais, ou la quantité de pluie que l'on peut s'attendre à voir tomber à une saison donnée de l'année? Ils n'en font pas des objets d'étude, ils les apprennent parce que ces choses font partie inhérente de ce qu'ils font pour gagner leur vie. Ce qui se passe dans la vie professionnelle de l'adulte se passe dans l'expérience scolaire de l'enfant, l'exercice des capacités et des habitudes a pour résultats naturels l'acquisition des connaissances» (Dewey, [1920] 1973, p. 265).

La démarche d'enquête s'origine dans des pratiques anciennes, cynégétiques, divinatoires, médicales, philologiques ou judiciaires, mais ne s'opérationnalise vraiment qu'à la charnière des XIX^e et du XX^e siècles dans la clinique médicale (Broussais, Bichat...) ou psychanalytique (Freud), la criminologie (Bertillon), la critique d'art (Morelli) et dans un nouveau genre littéraire, le roman policier (Poe, Conan Doyle, Leroux...) en même temps qu'elle se théorise chez Peirce (1878, 1879) puis chez Dewey (1938). Dans cette perspective, penser consiste à faire des inférences à partir des signes (les indices, les idées), c'est-à-dire à régler l'expérience (Ginzburg, 1980).

La Théorie de l'enquête, qui constitue le point d'achèvement de la pensée à la fois philosophique, psychologique, pédagogique et politique de Dewey, s'élabore progressivement et fait l'objet d'un processus de maturation tout au long de son œuvre. Si le principe auquel elle renvoie est présent dans la plupart de ses ouvrages, cette activité intellectuelle¹² de recherche et d'expérimentation du réel est d'abord nommée *investigation* (1905), puis *pensée réfléchie* ou *pensée réflexive* (1910), mais aussi *délibération* (1920) jusqu'à ce que le terme enquête soit stabilisé (1938). Les hésitations et les évolutions du vocabulaire choisi ne sont pas anodines. Elles témoignent de la volonté de l'auteur de conceptualiser un terme qui soit le moins ambigu possible au regard de ce qu'il veut démontrer tout en montrant la filiation avec ses précédents travaux¹³. Il s'agit d'éviter notamment deux écueils : celui de laisser croire que la pensée réfléchie est un processus qui se déroule indépendamment de l'activité (et non pas dans, par et pour l'activité) et celui qui constaterait à opposer le processus d'enquête scientifique à celui de l'enquête de tous les jours (alors qu'elles sont au contraire considérées comme deux dimensions d'une même démarche intellectuelle). L'homologie entre l'activité de production de savoirs par le savant et celle du quotidien vise à montrer que, si elles ne poursuivent pas les mêmes buts, elles relèvent néanmoins de la même attitude d'expérimentation rationnelle, contrôlée et prolongée de phénomènes et d'objets présents dans l'environnement.

Après *Studies in Logical Theory* (1903), *How We think* (1910), *Essays in Experimental Logic* (1916), *The Quest for Certainty* (1929), Dewey tente, dans *Logic. The Theory of Enquiry* (1938), de dégager un schème commun aux enquêtes des sciences de la nature, aux sciences humaines et à la vie quotidienne. Ce faisant, il se démarque à la fois de la logique traditionnelle d'Aristote, comme de la logistique naissante de Frege, de Russel et de Whitehead, ce qui lui vaudra l'incompréhension de Russel (Russel, 1919, 1939; Fabre, 2019a). Pour Dewey, aucune de ces logiques ne permet de guider la recherche scientifique comme l'intervention sociale et politique (Renier, 2013a; Fabre, 2015). C'est que

12. Dans ce contexte, l'adjectif « intellectuelle » est préféré à « intellectuelle » en considérant que l'œuvre de Dewey s'emploie à récuser toute forme de dualisme et une vision purement intellectualiste de l'activité d'enquête.
13. Comme en témoignent les toutes premières lignes de la préface de l'auteur : « Le présent volume traite de la nature de la logique. J'y développe des idées que j'ai d'abord présentées, il y a une quarantaine d'années dans *Studies in Logical Theory*, explicitées quelque peu dans *Essays in Experimental Logic* et brièvement résumées en les rapportant à l'éducation dans *How We Think*. Bien que les idées fondamentales soient restées les mêmes, des modifications considérables se sont naturellement produites au cours de ces années. Si la connexion avec la problématique est demeurée inchangée, l'identification expresse de la pensée réfléchie avec l'enquête objective a rendu possible, je crois, un mode d'expression moins sujet à mésinterprétation que ceux d'abord utilisés » (Dewey, [1938] 1967, p. 51).

la logique doit être « une enquête sur l'enquête », une explicitation des formes logiques et des types de raisonnement qui contrôlent le processus d'investigation. L'enquête est, en effet, une méthode de régulation de l'expérience, non au sens où elle appliquerait mécaniquement des schémas préalables, mais où elle permet d'ordonner et d'unifier l'expérience avec son lot d'incertitudes et d'imprévisibilités.

L'idée d'expérience est le concept central du pragmatisme (Deledalle, 1967). Dewey l'hérite de la pensée de Hegel dont il se nourrit pendant ses études universitaires. Mais la lecture de Darwin le conduit à naturaliser la notion qui ne concerne plus désormais la marche de l'Esprit à travers l'histoire, mais plus modestement l'expérience d'un organisme dans son milieu ou d'un sujet dans son environnement (Dewey, [1910] 2016). À ce titre, la connaissance est une fonction de la vie qui fait le détour par le symbolique et la simulation.

Chez Dewey, l'expérience est à la fois passive, mais aussi active, transformation du milieu par la pensée et l'action. Le terme *inquiry* (traduit en français par « enquête »¹⁴) est ainsi choisi pour désigner un acte de pensée ordonné, contrôlé et réfléchi à travers lequel un sujet confronté à une situation douteuse, obscure ou conflictuelle tente de retrouver une relation de continuité, de stabilité et d'intelligibilité dans et avec la situation : « L'enquête est la transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée en une situation qui est si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié » ([1938] 1967, p. 169). Pour Dewey, la pensée réflexive ou la quête de connaissance trouve son origine dans la rencontre d'objets ou de phénomènes qui viennent perturber le cours habituel, prévisible et anticipable des événements. La fonction du processus d'enquête est ainsi de rendre plus sûr, plus certain, ou de déterminer ce qui jusqu'alors venait inquiéter, perturber ou empêcher l'activité du sujet :

— Les situations indéterminées sont marquées par la confusion, l'obscurité et le conflit. Elles requièrent une clarification. Une situation instable a besoin d'être clarifiée parce que, comme elle est, elle n'indique pas du tout de quelle façon elle peut être résolue. Nous ne savons pas, comme on dit, où donner de la tête ; nous avançons à tâtons, à l'aveuglette. Nous n'échappons à cette situation embarrassante qu'en nous tournant vers d'autres situations à la recherche d'un indice (Dewey, [1938] 1967, p. 259).

Dans cette conception de la connaissance, l'humain apprend et se développe lorsque, confronté à de l'incertitude, il s'engage dans le processus de l'enquête contrôlée, à partir d'un problème, d'une discontinuité dans le tissu de son expérience.

La fonction de l'intelligence ne consiste donc pas à se faire une image du réel, telle une copie des objets présents dans l'environnement, mais à rétablir une relation de continuité plus éclairée, sereine ou profitable avec celui-ci. L'enquête est envisagée comme une démarche de cognition ordonnée autour de cinq composantes irréductibles aux étapes d'un processus linéaire, mais à concevoir plutôt comme des fonctions ou orientations cognitives en interactions :

- 1) l'antécédent de l'enquête : la situation indéterminée/le doute ;
- 2) l'institution

14. Le traducteur justifie ainsi ce choix : « Si nous avons préféré le mot "enquête" à celui de "recherche", c'est précisément parce que ce dernier mot rappelle trop une technique expérimentale qui n'est qu'un cas particulier de l'enquête » (Deledalle, 1967, p. 23).

du problème; 3) la détermination de la solution du problème; 4) le raisonnement; 5) le caractère opérationnel des faits-significations. Ce «schème commun» de l'enquête est élaboré de façon à couvrir toutes sortes de situations et de problèmes rencontrés, quels que soient le contexte, le type d'individu et le niveau d'expérience en question. Ce processus peut, en ce sens, être qualifié de fonction anthropologique par laquelle le vivant, en tentant de retrouver un rapport de continuité avec son environnement, apprend et réélabore son expérience : «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» (Dewey, [1938] 1967, p.169).

L'enquête se déploie alors en un processus spiralaire : la construction du problème, l'émission d'hypothèses, le développement de leurs conséquences, leur test par l'observation ou l'expérimentation (Dewey, [1910] 2004). Le processus se régule lui-même en une dialectique de faits et d'idées. Par exemple, l'enquête policière s'effectue à la fois sous le contrôle d'un ensemble d'idées définissant à quelles conditions une personne peut être suspectée (elle a un mobile, pas d'alibi...) et sous le contrôle d'un ensemble de faits qui viennent ou non remplir ces conditions. Naturellement, cette régulation dépend du cadre dans lequel s'effectue la démarche. Dewey évoque à ce propos l'idée d'une matrice culturelle de l'enquête, en référence à des paradigmes de rationalité, mais également à des genres culturels ou pratiques (le philosophique, le scientifique, le technique, le juridique, etc.). Cette matrice constitue le cadre de l'enquête et confère à ses éléments le statut de règles, de données, de solution, etc.¹⁵

Dewey introduit deux spécificités de grandes conséquences par rapport à la logique classique. Chez lui, les propositions logiques, telles qu'elles apparaissent dans l'enquête (les constats, les témoignages...), n'ont qu'un statut provisoire. Elles ne sont ni vraies ni fausses, mais problématiques, c'est-à-dire en cours d'examen. Ce sont des *pro-propositions*, des idées que l'on soumet à l'expérience et à la critique et qui ne seront confirmées ou infirmées qu'à la fin de l'enquête par le jugement. La seconde originalité de la Théorie de l'enquête est d'introduire de la temporalité dans la logique. Dans la logique classique, la copule (le «est» qui relie le sujet et le prédicat) comme dans «ceci est de l'or», «la Terre est une sphère», «Pierre est le criminel» exprime une relation a-chronique et statique. Chez Dewey, elle désigne l'ensemble des opérations qu'il a fallu faire pour savoir si ceci est bien de l'or et non tout autre métal, si la Terre est bien une sphère et non plate par exemple, ou si c'est bien Pierre qui est le coupable. Évidemment, la temporalité de ce processus est faite d'allers-retours vers l'amont du problème et l'aval des solutions possibles, car le processus de pensée n'est pas linéaire.

Ces deux innovations dégagent un espace *problématique*, un espace d'examen des propositions pour *faire la vérité* sur une question ou une affaire et rétablir ainsi la continuité de l'expérience. La Théorie de l'enquête s'efforce de décrire la démarche scientifique (celle qu'inaugure Galilée) comme un processus de problématisation (Dewey, [1929] 2014).

15. L'enquête policière moderne admet ainsi d'autres types de preuves et exige d'autres types de données que celle de l'Inquisition par exemple.

L'extension du domaine de l'enquête

Le processus d'enquête, tel qu'il est formalisé dans l'ouvrage de 1938, se présente ainsi comme un modèle applicable à toutes sortes de situations de l'existence dans lesquelles la rencontre avec une situation indéterminée suscite un questionnement attentif, continu et prolongé : « Nous enquêtons quand nous nous questionnons ; et nous enquêtons quand nous cherchons ce qui fournira une réponse à la question posée. Ainsi, il appartient à la nature même de la situation indéterminée qui provoque l'enquête d'être "en question" » (Dewey, [1938] 1967, p.170). Si cette démarche est inspirée des étapes de la recherche scientifique, elle est transférable à une grande variété de perturbations rencontrées, face auxquelles l'humain doit investiguer pour mieux comprendre les phénomènes en présence et élaborer une issue favorable au problème rencontré. Il ne s'agit donc pas ici uniquement d'une « philosophie de l'action », mais plus précisément d'une philosophie de l'apprentissage par l'activité de recherche et d'expérimentation. Ce que le sujet découvre à l'occasion des enquêtes participe à la maturation de son être et au développement de son expérience. Quels que soient le contexte, le degré d'expérience et l'objet d'investigation, « une personne, ou plus génériquement un organisme, devient un sujet connaissant en vertu du fait qu'il s'engage dans les opérations de l'enquête contrôlée » (Dewey, [1938] 1967, p.630).

L'ambition de Dewey est d'étendre le schème de l'enquête aux domaines comme la culture ou la société qui l'ignorent largement encore (Zask, 2015). Pour Dewey, surtout depuis la modernité, le monde est devenu problématique, c'est-à-dire en perpétuel questionnement sur lui-même (Meyer, 2000 ; Fabre, 2011). Ce questionnement peut s'avérer brouillon et conduire à des impasses ou se voir empêché par des dogmatismes religieux ou idéologiques. D'où la nécessité du recours à l'enquête pour configurer (et souvent reconfigurer) les questions socialement vives telles qu'elles sont posées par les médias. L'enquête sociale ouvre la voie aux sociologies interactionnistes qui préconisent une coopération entre chercheurs et acteurs dans des recherches dites « collaboratives » (Cefaï & Terzi, 2012 ; Lemieux, 2018). Elle est liée à l'idéal de la démocratie délibérative ou participative que Dewey retient de la tradition jeffersonienne du *self-government* (Cometti, 2016 ; Zask, 2008). L'enquête sociale est donc un processus de politisation des problèmes qui autrement resteraient dans le cadre d'une gestion technocratique (Cefaï & Terzi, 2012 ; Karsenti & Quéré, 2004).

Dans son débat avec Lippmann, Dewey ([1927] 2010), soutient que les maux de la démocratie (et en particulier la carence des institutions ou le mauvais état de l'opinion publique) requièrent non pas moins, mais plus de démocratie. L'enquête sociale est ce qui permet à des groupes de se constituer en « publics » pour prendre en charge des problèmes concernant des décisions et des actions dont les conséquences débordent le cadre étroit de leurs initiateurs. Ce sont toutes les sphères de la société (la famille, les situations de travail, l'école) qui doivent se démocratiser. Car la démocratie est d'abord une forme de vie avant même d'être un régime de gouvernement (Frega, 2020). Ce n'est pas l'élection des représentants qui la caractérise, mais plutôt le fait d'avoir prise sur ses conditions de vie par une discussion libre et inclusive au sein des groupes sociaux. Il s'agit, avec l'enquête sociale, de passer de la « Grande société », selon l'expression de Graham Wallace, qui a défait les rapports de proximité entre

les individus et les a plongés dans un univers anonyme et individualiste, à une «Grande communauté» dans laquelle les différents publics pourraient communiquer (Cometti, 2016; Dewey, [1927] 2010).

L'enquête est également un processus d'apprentissage tout au long de la vie grâce auquel le sujet accroît son expérience. C'est pourquoi la démocratie comme culture et comme mœurs est si essentielle à l'éducation continuée, car c'est la seule forme de vie qui permette à l'expérience de s'épanouir librement, de s'ouvrir à d'autres expériences et à l'expérience des autres (Dewey, [1916] 2011).

Le concept d'enquête est un point nodal dans la pensée de Dewey à son aboutissement, car il permet d'articuler logique, éducation et politique, contribuant ainsi à la cohérence de l'ensemble de sa philosophie. Cette conception de l'agir humain, couplée à une démarche de connaissance, va énormément influencer tout un courant de la philosophie, de la psychologie et de la pédagogie nord-américaines. Selon un vieil adage répandu dans le campus de l'Université de Chicago, même ceux qui n'ont pas lu Dewey à l'époque sont imprégnés sans le savoir de ses idées et orientations philosophiques.

Les successeurs nord-américains de Dewey

De nombreux auteurs et courants de pensée se revendiquent de la philosophie de Dewey aux États-Unis et s'inspirent de sa Théorie de l'enquête. C'est particulièrement le cas dans le domaine de la pédagogie et de la formation pour adultes.

Dewey s'inscrit dans le courant de la *Progressive Education* qui marque le renouveau pédagogique de 1890 à 1920 (Cremin, 1961), même s'il prend avec lui certaines distances critiques dans la mesure où certaines de ses tendances minimisent le rôle de l'enseignant et des programmes ou souhaitent s'ériger en contre-conditionnement par rapport à la société capitaliste, ce qu'il refuse. Alix (2017) a montré l'intérêt, mais également les ambiguïtés de la *Progressive Education*, construisant, avec quelque exagération, un épouvantail composite baptisé «pédagogie traditionnelle» et marqué par une tension entre distinction bourgeoise et démocratisation. C'est dans ce courant que s'inscrivent également les disciples de Dewey et y interprètent l'idée d'enquête.

Dans le domaine de la pédagogie

Les deux plus proches disciples de Dewey, Kilpatrick (1871-1965) et Pratt (1867-1954) tentent d'articuler principe démocratique et *learning by doing* dans des propositions pédagogiques.

Kilpatrick est fortement influencé par la lecture de Darwin et, en ce qui concerne la pédagogie, par celle de Charles Degarmo (1903) particulièrement sur l'articulation de l'intérêt et de l'effort (Beyer, 1997). Sa méthode des projets (Kilpatrick, 1918) s'inspire de l'idée de Dewey selon laquelle la démocratie est une forme de vie qui doit pénétrer l'école. Kilpatrick souligne deux aspects de l'activité intentionnelle : 1) l'activité doit être en accord avec les propres objectifs de l'enfant et 2) elle doit être située dans un environnement social afin de pouvoir contribuer au bien du groupe. La «méthode des projets» est une interprétation de la démarche d'enquête visant la maîtrise de l'action et sa planification dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie.

Proche de celle de Kilpatrick, la pédagogie de Caroline Pratt est animée par son féminisme et sa foi dans la démocratie. Comme la démocratie est un mode de vie, les élèves doivent vivre la démocratie. Pratt refuse cependant la politisation de l'école, car, pour elle, l'endoctrinement est l'antithèse de la démocratie (Hendry, 2008). Elle centre plutôt sa théorie éducative sur le jeu en essayant de concilier deux discours différents concernant la petite enfance qui ont émergé au tournant du siècle : le mouvement romantique centré sur l'expressivité enfantine et la psychologie de l'enfant de G. Stanley Hall définissant des stades de développement que les enfants graviraient *naturellement*. Ces deux discours vont avoir un profond impact dans l'œuvre de Caroline Pratt, notamment sur sa conception du jeu dans lequel elle voit une démarche d'exploration de la vie réelle par les jeunes enfants. Il s'agit à la fois d'apprendre par le jeu les vérités scientifiques et sociales et de développer les relations sociales dans un sens démocratique.

Kilpatrick et Pratt rejettent toute notion de programme fixe. Ils y voient un manque de confiance dans les possibilités de l'enfant et une expression de la bureaucratie scolaire (Schutz, 2017). Dans *Expérience et éducation*, Dewey prendra ses distances avec ces conceptions en chargeant l'enseignant de contrôler l'environnement afin que l'activité des élèves débouche sur des apprentissages conformes au curriculum scolaire.

Comme le souligne Westbrook (1993), le nom de Dewey a été associé, à tort et à raison, aux réformes qui ont jalonné l'éducation scolaire américaine dans les années 1930 et à la crise du système scolaire des États-Unis après la Seconde Guerre mondiale et au temps de la guerre froide. Dans certains discours apparaît l'idée selon laquelle la pédagogie de Dewey serait responsable du retard de la technologie *made in USA* sur l'URSS pour la conquête spatiale et, plus largement, du déficit culturel de la jeunesse américaine. D'où la réaction polémique de nombre d'intellectuels, comme Arendt (1972). Les textes d'Arendt et de quelques autres allaient fournir, en France, à partir des années 1980 et dans le contexte des réformes pédagogiques (réforme Haby, réforme Legrand, loi Jospin de 1989, création des IUFM), le style et la matière d'innombrables pamphlets contre le renouveau pédagogique (Fabre, 2002).

Loin de se cantonner au seul domaine de la pensée pédagogique, les apports de la philosophie de Dewey influencent également la formation pour adultes.

Dans le domaine de la formation pour adultes

Bien que Dewey n'ait pas formellement élaboré une théorie de la formation des adultes, sa philosophie de l'expérience se présente en elle-même comme un modèle anthropologique¹⁶ du développement humain. La Théorie de l'enquête constitue notamment une approche universelle des conditions et des processus selon lesquels l'individu réélabore son expérience tout au long de la vie dans les situations qu'il rencontre. Les liens que Dewey établit entre expérience et éducation, expérience et apprentissage, mais aussi expérience et

16. Au sens non pas disciplinaire mais étymologique du terme grec *anthropos* et *logos* : «parlant des hommes».

société, ont stimulé toute une lignée de chercheurs relevant de ce que Balleux (2002) désigne sous l'expression de «galaxie de l'experiential learning».

Dans son ouvrage *The Meaning of Adults Education* de 1926, Lindeman (1885-1953), collègue et ami de Dewey, s'inspire de la pensée éducative de Grundtvig (1783-1872) (Dupeyron, Miqueu & Roy, 2018). Il critique l'école traditionnelle avec les accents de la *Progressive Education* : c'est une préparation à la vie adulte et non une vie en soi. L'éducation, surtout celle des adultes, a besoin de nouveaux concepts : 1) l'éducation des adultes signifie que la vie est en elle-même source d'expériences, au-delà même de toute visée d'adaptation, ou de toute perspective professionnelle; 2) son moteur est constitué de situations et non d'objets d'apprentissage : ce sont les apprenants qui composent leur curriculum; 3) les textes et les enseignants y jouent un rôle secondaire; 4) les ressources de l'éducation sont les expériences mêmes des apprenants, l'apprentissage est la relation de la pensée et de la vie, l'expérience le livre vivant de l'adulte; 5) il s'agit surtout d'une éducation par les pairs accompagnés de formateurs eux-mêmes en recherche.

Lindeman montre ainsi toute l'importance de l'apport de l'expérience dans la construction de l'identité de l'adulte : l'intelligence est la faculté qui donne sens à l'expérience en résolvant des problèmes, elle a également une fonction critique et la méthode éclaire l'expérience. Il suit la méthode d'enquête de *How We Think* (Dewey, [1910] 2004) accompagnée de discussions entre pairs (soit une démarche groupale). Le formateur devient un animateur de groupe (*a group-chairman*). La discussion ne résout pas la situation, mais permet de trouver des chemins de résolution. Lindeman schématise comme suit sa démarche d'enquête : 1) identification de ce qui fait problème; 2) analyse des constituants du problème dans la situation en jeu; 3) discussion des problèmes à la lumière des ressources disponibles et des besoins supplémentaires en expériences et informations; 4) utilisation de l'information disponible et de l'expérience pour les projets; 5) formulation d'hypothèses de solution; 6) activation des solutions en vue de les tester et, si nécessaire, de nouvelles discussions pour reformuler le problème.

Dans le prolongement des travaux de Lindeman qu'il considère comme son mentor, Knowles (1913-1997) élabore un modèle andragogique essentiellement centré sur l'apprentissage de l'adulte et sur les moyens mis en œuvre pour le favoriser. Largement débattues par le monde de l'éducation des adultes en Amérique du Nord, ces idées se déclinent en cinq propositions : 1) l'adulte a besoin de savoir pourquoi et comment il va entreprendre une démarche pour apprendre; 2) le concept de soi de l'adulte, parvenu à la maturité, l'amène à s'autodiriger; l'adulte a conscience d'être responsable de ses propres décisions et de sa vie; 3) il possède un bagage d'expériences et, bien souvent, il constitue la plus riche ressource de l'apprentissage : son expérience s'inscrit dans sa personne et son identité; 4) l'aptitude et la volonté d'apprendre sont renforcées si l'apprentissage est orienté vers des besoins de développement et des rôles sociaux; 5) l'adulte a des besoins éducatifs centrés sur ses intérêts, pour affronter des tâches ou résoudre des problèmes.

Knowles inscrit donc le concept d'expérience au cœur même de ses propositions. Pour lui, ces orientations humanistes traduisent parfaitement les aspirations de l'éducation des adultes, qu'il décide d'appeler désormais «andragogie». Dans ce long débat qui oppose pédagogie et andragogie, Knowles définit l'adulte en fonction de sa capacité à utiliser son bagage d'expérience.

Il va encore plus loin en considérant l'expérience comme l'élément déterminant de l'identité de l'adulte : « pour les enfants, l'expérience signifie ce qui leur est arrivé, alors que pour les adultes, elle signifie "ce qu'ils sont" » (Smith, 2002).

Le lien entre enquête et apprentissage va s'approfondir et se préciser avec Kolb (1939-) et Mezirow (1923-2014), ce dernier élaborant le concept d'« apprentissage transformationnel » (Mezirow, 2014). Cette démarche consiste en un processus cognitif au cours duquel l'apprenant adulte donne sens à son expérience d'apprentissage en transformant ses perspectives initiales (ses cadres de références) devenues insuffisantes dans une situation donnée en nouvelles perspectives plus inclusives, mieux différenciées, plus perméables, mieux intégrées et qui guideront par la suite ses actions futures. Le processus de pensée autonome poursuit son développement à l'âge adulte selon les trois conditions suivantes : 1) quand l'individu devient plus conscient et plus critique dans l'évaluation des présupposés – les siens comme ceux des autres – qui influencent ses propres croyances, valeurs, jugements et sentiments; 2) quand il devient plus conscient et plus apte à reconnaître les cadres de référence et les paradigmes collectifs qui sont à l'origine de ses conceptions et qu'il est en mesure d'en élaborer d'alternatifs; 3) quand il devient plus responsable et montre plus d'efficacité dans ses efforts pour évaluer et résoudre collectivement des situations épineuses par l'élaboration de jugements mieux adaptés qui remplaceront les présupposés problématiques initiaux.

Le processus d'apprentissage s'articule autour de trois dimensions : a) une dimension cognitive associée aux connaissances et aux habiletés de la personne; b) une dimension émotionnelle : intérêt, motivation, confiance en soi, découragement...; c) une dimension sociale qui renvoie à ses aptitudes à la communication et à la coopération. L'apprentissage par transformation, propre à l'apprenant adulte, se produit essentiellement en situation d'urgence ou de crise, lorsque des expériences vécues par l'individu lui posent des défis considérables ou le placent en situation d'inconfort ou d'instabilité. Il est provoqué par un déséquilibre dans les cadres de référence construits. L'apprentissage transformationnel procède selon quatre phases de référence à partir de croyances ou de points de vue existants (première phase). À la deuxième phase, il est exposé à de nouvelles perspectives. À la troisième, le processus transformateur s'amorce lorsque le mode de réponse habituel de l'apprenant, dans un contexte donné, s'avère inefficace. Finalement, à la quatrième phase, la personne prend conscience de ses présupposés et amorce une démarche de pensée critique visant à transformer ses perspectives initiales. Mezirow interprète ainsi l'enquête de Dewey comme processus d'apprentissage transformatif (Duchesne, 2010).

Le modèle de Kolb (issu en particulier de Lewin) décrit ce processus de transformation comme une articulation entre réflexion et expérimentation : l'expérience concrète amène la personne à l'observation et à la réflexion, ce qui l'entraîne alors à l'élaboration de concepts abstraits, avant de retourner vérifier dans l'expérience le bien-fondé de ces principes. Cette vérification amène de nouvelles hypothèses, de nouvelles questions, entraînant un nouveau processus. Le cycle de Kolb présente 4 phases : 1) l'expérience concrète; 2) l'observation réflexive; 3) la conceptualisation abstraite; 4) l'expérimentation active. Cette modélisation permet à Kolb de relier réflexivité et apprentissage : démarche de résolution de problèmes, l'apprentissage est présenté par Kolb comme « le processus par lequel le savoir est créé à travers la transformation de l'expérience » (Sharlanova, 2004).

Avec Schön (1930-1997), le modèle d'apprentissage va s'orienter vers la formation et l'action professionnelles. Schön s'inspire de Dewey sur deux points fondamentaux. Il réélabore le concept d'enquête qu'il interprète comme *réflexivité*. Chez Dewey l'enquête survenait dans l'interruption de l'action, mais le cours de l'action est une activité intelligente sous-tendue par une logique tacite et dont les paradigmes sont l'improvisation en jazz ou la conversation quotidienne. C'est pourquoi, selon les situations concrètes, deux formes de réflexion peuvent avoir lieu : a) la réflexion sur l'action, qui est bien dirigée vers le cours de l'action, mais seulement lorsque celle-ci est interrompue (*stop-and-think*), ou déjà accomplie; b) la réflexion dans l'action, qui oriente son cours, mais sans l'interrompre; il s'agit là d'une pensée étroitement liée à la conduite de l'action (Dimova & Kamarska, 2015). Le deuxième apport de Schön est de récuser l'applicationnisme qui sous-tend la conception de la pratique. *Logique. La théorie de l'enquête* refusait déjà de séparer la théorie et la pratique, l'abstrait et le concret, les faits et les idées. Schön montre comment le praticien régule sa pratique à partir de schémas construits tout au long de son expérience, mais qui demeurent «cachés dans l'agir professionnel» (1994, 2001).

Chez les successeurs de Dewey qui reprennent ses propositions épistémologiques et pédagogiques, on note trois inflexions de l'idée d'enquête. D'abord, les pédagogues ne focalisent pas spécifiquement sur cette démarche, mais plus largement sur les idées d'activité, d'intérêt, de *self-government*. En formation d'adultes, le concept d'enquête tend parfois à être assimilé à la thématique de la «réflexivité», gagnant ainsi en extension, mais au risque d'une perte de précision voire d'une dissolution du propos (voir plus loin la partie «Les usages contemporains de l'enquête»). Enfin, l'idée d'enquête n'intervient plus seulement dans les situations problématiques et dans la discontinuité de l'expérience, mais elle accompagne l'action elle-même, faisant de la pratique une activité intelligente et réfléchie, ce qui tend à déconstruire radicalement le dualisme de la théorie et de la pratique. Toujours est-il qu'aussi bien en pédagogie qu'en formation d'adultes, l'enquête est pensée comme un processus d'apprentissage dans une conception de la vie comme éducation continuée.

La réception francophone de la philosophie de John Dewey en éducation et formation

La réception dans le milieu francophone de l'œuvre de Dewey est constatable dans de nombreuses disciplines des sciences humaines et sociales (SHS). En ce qui concerne plus spécifiquement le domaine de l'éducation et de la formation, il est intéressant de noter que si depuis une quinzaine d'années un certain engouement pour la pensée de l'auteur est observable, ce ne fut pas toujours le cas. Durant la période de l'après-guerre et jusque dans les années 1990, la référence aux travaux de l'auteur était plus diffuse. C'est entre autres le regain d'intérêt pour la question des apprentissages par l'expérience (notamment chez l'adulte) ainsi que la récente traduction (ou réédition) de plusieurs des ouvrages fondateurs de l'auteur qui vont occasionner ce qui est aujourd'hui nommé un «retour à Dewey».

Une référence variable selon les époques et souvent diffuse

D'une manière générale, la philosophie pragmatiste a été, en Europe et en France en particulier, longtemps méconnue, largement incomprise, quand ce n'est pas caricaturée (Cometti, 2010; Fabre, 2015; Frelat-Kahn, 2013, 2016; Pudal, 2017). Certes, la pensée de James a trouvé un certain nombre d'échos chez des philosophes français du début du xx^e siècle, comme Bergson, Boutroux ou Renouvier et surtout Wahl (1920). Si le travail de Peirce a influencé des sémioticiens (Eco, 1997), ce n'est pas le cas des philosophies de James ou de Dewey, souvent critiquées pour leur prétendu utilitarisme et relativisme, comme chez Durkheim (1955). De même, l'École de Francfort a été divisée, depuis le début, sur le pragmatisme, encourageant les critiques d'affairisme d'Horkheimer ou de Marcuse, avant d'être réhabilité par Habermas et Honneth. On connaît également la controverse entre Dewey et Russel sur la vérité et l'enquête (Renier, 2013a; Fabre, 2019a). Ces querelles sur l'interprétation du pragmatisme ne sont pas sans rapport avec les dissensions internes de ce courant sur les notions de vérité, de pratique, ainsi que sur ses différentes orientations, psychologique (James, 2011) ou logique (Peirce, 2022), comme le remarque Cometti (2010). Aujourd'hui, le renouveau du pragmatisme fait craindre qu'une confusion s'installe entre le pragmatisme comme philosophie et une attitude «pragmatique» cynique et décomplexée qui régit l'affairisme contemporain (Fabre, 2008). On peut également s'interroger sur la légitimité de faire du pragmatisme la philosophie de la post-modernité (Rorty, 1995) alors que Dewey souhaitait au contraire achever les Lumières (Cometti, 1994).

Chez les pédagogues de l'Éducation nouvelle, la notoriété de Dewey est liée non seulement à la position singulière qu'il occupe dans le courant pragmatiste, mais aussi et surtout à son intérêt premier pour l'éducation. Il s'agit, comme il en est question plus haut, d'une dimension consubstantielle de sa philosophie de l'expérience. La reconnaissance de Dewey par des pédagogues aussi renommés que Cousinet, Ferrière, Decroly, Fauconnet, Claparède, contribuera à diffuser ses idées au sein de la Ligue internationale pour l'Éducation nouvelle et du Bureau international des écoles nouvelles, jusque dans les années 1940, ainsi que dans les mouvements pédagogiques. Il est par ailleurs intéressant d'observer que Freinet se réclamait explicitement de Dewey (Go, 2013). La diffusion de la référence à Dewey a été notamment rendue possible par les revues pédagogiques. Ainsi, pour l'Europe francophone, la revue *L'Éducation*, fondée en 1909, puis la revue *Pour l'ère nouvelle*, fondée en 1921, font-elles connaître ses idées éducatives. Il en est de même dans les années 1950, avec les *Cahiers pédagogiques* (Riondet, 2013).

L'influence de Dewey sera cependant quelque peu éclipsée après la Seconde Guerre mondiale par celles des psychologues Piaget et Wallon et celle du physicien Langevin, ces deux derniers promouvant le célèbre plan éducatif qui ne fut jamais appliqué, mais servit en quelque sorte d'idéal à la volonté réformiste.

Il faudra attendre la fin des années 1960 pour que la pensée de Dewey resurgisse d'une manière opératoire (et non comme une référence aux grands pédagogues du passé) dans des ouvrages tels que *Psychologie et pédagogie* de Piaget (1969), ou encore *Les pédagogies de la connaissance* de Not (1979). Dans un contexte de guerre froide, la philosophie développée par Dewey sert toutefois de cible aux intellectuels communistes tels Cogniot (1901-1978) ou Snyders

(1917-2011), dressés contre une pédagogie jugée «bourgeoise» et «impérialiste» (Frelat-Kahn, 2013). Pour autant, la référence à Dewey reste mobilisée dans les réseaux engagés dans la réforme du système éducatif (loi Jospin de 1989) par les militants qui s'efforcent de faire évoluer la culture scolaire, la pédagogie, mais également la vie dans les établissements et le projet global d'une éducation à la citoyenneté visant la formation de véritables démocrates (Riondet, 2013).

En ce qui concerne l'influence de Dewey en pédagogie, Schneider (2000) considère qu'elle est représentée principalement dans le modèle d'éducation sociale de Cousinet par le travail de groupe libre et dans la méthode active de Freinet appliquée à l'imprimerie scolaire. Mais il confirme aussi que l'École des Roches a appliqué certains des principes pédagogiques de Dewey, mentionnant trois établissements (à Sèvres, Montgeron et Pontoise) qui ont mené des expériences pédagogiques intéressantes. Les «classes nouvelles» étaient également imprégnées de l'esprit des enseignements de Dewey. Pour Schneider cependant, le foyer essentiel de la réception de Dewey se trouve dans les travaux de Claparède et de Ferrière en Suisse et de Decroly en Belgique.

D'une façon générale, il est ainsi possible d'observer trois moments dans la réception pédagogique en France des idées, des principes ou des postulats de Dewey¹⁷ : une première phase (dans les années 1920-1940) durant laquelle les apports du pragmatisme pénètrent l'éducation nouvelle, une deuxième phase de relatif oubli (1940-1960), puis un troisième temps de réappropriation partielle de certains postulats ou principes dans les débats pédagogiques qui accompagnent le renouvellement des méthodes d'enseignement. Concernant plus particulièrement l'usage qui est fait de la Théorie de l'enquête, il est intéressant de noter que la notion n'apparaît pas dans les travaux fondateurs de la pédagogie nouvelle qui mobilisent plutôt les principes d'*activité* (Claparède, 2003), d'*intérêt* (Decroly, 1928), de *démocratie* et de *travail en groupe* (Cousinet, 2011). Même Decroly, qui traduit *How We Think*, n'utilisera pas vraiment le concept d'enquête dans sa pédagogie. Il sera surtout sensible à l'idée d'intérêt telle qu'elle est exposée par Dewey dans divers essais aboutissant à *Interest and Effort in Education* (1913). Par ailleurs, bien des pédagogues rapprocheront la démarche d'enquête du tâtonnement expérimental de Freinet (Go, 2013).

Il semble que l'idée d'enquête ne se déploie véritablement à l'école qu'avec les innovations pédagogiques des années 1970, appelées «pédagogie de l'étonnement» (Legrand, 1960) ou «activités d'éveil» (Best, 2006; Host, 1980). Si la notion de *problème* est au centre de cette pédagogie, les références convoquent

17. La réception de Dewey en France est évidemment liée à l'existence de traductions. Les premières traductions de philosophie de l'éducation ou de pédagogie sont le fait des revues *L'Éducation* et *L'Année pédagogique* qui publient un certain nombre d'articles entre 1899 et 1914. Pour les principaux ouvrages, le recueil *L'école et l'enfant* paraît en 1913 sous la traduction de Pidoux; *How We Think (Comment nous pensons)* en 1925 dans une traduction de Decroly; *Schools of To-Morrow (Les écoles de demain)* en 1925, par Duthil; *My Pedagogic Creed (Le credo pédagogique de Dewey)* en 1931 par Tsuin-Chen; *Démocratie et éducation* en 1975 par Deledalle; *Experience and Education (Expérience et éducation)* en 1947 par Carroi. Les traductions des autres œuvres philosophiques s'avèrent plus tardives, à part *Logic. Theory of Enquiry* traduit par Deledalle en 1967 sous le titre *Logique. La théorie de l'enquête*, il faudra attendre les années 2000 pour lire en français bien des œuvres philosophiques majeures de Dewey (Frelat-Kahn, 2013; Renier, 2014). Notons l'important travail de l'université de Pau avec la collaboration des éditions Farrago/Léo Scheer, qui sera relayé ensuite par les éditions Gallimard. On trouvera également la traduction d'un certain nombre d'articles inédits de Dewey dans la thèse de Renier (2014). Si les traductions pédagogiques sont liées au développement de l'éducation nouvelle dans les pays francophones, les traductions universitaires diffusent à partir de pôles bien repérables, en particulier l'université de Pau (avec l'équipe de Deledalle) et l'université d'Aix Marseille (avec Commetti, Zask, Di Maschio...).

(et quelquefois amalgam) les conceptions de Piaget et de Bachelard (Astolfi, 2020; Fabre, 2009). Dewey est toutefois cité comme inspirant la démarche d'«investigation-structuration» ou, plus récemment, la démarche d'investigation (Coquidé-Cantor, Fortin & Rumelhard, 2009). Mais, si l'influence de Dewey est sensible dans toutes ces tentatives de rénovation, les parutions en français de *Logique. La théorie de l'enquête* en 1967 et *Démocratie et éducation* en 1975 passent quasiment inaperçues. Il faudra attendre les années 1990 pour que ces œuvres puissent être republiées et trouver enfin leur public (Renier, 2022). C'est d'ailleurs à ce moment que naissent les courants de recherche comme la Théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) ou le cadre d'apprentissage par problématisation (CAP) dont il sera question plus bas.

Une relecture des travaux de Dewey dans le domaine de la recherche en éducation et formation (depuis 1990)

La fin du xx^e siècle témoigne d'un renouveau d'intérêt pour la pensée de Dewey dans le domaine des sciences de l'éducation. Certains travaux s'efforcent de situer son œuvre dans l'histoire de la philosophie de l'éducation et de la pédagogie (Renier, 2014; Dessberg, 2008; Frelat-Kahn, 2013; Renault, 2013; Fabre, 2015; Alix, 2017). D'autres étudient l'influence de Dewey sur la pensée éducative française (Riondet, 2013; Renier, 2013b, 2016; Renier, 2022; Frelat-Kahn, 2016; Pudal, 2017; Schneider, 2000; Point, 2017). D'autres enfin mobilisent le cadre théorique de Dewey en vue d'élucider les problématiques éducatives contemporaines pour penser le monde problématique qui est le nôtre et ses conséquences éducatives (Fabre, 2011; Roelens, 2023), pour renouveler l'épistémologie des savoirs scolaires (Fabre, 1993, 1999; Charbonnier, 2013, 2015; Sensevy, 2013), repenser la forme scolaire ou universitaire (Go, 2013; Point, 2020)¹⁸, tracer de nouvelles perspectives en éducation et en formation (Meirieu, 2013, 2020; Bourgeois, 2013; Fabre & Thievenaz, 2019; Mayen, 2013a, 2013b; Mezenna, 2018; Muller & Lussi Borer, 2016, 2018; Renier & Guillaumin, 2017; Piot, 2017; Point, 2020; Thievenaz, 2012a, 2019a, 2019b).

Il est possible de mettre en évidence un certain nombre de travaux qui mobilisent explicitement la notion d'enquête dans l'éducation et l'apprentissage, que ce soit dans le milieu scolaire ou en formation d'adultes.

Le cadre d'apprentissage par problématisation (CAP)

Un premier courant, francophone, accompagne de manière critique les mouvements pédagogiques de rénovation de l'enseignement des sciences qui voient le jour dans la continuité des réformes des années 1980-1990 et qui mettent en cause un enseignement fondé sur une démarche empiriste : observation, hypothèse, expérimentation, résultats, interprétation, conclusion (OHERIC). Ces critiques donnent lieu à des courants novateurs et notamment

18. La création en 2006 de la Sofphied (Société francophone de philosophie de l'éducation) a sans doute favorisé les études sur Dewey, ainsi que les travaux des laboratoires comme le LISEC (équipe Normes et valeurs), le CREAD et le CREAN (équipe Savoirs, apprentissages et valeurs en éducation).

à la démarche d'investigation-structuration qui propose aux élèves des activités de recherche avec émission et validation d'hypothèses à partir d'activités fonctionnelles (plantations, élevages...) (Astolfi, 1992, 2008; Astolfi, Peterfalvi & Verin, 1998; Calmettes & Boilevin, 2014). Aux États-Unis, en 1989, Léon Lederman lance l'opération «*Hand's On, Minds On*» dans les écoles défavorisées de Chicago, avec comme démarche les désormais fameuses *enquiries*. Georges Charpak, Pierre Léna et Yves Quéré s'inspireront de cette expérience pour lancer, en 1996, le mouvement de «*La main à la pâte*» avec le soutien de l'Académie des sciences (Léna, 2012). Cette démarche s'est à présent diffusée dans de nombreux pays et à tous les niveaux du curriculum (De Hosson, Blanquet, Picholle *et al.*, 2013; Villeret, 2021).

Cet engouement pédagogique pour les démarches d'investigation n'est pas dépourvu d'ambiguïtés dans la mesure où elles semblent toujours exposées au risque de privilégier la méthode sur les apprentissages scientifiques, de conférer une place excessive aux investigations empiriques par rapport aux activités de conceptualisation et de modélisation (Boilevin, 2018; Orange, 2012). Ces questionnements donnent lieu à un programme de recherche interprétant l'enquête comme problématisation, en croisant la perspective de Dewey avec l'épistémologie bachelardienne et le rationalisme critique de Popper (Fabre, 1993; Orange, 1993). La thèse centrale qui sous-tend ces travaux est celle du rôle fondamental de la construction des problèmes dans la démarche scientifique par contraste avec les courants pédagogiques qui privilégient la résolution. La problématisation est pensée comme un processus à deux dimensions : une dimension horizontale qui englobe les orientations cognitives de la position, de la construction et de la résolution du problème et une dimension verticale qui articule des faits et des raisons dans un registre ou cadre déterminé. Ce processus donne lieu à plusieurs élaborations théoriques : schématisation en «*espaces de contraintes*» (Orange, 2012) ou en «*losange de la problématisation*» (Fabre, 2017a). Ces modèles distinguent problémation et problématisation selon que les raisons sont disponibles dans la mémoire des sujets ou dans l'encyclopédie contemporaine ou qu'il faut les inventer.

Ce programme de recherche féconde de nombreux travaux dans les différentes didactiques des disciplines (Doussot, Hersant, Lhoste *et al.*, 2022) à partir de leur foyer originel dans la didactique des sciences (Orange, 1993, 2007, 2012; Orange-Ravachol, 2012; Lhoste, 2017), la compréhension du récit (Fabre, 1989) et l'analyse des dispositifs de situations-problèmes (Fabre, 1999). Le Cadre de l'apprentissage par problématisation (CAP) donne lieu à trois orientations, critique, prospective et heuristique. L'orientation critique vise un enseignement scolaire marqué soit par le dogmatisme soit par l'empirisme et garanti sans problème comme le dénonçait déjà Astolfi (1992, 2008). À l'opposé, la perspective de problématisation pense l'apprentissage en relation avec les problèmes dans différents dispositifs comme les situations-problèmes, les débats argumentatifs ou les projets. Enfin, nombre de travaux dans les classes s'efforcent d'étudier dans des recherches collaboratives entre chercheurs et praticiens (Fleury & Fabre, 2017; Orange, 2010; Doussot, Ethier & Fink, 2024, à paraître) un certain nombre de phénomènes didactiques, en particulier l'exploration des obstacles aux apprentissages et la recherche des inducteurs (Fabre & Musquer, 2009a, 2009b) ou des aides à la problématisation (Orange, 2007) susceptibles de les contrer.

Les courants de l'action conjointe en didactique

Le cadre général de l'action conjointe en didactique est né, lui aussi, dans les années 1990. Il se rattache à l'essor des didactiques des disciplines. Mais, alors que de nombreux courants de ce type privilégient le pôle savoir et particulièrement les démarches et les résultats des transpositions didactiques, ou l'apprentissage des élèves, l'originalité de cette théorie est de se centrer sur le travail du professeur à la suite des travaux de Schubauer-Leoni (1986) sur la relation didactique, de Marsenach et Mérand (1987) en didactique de l'EPS et également de Brousseau (1998) en didactique des mathématiques (Sensevy, 2018; Amade-Escot, 2013). Les recherches évolueront vers une théorisation du processus didactique prenant en compte, de façon conjointe, l'action du professeur et celles des élèves (Sensevy, 2011, 2018; Collectif Didactique pour Enseigner, 2019).

Dans cette perspective de recherche, la Théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) considère l'action didactique comme un jeu où l'élève doit produire une « stratégie gagnante » et où le professeur accompagne l'apprentissage de l'élève. Dans ce processus, le professeur agit pour définir, réguler, dévoluer, instituer à la fois les lieux épistémiques respectifs du professeur et des élèves (la topogenèse), les temps de l'enseignement et de l'apprentissage (chronogenèse) et les objets des milieux ainsi que l'organisation des rapports à ces objets (mésogenèse). La TACD, à l'instar de Chevillard (2014), vise également à donner à la didactique une ambition anthropologique, comme science des processus d'enseignement-apprentissage dans toutes les sphères de la société (Sensevy, 1999, 2011).

La TACD partage avec le Cadre de l'apprentissage par problématisation (CAP) une conception du savoir intrinsèquement liée à celle de problème et une conception de l'apprentissage comme traitement des problèmes (Santini & Chalak, 2021). Il n'est donc pas étonnant que le terme « enquête » fasse partie du vocabulaire de base de la TACD (Collectif Didactique pour Enseigner, 2019) où il est explicitement situé dans la filiation de Dewey. C'est la notion de mésogenèse, comme passage d'un ensemble de formes symboliques éparées à un système qui permet de spécifier l'enquête en TACD. Autrement dit, le processus d'enseignement-apprentissage comme action conjointe de l'enseignant et des élèves se définit comme une enquête, à savoir le passage d'une « situation indéterminée à un tout unifié » (Dewey, [1938] 1967, p. 169). Dans ce processus, l'élève, en interaction avec ses pairs et avec l'aide de l'enseignant, travaille le problème « à partir des indices qu'il prend dans le milieu didactique » (Collectif Didactique pour Enseigner, 2019, p. 596). Le concept d'enquête, mais également ceux de situation, de milieu, de transaction sont donc mobilisés comme concepts théoriques et prennent un sens méthodologique dans les analyses didactiques (Sensevy, 2011; Collectif Didactique pour Enseigner, 2019, 2020).

L'enjeu est en effet « de transformer un cadre épistémologique philosophique en cadre d'analyse méthodologique » (Gégout, 2023). Reste à savoir si, de l'enquête de Dewey à celle de la TACD, la filiation peut s'opérer sans confusion ou du moins sans extension exagérée¹⁹. Le point crucial concerne la didactisation de l'enquête qui requiert les concepts de situation didactique, de

19. La question vaut également pour le Cadre de l'apprentissage par problématisation (CAP).

contrat didactique qui, évidemment, n'existent pas chez Dewey. Mais peut-on opposer radicalement l'enquête selon Dewey (laquelle découlerait immédiatement de l'intérêt des élèves) et l'enquête selon Brousseau (imposée aux élèves), comme si n'existaient pas dans la pédagogie de Dewey, ainsi que le montrent les relations concrètes qu'en donnent Camp et Camp (2007), des médiations pédagogiques destinées à articuler le souci des intérêts de l'enfant et celui du programme (*Subject-Matter*)?

Le courant de «l'enquête sociale» et de «la problématisation des questions socialement vives»

Un troisième courant regroupe des recherches orientées vers l'élucidation des «questions socialement vives» qui agitent les sociétés contemporaines. Ces travaux s'inscrivent dans le prolongement de la pensée politique de Dewey, dans le contexte curriculaire des «éducations à» (Barthes, Lange & Tutiaux-Guillon, 2017) et des questions socialement vives (Legardez & Simonneaux, 2006; Simonneaux & Simonneaux, 2014). Pour Dewey ([1927] 2010), ce qui constitue politiquement un public de citoyens c'est le souci des conséquences importantes d'une action ou d'une transaction sur une population donnée. Mais du point de vue épistémologique, c'est l'enquête sociale que Dewey compare au diagnostic médical puisque, dans les deux cas, il s'agit de localiser et de définir un trouble existentiel et d'y chercher un remède (Zask, 2008, 2015; Stiegler, 2019). Contre l'idéal technocratique de Lippmann, Dewey défend la possibilité pour le public de s'éduquer par la prise en charge des problèmes du commun.

En suivant cette intuition, plusieurs pistes de recherche en éducation explorent d'une part les caractéristiques des problèmes publics contemporains et d'autre part les démarches susceptibles de former le futur citoyen. Des modèles sociologiques ont été proposés pour décrire «l'histoire naturelle» de cette construction du public à partir d'un trouble individuel ou collectif (Emerson & Messinger, 2012; Spector & Kitsuse, 2012). D'autres travaux s'efforcent d'élucider les caractéristiques des problèmes socio-politiques susceptibles d'être pris en compte par l'enquête sociale : «problèmes flous» (Toussaint & Lavergne, 2005) voire «pernicieux» (Rittel & Webber, 1973), tels que ceux de l'aménagement du territoire ou de la transition climatique et caractérisés par la polysémie, la conflictualité, la complexité, la spatio-temporalité critique et l'absence de solutions définitives (Fabre, 2021, 2022). Dans la perspective indiquée par Dewey d'une démocratie radicale, délibérative ou participative, devenue mode de vie, la question devient alors celle de l'infléchissement de la formation du citoyen, au-delà même de la connaissance des institutions et de ses droits et devoirs, vers l'initiation à l'enquête sociale. L'exploration des controverses qui expriment la polysémie et la conflictualité des questions socialement vives, l'élucidation au moins partielle de leur perniciosité, telles sont les voies éducatives et didactiques en cours d'exploration (Chauvigné & Fabre, à paraître).

La démarche du *Design Thinking*

Dans une perspective apparemment proche de celle de la problématisation, on peut noter l'existence d'un quatrième courant de recherche, d'origine anglo-saxonne, celui du *Design Thinking* qui hérite du *brainstorming* mis au point par le publiciste américain Osborn dans les années 1950 et qui sera développé par McKim dans *Experiences in Visual Thinking* (1980), puis par Rove et son *Design Thinking* en 1991. La référence à Dewey s'effectue souvent indirectement par l'intermédiaire de Kolb ou de Messirou. Le *Design* concerne, à l'origine, la conception et le développement de produits industriels ou architecturaux. Toutefois, à la fin du xx^e siècle, il est conçu comme une approche générale de résolution des problèmes de toutes sortes, au point de constituer pour Buchanan (1992) une troisième culture entre sciences naturelles et humanités. Bref, le *Design* a trait à l'invention et la gestion des environnements symboliques et techniques de l'homme. C'est une démarche créative, le plus souvent collective, de traitement de problèmes. Elle se déroule selon cinq étapes non-linéaires, pouvant donc comporter des allers et retours entre plusieurs phases : 1) l'empathie, la compréhension de la demande (du client, des partenaires...) qui pose le problème; 2) la définition du problème; 3) la recherche de la solution; 4) l'exploration des options; 5) le test de la solution (Chanal & Merminod, 2019; Rove, 1991)²⁰.

La ressemblance de ces phases avec celles du processus de l'enquête, décrites dans *How We Think* de Dewey, saute aux yeux. L'originalité du *Design Thinking* est toutefois de se centrer sur le cognitif plus que sur le conceptuel. À ce titre, il privilégie la créativité sans toujours prendre en compte la responsabilité quant aux contenus, à la différence des courants de problématisation comme le CAP ou la TACD. L'accent est mis sur les processus psychologiques divergents et sur des dispositifs psycho-sociologiques favorisant le *brainstorming*, plus que sur l'élucidation épistémologique des problèmes à traiter, d'où son succès dans le monde de l'entreprise avec ses potentialités d'innovation. Il s'agit d'ailleurs davantage d'un esprit que d'une méthode à proprement parler (Gamba, 2017). Notons que la référence à la notion de créativité devient une injonction dans le monde commercial, industriel et politique. Bien qu'il puisse se réclamer de l'enquête deweyenne, le *Design Thinking* semble davantage ordonné à la lutte concurrentielle qu'à l'*empowerment* des individus. Par ailleurs, la référence à la créativité artistique ne joue-t-elle pas un rôle idéologique dans l'objectif de conférer un supplément d'âme culturel à l'innovation industrielle et à la dynamique de production et de consommation (Bouquillon, Miège & Moeglin, 2015)? Ces aspects idéologiques du *Design Thinking* semblent bien éloignés de la pensée éthique et politique de Dewey.

Le courant de l'«apprentissage expérientiel»

Alors que les courants de recherche précédents valorisent la dimension rationnelle de l'enquête, un cinquième courant de recherche privilégie

20. Il est possible de découper le processus d'une autre manière : empathie (recueillir la demande de l'utilisateur), définition du problème, idéeation (*brainstorming*), prototypage (modélisation des hypothèses), tests (Faste, Roth & Wilde, 1993).

l'apprentissage expérientiel en formation des adultes en mettant l'accent sur le rôle du corps, des émotions, de la socialisation, dans des démarches d'auto, de co ou d'éco-formation (Galvani, 1997; Pineau, 1977, 1992, 2000)²¹. Dans ce contexte, la démarche est appréhendée comme quête, le problème comme épreuve et la résolution comme œuvre (Roelens, 1989). C'est la notion d'expérience qui constitue ici le concept central. Cette notion est au carrefour de plusieurs influences : celle de la phénoménologie (Gadamer, 1976; Husserl, 1950; Laing, 1975), celle de la *Bildung* et du roman d'apprentissage et plus généralement des histoires de vie (Delory-Momberger, 2005; Pineau & Legrand, 1993).

Dans les mouvements de formation permanente, la référence à Dewey concerne surtout l'inspiration générale de la démarche, le fait que la vie soit pensée comme éducation ainsi que le refus du dualisme de la théorie et de la pratique (Schön, 1994). C'est par l'intermédiaire des modèles de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) ou de l'apprentissage transformationnel de Mezirow (2014) que ces travaux se réfèrent explicitement à l'enquête, décrite comme expérience réflexive, par opposition à l'apprentissage empirique à base d'essais et d'erreurs (Landry, 1989). Les formes d'apprentissage qui sous-tendent la formation des adultes consistent essentiellement en la transformation de l'expérience vécue en savoir personnel. Il s'agit de donner sens à son vécu envisagé dans toutes ses dimensions, à la fois cognitives, affectives, conatives et sociales afin de construire des connaissances utiles pour la poursuite de son expérience (Chevrier & Charbonneau, 2000; Mayen & Mayeux, 2003).

La découverte du caractère opératoire de l'enquête dans les recherches en analyse de l'activité en formation des adultes (à partir des années 2000)

À partir de la fin des années 1990, la recherche en formation d'adultes connaît de profondes transformations en relation avec l'émergence de plusieurs courants et méthodes relevant de l'analyse de l'activité. Certes, de telles approches ne sont pas homogènes et présentent diverses perspectives théoriques (Albero & Guérin, 2014; Thievenaz, 2023), mais elles sont réunies par leur intérêt pour l'expérience dans sa dimension à la fois singulière et située. Si les questions des apprentissages et du développement du sujet en situation de travail et de production sont étudiées sous différents aspects, la primauté est, dans tous les cas, accordée aux rapports entre activité/apprentissage/construction de l'expérience (Barbier & Thievenaz, 2013; Mayen, 2009; Pastré, 2013). C'est précisément dans ce contexte qu'une pluralité de travaux issus de ce courant de recherche va se réapproprier les concepts psycho-philosophiques de Dewey et plus particulièrement celui d'enquête. S'ils relèvent de démarches différentes, ils participent tous, en un sens, au prolongement d'une invitation formulée

21. Mathias Finger (1989) opposait la conception de l'expérience de Gadamer (1976) centrée sur l'expérientiel à celle de Dewey centrée sur l'expérientiel. En réalité, les deux interprétations se trouvent chez Dewey lui-même, peut-être pas, il est vrai, dans les mêmes ouvrages. Autant la *Logique* privilégie la rationalité de l'enquête scientifique, judiciaire, médicale... autant *Ethics* ([1932] 2008) ou *L'art comme expérience* ([1934] 2010) abordent la dimension expérientielle de l'existence dans ses aspects affectifs et sociaux, éthiques et esthétiques.

par l'auteur dès l'introduction de son ouvrage²² à poursuivre l'enquête sur l'enquête au regard des moyens, des outils et des préoccupations propres à chaque époque et contexte.

Avant même d'évoquer les travaux, relevant d'une approche par l'analyse de l'activité, qui mobilisent le concept d'enquête, il est nécessaire de rappeler les principes plus généraux de « croissance dans l'activité » (Dewey, 1937, p. 243)²³ ou de « reconstruction permanente de l'expérience » (Dewey, [1920] 2014, p. 241) qui constituent le socle fondateur de ces études. La philosophie de l'expérience de Dewey contient, d'une façon générale, un ensemble de propositions et de conceptions qui permettent de penser, de façon étroitement liée, les rapports entre travail et apprentissage et plus largement les conditions selon lesquelles l'« individu est engagé dans un processus de croissance tout au long de sa vie » (Dewey, [1920] 2014, p. 241). Parmi les dualismes ou oppositions classiques que Dewey s'emploie à déconstruire tout au long de son œuvre (théorie/pratique, corps/esprit, raison/émotion), on soulignera l'opposition stérile entre le travail et l'éducation. Dans sa conception holistique de l'expérience, ces deux dimensions ne sont en aucun cas opposées, mais au contraire intimement liées. Si ce principe est présent tout au long de l'œuvre de l'auteur, il est plus particulièrement discuté à l'occasion de trois chapitres de ses ouvrages.

Un premier est publié dans *Schools of To-Morrow* (1915), qui s'intitule « Education Through Industry »²⁴ dans lequel est développée l'idée, non pas d'une séparation entre le milieu de l'école et celui de l'industrie, mais au contraire celle d'une continuité et d'une coopération. Dewey fait à cette occasion un retour sur plusieurs expérimentations conduites dans différentes écoles des villes de Gary, Chicago et Cincinnati dans lesquelles « on a cherché à utiliser les facilités offertes par les industries [et où] les élèves ont été préparés à l'exercice d'une ou plusieurs professions bien définies » (Dewey & Dewey, [1915] 1931, p. 217). Pour Dewey, il ne s'agit pas, pour l'école, de « préparer » à un métier, mais d'utiliser ce qu'il nomme « un milieu total » (Dewey & Dewey, [1915] 1931, p. 218) pour susciter chez l'enfant de nouveaux intérêts et de nouvelles découvertes. Sont à cette occasion évoqués des essais d'« éducation semi-professionnelle » (p. 234) bien longtemps avant que la notion d'alternance ne fasse son apparition.

Dans un autre chapitre publié dans *Democracy and Education* ([1916] 2011) et intitulé « Vocationnel Aspects of Education »²⁵, Dewey va encore plus loin dans la réfutation de la dichotomie entre ce qu'il nomme l'éducation professionnelle et l'éducation culturelle. Il précise davantage l'idée selon laquelle il ne s'agit plus de penser l'exercice d'un métier comme l'application de connaissances qui auraient été apprises auparavant, ni comme une activité strictement dédiée aux seules fins de production, mais comme *un milieu dans lequel se forment, s'exercent et se transforment les capacités et aptitudes du sujet*. D'une

22. « Ce Traité est une introduction. C'est la présentation d'un point de vue et d'une méthode d'approche. Bien que j'aie réfléchi pendant plus de quarante ans à leur formulation, j'ai nettement conscience que leur présentation n'a pas et ne pouvait pas avoir le fini et l'exhaustivité qui sont théoriquement possibles. Mais je suis aussi convaincu que mon point de vue est si parfaitement raisonnable que ceux qui ont la bonne volonté de me suivre développeront dans les années à venir une logique qui sera en parfait accord avec toutes les méthodes reconnues les plus valables de parvenir à la connaissance » (Dewey, [1938] 1967, p. 54).

23. Traduction des auteurs.

24. Traduit par « L'éducation par le travail » dans la version française de l'ouvrage parue en 1931 (trad. Duthil).

25. Traduit par « Les aspects professionnels de l'éducation » dans la version française de l'ouvrage parue en 1975 (trad. Deledalle) et rééditée en 2011.

façon originale pour l'époque, il développe à cette occasion une conception de l'apprentissage et du développement par l'expérience du travail : «Un métier est aussi nécessairement un principe organisateur d'information et d'idées, de connaissances et de développement intellectuel. Le métier fournit l'axe qui traverse une immense diversité de détails; il ordonne les uns par rapport aux autres les différents éléments de l'information, des faits et des expériences» ([1916] 2011, p.402). L'activité de travail est ainsi appréhendée dans une perspective plus large que la seule dimension productive ou économique. Elle est conçue comme un environnement «organisateur d'idées», «source de développement intellectuel» et à ce titre appréhendé dans une vision démocratique de la société où la profession est à la fois une «activité continue qui rend service aux autres et utilise les capacités personnelles d'un individu» ([1916] 2011, p.412) et un vecteur de maturation de la personne.

Dans *Reconstruction en philosophie*, Dewey continue de battre en brèche l'idée qui consiste à opposer une phase de la vie qui serait dédiée à l'éducation et à la formation et une autre qui serait tournée vers le travail et l'activité productive. Ces deux aspects de l'existence humaine sont conçus comme intrinsèquement liés et impliquent de réfuter l'opposition établie entre une période dédiée à l'apprentissage et une période dédiée à l'activité productive : «L'idée que l'éducation est une préparation et que l'âge adulte marque la fin du processus de croissance sont deux volets de la même contrevérité» ([1920] 2014, p.243). Contrairement à un ensemble d'opinions largement répandues à l'époque (et dont on retrouve aujourd'hui encore les traces), ce constat invite à considérer la période de la vie adulte comme un prolongement du processus de «croissance» de l'expérience et de maturation de la personne. C'est aussi l'occasion de mettre en évidence l'enjeu «démocratique» contenu dans le principe d'une éducation continue des adultes, y compris à l'occasion de leur vie professionnelle et sociale. Dans cette optique, les environnements dédiés au travail et à la production, comme ceux dédiés aux loisirs ou à la culture, sont appréhendés au regard des potentialités de découvertes et de maturation qu'ils contiennent : «Les institutions de la vie adulte doivent être jugées à leur capacité à favoriser un processus continu d'éducation» (Dewey, [1920] 2014, p.243).

La lecture de l'œuvre de Dewey se révèle ainsi, dans son ensemble, riche d'enseignements pour la recherche en formation des adultes et notamment pour les études qui interrogent les rapports entre travail et apprentissage. Si, depuis cette époque, d'autres concepts ont été bien entendu forgés pour rendre compte de ce qui est aujourd'hui nommé la dimension «constructive» de l'activité de travail (Rabardel, 2005; Samurçay & Rabardel, 2004), les «situations potentielles de développement» (Mayen, 1999), ou encore les «environnements de travail capacitants» (Falzon, 2005; Fernagu-Oudet, 2012), de nombreux auteurs trouvent, dans la référence à Dewey, l'occasion de renouveler le débat ou d'enrichir les points de vue à partir de concepts qui, jusqu'à présent sous-exploités, se révèlent heuristiques pour la recherche et la formation. C'est notamment le cas de celui d'enquête qui permet plus spécifiquement de penser les rapports entre travail, apprentissages et construction de l'expérience.

De nombreuses recherches actuelles dans le domaine de l'analyse de l'activité en formation d'adultes s'appuient sur les apports de la Théorie de l'enquête pour mieux comprendre et conceptualiser les phénomènes et les processus par lesquels le sujet apprend et se transforme par et dans les situations de travail. Les préoccupations scientifiques, mais aussi sociales, économiques et plus

récemment législatives pour la thématique de l'expérience en situation de travail n'ont jamais été aussi fortes²⁶ ces vingt dernières années dans l'espace francophone (Astier, 1999, 2004, 2009; Bourgeois, 2013; Champy-Remoussenard, 2005, 2008, 2015; Guérin, 2012; Mayen, 1999, 2009, 2013; Rogalski & Leplat, 2011; Zeitler, 2006, 2011). Dans ce contexte, il ne s'agit plus de tenir un discours général sur l'expérience, mais de rendre compte, de façon précise et située, des situations de travail dans lesquelles des formes d'apprentissage et de développement du sujet sont potentiellement à l'œuvre. Ces différentes recherches sont orientées vers l'intelligibilité des gestes techniques, des échanges langagiers, des processus cognitifs de diagnostics ou de résolution de problème à l'occasion desquels l'acteur découvre de nouveaux modes opératoires, se forge de nouvelles aptitudes et transforme ses habitudes de pensée, de raisonnement, de perception des indices dans la situation, etc. C'est précisément dans ce contexte que les apports de la Théorie de l'enquête sont convoqués. Selon les auteurs, les types de terrains investigués et les équipes ou traditions de recherche dans lesquels sont réalisées les études, plusieurs orientations sont constatables. Il est possible de repérer au moins trois tendances ou cultures de recherche à partir du concept d'enquête.

La référence à l'enquête pour repérer et étudier les séquences d'activités professionnelles dans lesquelles l'acteur enrichit et réélabore son expérience

Dans cette perspective de recherche, il s'agit d'observer au plus près des situations réelles du travail (à l'aide de procédés et techniques méthodologiques basés sur l'observation, l'enregistrement vidéo, les dispositifs d'explicitation et d'auto-confrontation) pour mieux comprendre les types de tâches et les gestes professionnels à l'occasion desquels l'acteur réélabore son répertoire de connaissances techniques, transforme ses habitudes de travail ou élabore de nouvelles aptitudes professionnelles. Le primat est donné à une granularité fine d'analyse de séquences d'activités professionnelles dans lesquelles on fait l'hypothèse qu'un processus de réorganisation de l'expérience est à l'œuvre. Il s'agit ainsi de centrer l'attention sur les moments de perturbation ou de déstabilisation de l'activité de l'acteur, puis d'étudier dans quelle mesure et sous quelles conditions celui-ci va, pour les besoins de la situation à traiter, s'engager dans un processus intellectif, ici interprété comme une activité d'enquête. La mobilisation de cet appareillage théorique permet notamment d'identifier : 1) les moments privilégiés que sont les phases d'ouverture d'une « parenthèse intellectuelle » (Deledalle, 1967, p. 23) dans la situation de travail; 2) les étapes du raisonnement mises en œuvre et leurs caractéristiques sur la base du « schème commun de l'enquête » (voir plus haut); 3) les effets de cette activité d'enquête, en termes d'apprentissages et de développement, sur les professionnels qui la mettent en œuvre. En repartant ainsi de la proposition de Dewey selon laquelle les « enquêtes entrent dans toutes les sphères de la vie et dans tous les aspects de ces sphères » ([1938] 1967, p. 166), ces

26. La loi Avenir du 5 septembre 2018 qui définit le cadre de l'Action de formation en situation de travail (AFEST) témoigne notamment du caractère central de cette question sur le plan non seulement scientifique mais aussi sociétal, politique et économique.

travaux de recherche explorent ainsi les conditions, les dynamiques et les effets de l'enquête au travail et du travail de l'enquête.

Le milieu de la santé apparaît également comme un terrain propice à la convocation du concept d'enquête pour étudier les apprentissages sur le tas que réalisent les soignants à l'occasion de leurs activités de soin et des formes de diagnostics qui les accompagnent (Thievenaz, 2012a, 2012b, 2013, 2014, 2017a, 2017b, 2018, 2019a, 2019b). Les travaux de Olry et Froissart-Monet (2017) ainsi que ceux de Giraud-Buthiaux (2019) font également appel à l'enquête pour étudier l'activité des masseurs-kinésithérapeutes (en situation de travail, de stage et de formation initiale). De nouvelles professions, encore peu investiguées, sont également analysées sous cet angle. C'est le cas de l'activité des psychomotriciens (Paggetti, 2019) ou de celle des infirmiers urgentistes à l'hôpital (Kedidah-Chair, 2022). C'est aussi dans cette perspective que les travaux de Mayen et Pin (2013) convoquent le terme d'enquête pour étudier les conditions et les processus de l'engagement en Validation des acquis de l'expérience (VAE) et que ceux conduits par Boucenna (2015) étudient le travail des conseillers pédagogiques. La Théorie de l'enquête est aussi de plus en plus souvent convoquée pour étudier les apprentissages dans le champ de l'activité physique, sportive et artistique (APSA). Les travaux de Zeitler (2003, 2011) mobilisent cette approche pour analyser l'activité des enseignants de voile débutants et ceux de Cauvin et Récopé (2017) pour étudier l'activité de médiation de l'enseignant d'EPS. La question classique de l'alternance des interactions avec les tuteurs de stage est également revisitée à l'aune des apports de Dewey (Maubant & Roger, 2017). Le cadre des activités de création et du milieu artistique est également un terrain investigué au prisme de cette approche théorique (Thievenaz & Thélin-Métélo, 2021). Dans le domaine de l'analyse de l'activité enseignante enfin, différents auteurs font appel à certains principes de l'enquête pour mieux comprendre les ressorts d'une telle activité (Renier, 2013b; Dechamboux & Mottier Lopez, 2015; Muller & Lussi Borer, 2018; Flandin, Muller & Leblanc, 2015; Saillot, 2020).

La référence à l'enquête dans une réflexion épistémologique sur les outils et cadres d'analyse dans la recherche en formation des adultes

La Théorie de l'enquête développe un paradigme expérientiel à partir de plusieurs principes et propositions conceptuelles permettant de penser l'activité humaine dans son contexte et son écologie. En s'appuyant sur ces différents apports (à la fois notionnels, théoriques et paradigmatiques), de nombreux travaux en formation des adultes proposent de discuter, de réinterroger et de questionner les cadres, modèles ou outils d'analyses classiquement mobilisés dans ce domaine de recherche. L'appareillage conceptuel de l'enquête est alors plus largement mobilisé dans une réflexion épistémologique et théorique qui a pour objet les outils de pensée élaborés et/ou convoqués dans ce milieu scientifique. Ces travaux s'inscrivent dans un chantier plus vaste qui consiste à mettre à distance des cadres d'analyses et des différents types d'élaborations conceptuelles qui les accompagnent. L'enjeu reprend une préoccupation permanente que l'on retrouve tout au long de l'œuvre de Dewey qui consiste à réinterroger sans cesse ce que nous tenons habituellement pour acquis dans un domaine donné.

C'est ainsi dans une perspective d'éclairage ou de questionnement des démarches de recherche en formation des adultes et/ou des notions mobilisées à cette occasion que divers travaux ont été conduits ces dernières années. Parmi eux, des analyses théoriquement et empiriquement fondées réinterrogent un ensemble de positionnements épistémologiques par diverses propositions conceptuelles structurantes pour le domaine, par exemple une approche praxéologique de la connaissance (Albero & Brassac, 2013) et plus particulièrement des activités de connaissance et d'intervention situées sur un continuum entre *épistémè* et *praxis* (Albero, 2019c). Ces propositions ouvrent un débat sur ce qui pourrait constituer l'une des spécificités des Sciences de l'éducation et de la formation (SEF) en tant que discipline scientifique (Albero, 2019a, 2019b). D'autres travaux font appel à la théorie de l'expérience de Dewey pour revisiter les différentes dimensions que recouvre le terme d'expérience au regard de son omniprésence tant dans le champ scientifique que social (Barbier, 2013). C'est notamment dans cette perspective que Bourgeois (2010, 2011, 2013) engage une réflexion sur la différence chez Dewey entre l'expérience entendue au sens de «*experimenting*» et l'expérience au sens de «*experiencing*». Le premier terme permet de traduire une composante active de l'expérience (ce que le sujet fait à son environnement en agissant), alors que le second renvoie à une dimension plus passive (ce qu'éprouve ou subit le sujet en conscience de ses actions dans l'environnement). Il est intéressant de noter que dans l'œuvre de Dewey ces dimensions sont intrinsèquement co-dépendantes et qu'elles se traduisent par des applications éducatives et pédagogiques.

La référence à l'enquête comme ressource pour
penser et aménager des situations d'apprentissage,
d'accompagnement et de formation professionnelle

Une partie de la recherche en formation des adultes est finalisée à la fois par des intentions compréhensives et analytiques et par des enjeux de conceptions d'outils, de programmes et de parcours de formation. Pour certains courants ou approches, ces deux dimensions ne peuvent être pensées séparément. Dans l'intention d'analyser pour concevoir ou transformer, plusieurs travaux en formation d'adultes se tournent vers les usages praxéologiques qui peuvent être faits du principe de l'enquête. Si certains se recoupent avec la première tendance identifiée plus haut, ils ont tous pour spécificité d'aménager des situations et des environnements qui sont propices à l'activité d'enquête des apprenants et donc engagent un développement de leurs capacités professionnelles. Cette lecture opératoire des apports de Dewey est notamment observable dans les travaux conduits par Muller et Lussi Borer (2016) à l'Université de Genève. Les auteurs élaborent pour cela des dispositifs basés sur le principe de «l'enquête collaborative» à partir de traces d'activités filmées et d'expériences du travail. Dans une perspective proche, les travaux de Piot (2017) mobilisent l'enquête en tant que «levier pédagogique» dans l'aménagement de situations d'accompagnement à destination d'adultes éloignés de l'emploi. Les principes contenus dans la Théorie de l'enquête sont ainsi mobilisés à des fins pédagogiques et didactiques. Il s'agit d'élaborer les conditions favorables à la mise en place d'une «pédagogie de l'enquête» (Piot, 2017) pour placer les adultes en situation de réflexivité.

Parmi d'autres usages qui sont faits de l'enquête, il est aussi intéressant de noter qu'un ensemble de travaux font de cette approche théorique une ressource pour la formation à la recherche en contexte universitaire (Renier & Guillaumin, 2017) ou pour questionner les dispositifs d'auto-évaluation (Saussez & Allal, 2007). Dans une approche plus méso, d'autres travaux encore revisitent le concept d'enquête pour étudier les dispositifs et parcours de formations basées sur le principe de réflexivité (Saussez, Ewen & Girard, 2001). Ces études, qui proposent des usages différents du concept d'enquête en formation d'adultes, ont pour point commun de s'inscrire dans une lecture fonctionnelle du pragmatisme deweyen (Thievenaz, 2019a). Il s'agit de se tourner du côté des «effets», des «usages» et des «applications» possibles d'une option théorique qui dans son essence est tournée vers l'action et vers sa transformation.

Discussions et limites des interprétations et des usages de la Théorie de l'enquête dans le champ de l'éducation et de la formation

Il peut ainsi de prime abord paraître étonnant que plus de quatre-vingts ans après sa publication aux États-Unis (1938) et plus de cinquante après sa traduction en français (1967), la Théorie de l'enquête connaisse ces dernières années un si vif regain d'intérêt. Ce phénomène s'explique en partie par le besoin d'étudier à nouveaux frais les questions vives qui traversent les différents champs en s'appuyant sur des concepts robustes, et par l'activité éditoriale et culturelle qui remet au goût du jour les apports du pragmatisme. Le «retour à l'enquête» n'est pas toutefois sans poser de question sur les usages qui sont faits du terme ainsi que sur les limites et les perceptives à explorer qu'il comporte.

Comme tout concept ou appareillage théorique faisant l'objet d'une redécouverte ou d'une relecture dans un autre contexte que celui dans lequel il a été élaboré et pour d'autres fins que celles qui étaient initialement définies par son auteur, les usages contemporains de l'enquête soulèvent un ensemble de questions. L'engouement pour la pensée de Dewey laisse apparaître un ensemble d'éléments non questionnés, de limites et de points de vigilance qui méritent d'être éclaircis.

Les usages contemporains de l'enquête : une tension entre une vision rigoureusement épistémique et une vision strictement opérative du concept

Les usages contemporains de l'enquête, et plus largement de certaines dimensions de l'appareillage théorique et conceptuel qui fonde ce postulat, semblent se situer au centre d'une tension observable dans notre milieu scientifique et qui est celle des relations entre *épistémé* et *praxis* (Albero, 2020). Il y aurait en effet d'un côté un ensemble de travaux orientés vers la production de connaissances scientifiques au prisme du concept d'enquête et de l'autre des usages davantage opératoires et tournés vers l'action éducative et formative. Ces deux usages renvoient à deux visions de la recherche en Sciences de l'éducation et de la formation et à de vieux débats présents dès la constitution du milieu : faut-il se situer dans une approche strictement compréhensive et analytique? Faut-il au

contraire se tourner davantage vers l'élaboration d'outils et de préconisations dont pourra s'emparer le public? Doit-on et peut-on coupler ces deux branches de l'alternative? Selon quel type de rigueur scientifique? etc. Se rajoutent à cela des reproches classiquement adressés à ces deux options qui semblent parfois entrer en concurrence. À la première est reproché son caractère parfois désincarné et éloigné des préoccupations des acteurs de terrain, la seconde est taxée d'instrumentalisation de connaissances théoriques qui n'ont pas été élaborées à cette fin. Semblent ainsi, à travers l'usage qui est fait de l'enquête, se rejouer de vieilles questions sur l'utilité de la science, sur le degré de scientificité ou d'exactitude des modèles mobilisés, ou encore sur la possibilité de s'affranchir de certains aspects d'une théorie pour pouvoir penser son opérationnalisation voire son développement. Une manière de dépasser cette difficulté est de revenir à un principe cher à Dewey qui est le refus des dualismes et oppositions stériles qui enferment la pensée.

Pas plus qu'il ne s'agit d'opposer théorie et pratique, il n'est non plus opportun d'enfermer rigoureusement l'enquête dans l'une ou l'autre de ces deux options, mais de penser au contraire leur cohabitation²⁷. Il est important de noter que Dewey n'a pas voulu réaliser une théorie achevée et refermée sur elle-même, mais «ouvrir un chemin pour une logique de l'expérience qui réponde aux besoins du monde et de la science moderne. Il offre une hypothèse. Il appartient aux chercheurs – à tous les chercheurs et pas seulement aux logiciens – aux chercheurs engagés dans l'enquête anthropologique de l'expérimenter» (Deledalle, 1967, p.9). Il revient donc aux chercheurs de s'emparer de cet appareillage théorique dans une triple vigilance : 1) un souci de fidélité et d'exactitude pour ne pas trahir la pensée de l'auteur ; 2) une intention de réponse à des besoins ou enjeux sociaux actuels ; 3) la possibilité de mettre en débat voire de s'affranchir de certaines propositions pour continuer à conférer à cette approche théorique un caractère vivant et non fixiste (ou dogmatique).

Un ensemble de points de vigilance ou de précautions semblent dans tous les cas accolés à la possibilité de convoquer le concept d'enquête dans des travaux de recherche en éducation et formation. Comme tout lexique relevant d'une élaboration théorique et faisant l'objet d'une utilisation à des fins de recherche et/ou d'intervention, il s'agit notamment d'éviter au moins quatre types d'écueils : 1) la naturalisation du concept qui conduirait à vouloir «repérer», «observer» ou «déclencher» une enquête en réifiant ainsi les activités humaines à partir des caractéristiques de la théorie²⁸ ; 2) l'enfermement dans une lecture formelle ou strictement applicative du schème de l'enquête qui conduirait à opérer des cloisonnements dans une approche qui se veut par essence ouverte, transposable et évolutive ; 3) la dilution des principes contenus dans cette approche théorique de l'expérience qui conduit à tout

27. C'est ce que permet une conception intégrative qui met en évidence les relations entre ces deux pôles en tension sur un continuum : le pôle «*épistémè*» en tant que processus d'élaboration méthodique de connaissances et le pôle «*praxis*» en tant que pratique réfléchie (Albero, 2019c). Sur ces deux pôles, le concept d'enquête peut être mobilisé : sur le premier, de manière explicite et méthodique en étant finalisé par la production de connaissance valide dans les milieux scientifiques ; sur le second, de manière plus opératoire en étant finalisé par le souci d'efficacité de l'action (Albero & Simonian, 2021).

28. Il semble de ce point de vue plus prudent, afin de ne pas réifier l'activité du sujet, d'employer un ensemble de précautions sémantiques montrant que les processus étudiés sont «lus», «étudiés» ou «interprétés» au prisme de la logique de l'enquête.

interpréter en termes d'enquêtes et ainsi à vider le concept de sa substance et de son originalité; 4) la valorisation ou l'instrumentalisation du concept qui consiste à en faire un produit d'appel, une catégorie évaluative, ou un modèle théorique «vendeur».

En partant ainsi du constat que la Théorie de l'enquête ne se présente ni comme une approche théorique (qui vise à la connaissance pure, à la seule spéculation) ni comme un modèle d'analyse totalement achevé qui serait «prêt à l'emploi», mais plutôt comme un postulat qu'il convient d'expérimenter, en tenant compte d'un certain nombre de risques et d'écueils, la mobilisation de cette démarche suppose de se doter de repères et de garde-fous. Il s'agit en effet de ne pas céder à une attitude opportuniste qui ferait appel au concept d'enquête uniquement pour se référer à Dewey quitte à faire des contre-sens ou à diluer une pensée²⁹. Entrevoir le concept d'enquête comme un «outil»³⁰ à «faire à sa main»³¹ pour la recherche suppose ainsi de s'interroger sur les conditions de son appropriation et les «précautions d'usages» qui l'accompagnent. Cela consiste notamment à déterminer sous quelles conditions il est possible d'interpréter l'agir humain (en situation de travail, de formation, dans la sphère privée) sans céder à la facilité qui consiste à «voir de l'enquête partout» et à mobiliser ce concept-outil de façon sauvage et en toutes occasions. S'il est délicat de répondre de façon définitive et dans l'absolu à une telle question, il est néanmoins possible d'avancer trois types de conditions ou critères minimaux permettant de faire l'hypothèse qu'un processus interprétable comme une activité d'enquête est à l'œuvre dans la situation étudiée :

– Il importe en premier lieu que le ou les sujets étudiés en situation rencontrent une *perturbation* qui vient créer une discontinuité dans leur expérience. Comme il en a été question dans la première partie de cette note de synthèse (voir la partie «Le concept d'enquête dans l'œuvre de Dewey»), la Théorie de l'enquête part du principe qu'une «parenthèse intellectuelle» (Deleuze, 1967) est ouverte lorsque le sujet rencontre une situation incertaine, douteuse, conflictuelle, habituelle, problématique qui vient inquiéter, troubler ou perturber le cours ordinaire de l'action. La Théorie de l'enquête est une philosophie de l'épreuve, du doute et de l'inconfort. Sans cette composante, nul besoin de se lancer dans un coûteux exercice de problématisation (Fabre, 2009, 2017a).

-
29. Encouragé par l'effet d'engouement dont fait l'objet la Théorie de l'enquête et plus largement la thématique de l'expérience chez Dewey, il n'est pas rare de constater dans de nombreux travaux récents que ce terme est employé tantôt comme une caution ou comme un gage de scientificité, tantôt comme une vague allusion à la thématique de l'expérience, alors qu'il ne fait pas l'objet d'une définition et encore moins d'une argumentation ou d'un développement dans le propos.
 30. Cette lecture pragmatiste des outils conceptuels du pragmatisme est non seulement présente chez Dewey mais également organisatrice de son œuvre. En effet, Dewey ne cesse d'encourager «le passage d'une connaissance et d'une philosophie contemplatives à une connaissance et à une philosophie opératoires» ([1920] 2014, p.178). Plus récemment, Gilles Deleuze a eu l'occasion de tenir un discours proche et éclairant sur ce point de vue : «Une théorie, c'est exactement comme une boîte à outils... Il faut que ça serve, il faut que ça fonctionne. Et pas pour soi-même. S'il n'y a pas des gens pour s'en servir, à commencer par le théoricien lui-même qui cesse alors d'être théoricien, c'est qu'elle ne vaut rien, ou que le moment n'est pas venu» (Deleuze, 1972, p. 309).
 31. En prolongeant l'idée selon laquelle le concept (ici celui d'enquête) se présente comme un outil à concevoir du point de vue de ses usages, il convient dès lors d'approfondir cette idée en le pensant comme un artefact, médiatisant l'activité du chercheur et faisant à ce titre l'objet de ce que Rabardel nomme un processus d'«appropriation» et de «genèse instrumentale» (2005, p.257).

– Une seconde composante indispensable est que la rencontre avec une situation perturbée engendre une *suspension active du jugement*. Pour faire l'hypothèse qu'un processus pouvant être qualifié d'enquête soit en train d'émerger, il faut non seulement qu'un problème se présente, mais aussi que celui-ci « existe pour le sujet » et qu'il ne soit dès lors plus en mesure d'apporter immédiatement un élément de réponse. Mener l'enquête suppose un ajournement de l'action immédiate et une ré-interrogation des habitudes d'activités. Cet ajournement des automatismes, cette perception d'un désajustement et d'un ordre troublé de la situation sont la condition pour que s'ouvre un « espace problématique » (Fabre, 2017a) à l'intérieur duquel des investigations sont conduites (recherche d'indices, élaboration puis tests d'hypothèses, etc.).

– Un troisième élément pouvant être pris comme critère ou repère de l'enquête est la mise en œuvre chez le sujet d'une *confrontation* entre des prises d'informations dans la situation et une base conceptuelle au regard de laquelle un ensemble d'indices seront traités et interprétés. Mener l'enquête consiste ainsi à mettre en lien des collectes d'informations dans la situation avec des connaissances théoriques, des habitudes, des idées qui permettent de les interpréter.

À ces trois aspects, il faut joindre un autre point de repère en lien avec les deux « conditions matricielles » de l'enquête que Dewey nomme le « *biologique* » ([1938] 1967, p. 81) et le « *culturel* » (p. 101). Ces deux dimensions forment la « matrice existentielle de l'enquête » sans laquelle il n'est pas possible de parler d'enquête (sauf à verser dans une référence abusive, opportuniste ou trop allusive au concept). La matrice *biologique* repose sur l'idée que l'activité d'enquête n'est pas seulement intellectuelle, mais aussi éminemment corporelle. Les aspects cognitifs, moteurs, sensoriels et organiques sont ici conçus comme intimement liés³². Ce qui est nommé *matrice culturelle* renvoie par ailleurs au fait que celui qui enquête n'interagit pas uniquement avec des objets ou dynamiques, mais à partir, avec et en vue de phénomènes culturels en présence³³ qui se manifestent par les jeux de langage, le comportement des autres, les habitudes culturelles, les représentations et significations partagées, les paradigmes scientifiques, etc.

En s'appuyant ainsi sur le repérage des trois conditions minimales devant être réunies pour interpréter l'agir humain au prisme du concept d'enquête, ainsi que sur les deux *conditions matricielles* qui la fondent, il est dès lors possible de se doter d'un ensemble de repères validant un recours éclairé et contrôlé à cette approche théorique pour traiter les questions d'expérience.

Ces différents repères ou critères minimaux qui conditionnent le recours à cette approche supposent que, dans les différents usages de l'enquête, on puisse situer ce concept au regard des autres productions de l'auteur. Si la formalisation de la Théorie de l'enquête en 1938 constitue l'aboutissement

32. « Lorsque les hommes enquêtent, ils utilisent leurs yeux, leurs oreilles, leurs mains et leur cerveau. Ces organes, sensoriels, moteurs ou centraux, sont biologiques. Bien que les opérations et les structures biologiques ne soient pas des conditions suffisantes de l'enquête, elles en sont, néanmoins, des conditions nécessaires » (Dewey, [1938] 1967, p. 81).

33. « L'environnement dans lequel les êtres humains vivent agissent et enquêtent n'est pas simplement physique. Il est aussi culturel. Les problèmes qui provoquent l'enquête ont pour origine les relations dans lesquelles les humains se trouvent engagés et les organes de ces relations ne sont pas seulement l'œil et l'oreille, mais les significations qui se sont développées au cours de la vie, en même temps que les façons de former et de transmettre la culture avec tous ses éléments constitutifs, les outils, les arts, les institutions, les traditions et les croyances séculaires » (Dewey, [1938] 1967, p. 101).

d'une pensée, connaître les différentes étapes et les soubassements qui ont progressivement participé à son élaboration est une des garanties de validité et de pertinence du propos.

Une théorie qui ne peut être comprise ou mobilisée qu'au regard des autres productions de l'auteur

La Théorie de l'enquête est, comme il l'a été rappelé plus haut, une œuvre de maturité d'une pensée qui évolue et se transforme sur de nombreuses années et à l'occasion de nombreux ouvrages et articles. Du premier ouvrage de Dewey paru en 1887 (*Psychology*) jusqu'à la parution de *Logic* en 1938, près de cinquante ans se sont écoulés et plus d'une quarantaine d'ouvrages et d'articles de recherche ont été publiés. Cela signifie qu'outre son caractère particulièrement prolifique et exigeant, la pensée de l'auteur a subi de nombreuses évolutions et enrichissements. Le concept d'enquête est donc nécessairement à replacer dans une trajectoire intellectuelle, philosophique et politique qui s'empare de différentes questions scientifiques ou de sociétés tout en gardant un même objet d'étude qui est celui de l'expérience : « L'œuvre de Dewey est considérable, mais c'est toujours le même livre qu'il écrivait » (Deledalle, 1967, p. 4).

Il découle de ce constat la nécessité de lire et d'interpréter cette théorie au regard des différentes préoccupations sociales, culturelles et politiques qui ont participé à son élaboration.

Ce qui motive Dewey n'est pas tant de fournir une méthode réservée aux scientifiques, mais plutôt d'élargir et de généraliser le processus de problématisation à l'ensemble de la vie sociale et de la culture, lesquelles sont soumises à des allants de soi, à des dogmatismes moraux ou religieux et donc à des arguments d'autorité jamais examinés. L'enquête investit ainsi le jugement moral qui est toujours relatif à une situation problématique où des valeurs entrent en conflit et dont il faut imaginer les différents scénarii de solutions (Dewey, [1932] 2008). En politique, l'enquête sociale est la démarche par laquelle un public s'empare d'un problème pour le traiter avec l'aide éventuelle d'experts dans le contexte d'une démocratie comme mode de vie (Dewey, [1927] 2010).

À cela s'ajoute la difficulté que l'œuvre de Dewey ne peut être enfermée dans une catégorie disciplinaire, lui qui, tout au long de son travail, n'a cessé de dénoncer les phénomènes de cloisonnements et « la division des phénomènes sociaux en un certain nombre de domaines en non-interaction, compartimentés et supposés indépendants, comme les différentes provinces » (Dewey, [1938] 1967, p. 612). Son œuvre se situe au carrefour de la philosophie, de la psychologie, de ce qui serait aujourd'hui nommé sciences politiques, etc. Dans son approche, ces différentes orientations théoriques ou disciplinaires cohabitent, s'entremêlent et se fécondent mutuellement. Le lecteur qui ne souhaiterait réaliser qu'une lecture strictement philosophique ou purement pédagogique du concept d'enquête laissera automatiquement de côté de nombreuses dimensions essentielles de ce travail. La difficulté semble donc de parvenir à explorer ce qui fait à la fois la singularité des propositions développées dans l'enquête tout en prenant soin de resituer les élaborations théoriques dans la trajectoire intellectuelle de l'auteur. La Théorie de l'enquête ne peut ainsi être lue de façon isolée puisque les fondements sur lesquels elle s'appuie sont parfois développés ailleurs, mais aussi parce que les réponses ou propositions élaborées par Dewey

aux questions fondamentales qui se posent en éducation et formation sont distribuées tout au long de son œuvre.

De la même façon, la mobilisation du concept d'enquête est également à resituer dans une réflexion existentielle plus générale où les questions psychologiques, pédagogiques et expérientielles sont indissociables du projet politique et démocratique porté par l'auteur. Ce n'est pas par hasard si l'œuvre théorique de Dewey est indissociable de ses écrits et de ses engagements politiques. La Théorie de l'enquête constitue certes un apport majeur pour l'intelligibilité des processus d'apprentissage chez l'humain, mais elle s'inscrit plus largement aussi dans le développement d'un processus démocratique selon lequel développer la méthode de l'enquête (dans sa dimension individuelle et sociale) est un des leviers pour fonder une « société qui permet à tous ses membres d'avoir une part égale dans ses bienfaits et qui assure souplement le réajustement de ses institutions par interaction des différentes formes de vie communautaire et par-là même démocratique » (Dewey, [1916] 2011, p.181). La conception du processus démocratique chez Dewey repose ainsi sur le principe de la création d'expériences d'enquêtes. Ne pas dissocier les apports psycho-philosophiques de l'enquête de la visée démocratique dans laquelle elle s'inscrit semble nécessaire pour ne pas considérer Dewey comme étant uniquement l'apôtre ou le précurseur de la « pédagogie nouvelle ». Ce chercheur fut un également un penseur, réinterrogeant sans cesse les cadres de pensée de son époque pour forger une philosophie de l'expérience selon laquelle : « Une démocratie est plus qu'une forme de gouvernement ; elle est d'abord un mode de vie associé, d'expériences communes communiquées » ([1916] 2011, p.169).

Conclusion

La Théorie de l'enquête est un point nodal de l'œuvre de Dewey et constitue l'ancrage logique³⁴ de toutes les dimensions de sa pensée. En tant que théorie de la connaissance, elle prétend expliquer le progrès du savoir, comme problématisation et expérimentation, aussi bien dans les sciences que dans la vie quotidienne, les métiers. Elle anime le jugement éthique en élucidant les conflits de valeur et les dilemmes moraux. C'est également la méthode de la démocratie puisque l'enquête sociale est ce par quoi des publics se constituent pour prendre en compte les problèmes socio-politiques qui se posent à eux. Dans toutes ces dimensions, l'enquête est ainsi étroitement liée à l'apprentissage, aussi bien à l'école que dans les autres sphères de l'existence, et ce, tout au long de la vie.

La réception et la diffusion de la Théorie de l'enquête, dans l'espace francophone de la recherche en éducation et formation, relève d'une histoire compliquée. Elle se trouve quelquefois minorée par rapport à d'autres aspects de l'œuvre de Dewey comme l'expérience, l'intérêt, l'apprentissage par l'action (*learning by doing*) ou la réflexion sur les valeurs. À d'autres moments, elle est mise en avant et sous-tend les théories éducatives et les recherches en sciences de l'éducation et de la formation.

34. Dewey a toujours défini la Théorie de l'enquête comme une logique de l'expérience, comprise comme une méthodologie, et ceci à l'encontre des conceptions de la logique d'Aristote ou des logiques modernes de Frege ou de Russel.

Plusieurs tensions sont dès lors constatées dans l'appropriation de cette démarche.

La diffusion de la Théorie de l'enquête obéit tout d'abord à des alternances de généralisation et de spécification. Déjà, chez les successeurs immédiats de Dewey, mais également dans la reprise de ses travaux en formation d'adultes, la démarche, calquée originellement sur la méthode expérimentale de Galilée, se voit interprétée plus largement comme vecteur ou support de réflexivité, laquelle s'avère étroitement reliée à l'apprentissage expérientiel tout au long de la vie. La démarche d'enquête s'efforce alors de totaliser toutes les dimensions existentielles qui restaient quelquefois un peu en retrait dans *Logique. La Théorie de l'enquête* (1938). Les rapports au corps, à l'affectivité, au social, sont mis en avant dans la construction d'un sujet qui se forme par un apprentissage expérientiel, au plus près de l'action. Un tel élargissement fait de cette réflexivité une caractéristique de l'action elle-même. Au lieu que l'enquête soit, comme chez Dewey, enclenchée par la prise de conscience d'une rupture dans l'expérience, par l'appréhension d'une situation problématique, elle tend à accompagner le cours de l'activité pour l'orienter et le réguler de manière plus ou moins continue. Elle tend alors à désigner non seulement la *réflexion sur l'action*, mais aussi la *réflexion en action*. Si cet élargissement a pour effet de dépasser le dualisme théorie-pratique (ce que souhaitait Dewey), le risque serait cependant de diluer la démarche d'enquête dans une simple vigilance réflexive de la pratique. Le « praticien réflexif » peut paraître ainsi moins rigoureux que l'enquêteur de Dewey. C'est pourquoi certains courants de recherche entendent revenir sur la Théorie de l'enquête pour en préciser la conceptualisation, en reprenant et interprétant de manière plus précise les éléments de sa logique. Des démarches de problématisation entendent, dès lors, replacer l'enquête dans le modèle de la démarche scientifique en mettant l'accent sur l'effort de construction du problème et en renouant avec l'idée de discontinuité de l'expérience. C'est aussi le cas de la didactique professionnelle qui entend spécifier l'enquête en prenant en compte les caractéristiques spécifiques des pratiques ou des métiers considérés (Mayen, 2013a).

Conjointement à ces processus de généralisation ou de spécification, les interprétations de l'enquête diffèrent selon la place accordée aux différentes phases de la démarche auxquelles Dewey apporte une attention assez équilibrée. Dans les interprétations de l'enquête, on se centre tantôt sur la résolution du problème sans accorder trop d'importance à sa construction, tantôt au contraire sur la construction du problème. Ces différences de focalisation s'observent aussi bien dans les didactiques scolaires que dans la didactique professionnelle et dans les mouvements de formation d'adultes. La Théorie de l'enquête est dès lors prise entre les enjeux de compréhension (du soi, du monde) et de réussite (transformation du monde), sans que l'on puisse évidemment dissocier les deux perspectives qui se trouvaient d'ailleurs conjointes chez Dewey.

Une dernière tension concerne la modalité de la démarche d'enquête prise entre le cognitif et le conceptuel. Étant donné que le schème de l'enquête se veut commun à toutes démarches de recherche, qu'elles concernent les sciences, les métiers, la politique ou même la vie quotidienne, Dewey a tendance à mettre l'accent sur les processus cognitifs qui sous-tendent les différentes phases : la position, la construction et la résolution du problème. Chez lui, la logique (au sens de la méthode) l'emporte sur l'épistémologique (la réflexion sur les

contenus). C'est pourquoi l'enquête scientifique et celle de la vie quotidienne (enquête de sens commun) ne diffèrent, chez lui, que par le degré de rigueur, marqué éventuellement par la précision quantitative et non par des ruptures conceptuelles, comme chez Bachelard (1970) par exemple. La généralisation de la démarche de mise en réflexivité de l'expérience et de l'action accentue encore les aspects cognitifs de l'enquête, souvent au détriment du conceptuel, c'est-à-dire de la spécificité épistémologique des différents problèmes ou cours d'action. Pourtant, comme cela apparaît bien dans les exemples de *Logique*, le diagnostic du médecin et le procès judiciaire, s'ils relèvent des mêmes opérations cognitives, diffèrent en ce qui concerne les catégories analytiques d'interprétation et les bases de données. Certains courants comme le *Design Thinking* privilégient une démarche de créativité censée s'appliquer à tout contenu, avec une approche conceptuelle minimale. En revanche, les différents courants de problématisation didactique scolaire ou professionnelle comme le CAP ou la TACD, ou encore les approches concernant les questions socialement vives s'attachent aux spécificités épistémologiques des problèmes traités.

L'élucidation de ces tensions dans les interprétations de l'enquête ne vise pas la défense d'une orthodoxie que certains courants de recherche trahiraient. Il s'agit plutôt de retracer l'histoire d'une démarche qui anime nombre de courants de recherche en Science de l'éducation et de la formation et qui, par son pouvoir heuristique même, suscite une multiplicité d'interprétations qui l'enrichissent et la diversifient. Même si la plupart de ces interprétations ne font qu'explicitier et souligner certains traits spécifiques de la démarche globale élaborée par Dewey, le risque est toujours celui de la dispersion et de la dilution. Tel est sans doute le destin des idées fécondes. Ce risque ne devrait pas toutefois entraver le développement des recherches qui prennent l'enquête comme objet de réflexion ou comme outil d'exploration. Les nombreuses pistes de recherche qui s'esquissent et que cette synthèse a signalées témoignent que le pouvoir heuristique de la Théorie de l'enquête est loin d'être épuisé.

Bibliographie

- ALBERO B. (2019a). «Les sciences de l'éducation : champ, section ou discipline?». In C. Delory-Momberger & B. Mabillon-Bonfils, *À quoi servent les sciences de l'éducation?* Paris : ESF, p. 15-27.
- (2019b). «Les sciences de l'éducation au XXI^e siècle : vers une consolidation disciplinaire de la section?». *Dossiers des Sciences de l'éducation*, n° 41, p. 21-42.
- (2019c). «La théorie de l'enquête : relier les pôles épistémè et praxis de l'activité». *Recherche et formation*, n° 92, p. 39-56.
- ALBERO B. & BRASSAC C. (2013). «Une approche praxéologique de la connaissance dans le domaine de la formation. Éléments pour un cadre théorique». *Revue française de pédagogie*, n° 184, p. 105-120.
- ALBERO B. & GUERIN J. (2014). «L'intérêt pour l'"activité" en sciences de l'éducation : vers une épistémologie fédératrice?». *TransFormations*, n° 11, p. 11-45.
- ALBERO B. & SIMONIAN S. (2020). «L'enquête comme vecteur d'affordance et le terrain comme écosystème. Remise à l'étude de la relation chercheur-informateur à l'aune de l'approche écologique». *Travail et apprentissages*, n° 21, p. 10-27.

- ALIX S.-A. (2017). *L'éducation progressiste aux États-Unis. Histoire, philosophie et pratiques (1876-1919)*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- AMADE-ESCOT C. (2013). «Potentialité de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD) pour l'analyse des situations d'intervention en APS». *JRIEPS*, n° 30. En ligne : <<https://doi.org/10.4000/ejrieps.2466>>.
- ARENDT H. (1972). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard.
- ASTIER P. (1999). «Activité et situation dans le "récit d'expérience"». *Éducation permanente*, n° 139, p. 87-97.
- (2004). «La validation des acquis de l'expérience, épreuves de commensurabilité». *Éducation permanente*, n° 158, p. 25-37.
- (2009). «L'expérience : s'en sortir et en parler...». *Éducation permanente*, n° 180, p. 179-184.
- ASTOLFI J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.
- (2008). *La saveur des savoirs. Discipline et plaisir d'apprendre*. Paris : ESF.
- (2020). *L'erreur un outil pour enseigner*. Paris : ESF
- ASTOLFI J.-P., PETERFALVI B. & VERIN A. (1998). *Comment les enfants apprennent les sciences*. Paris : Retz.
- BACHELARD G. (1970). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin
- BALLEUX A. (2002). «Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche». *Revue des sciences de l'éducation*, n° 26, p. 263-286.
- BARBIER J.-M. (2013). «Expérience, apprentissage, éducation». In L. Albarello, J.-M. Barbier, E. Bourgeois & M. Durand (dir.), *Expérience, activité, apprentissage*. Paris : PUF, p. 65-91.
- BARBIER J.-M. & THIEVENAZ J. (2013). *Le travail de l'expérience*. Paris : L'Harmattan.
- BARTHES A., LANGE J.-M. & TUTIAUX-GUILLON N. (2017). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des «éducations à»*. Paris : L'Harmattan.
- BEST F. (2006). «Croisement(s) du pédagogique et du politique : le cas des activités d'éveil». *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, n° 39, p. 47-61.
- BEYER L.-E. (1997). «William Heard Kilpatrick (1871-1965)». *UNESCO: International Bureau of Education*, vol. XXVII, n° 3, p. 470-485.
- BOILEVIN J.-M. (2018). «La démarche d'investigation : simple effet de mode ou bien nouveau mode d'enseignement des sciences?». In M. Bachtold, V. Durand-Guerrier & V. Munier (dir.), *Epistémologie & didactique : synthèses et études de cas en mathématiques et en sciences expérimentales*. Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté, p. 195-220.
- BOUCENNA S. (2015). «L'accompagnement : une gestion structurelle de l'incertitude. Le cas des conseillers pédagogiques de l'enseignement fondamental dans le réseau libre en Belgique francophone». *Éducation et socialisation*, n° 38.
- BOUQUILLON P., MIEGE B. & MOEGLIN P. (2015). «Industries du contenu et industries de la communication. Contribution à une déconstruction de la notion de créativité». *Les Enjeux de l'information et de la communication*, n° 16. En ligne : <<https://lesenjeux.univ-grenoble-alpes.fr/>> (consulté le 29 août 2023).
- BOURGEOIS E. (2010). «La problématique de l'expérience chez John Dewey». Conférence à la Journée d'étude RIFT *L'expérience en formation. Corps, langage et transmission dans les dispositifs de formation d'adultes*. Genève, 19 novembre 2010.

- (2011). «Biography, experience and self-agency in adult learning. The contribution of John Dewey's thought». Esrea Conference *Human Agency and Biographical Transformations*. Genève, 4 mars 2011.
- (2013). «Expérience et apprentissage. La contribution de John Dewey». In L. Albarello., J.-M. Barbier., E. Bourgeois & M. Durand (dir.), *Activité, expérience, apprentissage*. Paris : PUF, p.13-38.
- BROUSSEAU G. (1998). *Théorie des situations didactiques. Textes rassemblés et préparés par Balacheff, Cooper, Sutherland, Warfield*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- BUCHANAN T. (1992). «Wicked problems in design thinking». *Design Issues*, n° 8, p. 5-21.
- CALMETTES B. & BOILEVIN J.-M. (2014). «Le modèle "investigation-structuration" et l'actualité des tensions autour des constructivismes». *Recherches en didactique des sciences et des technologies*, n° 9, p.103-128.
- CAMP M. K. & CAMP E. A. (2007). *The Dewey School. The Laboratory School of the University of Chicago 1896-1903*. New York : D. Appleton & Cie.
- CAUVIN F. & RECOPE P. (2017). «Complexité et dynamique de l'activité de médiation de l'enseignant. L'exemple des registres d'activité en éducation physique et sportive». *Questions vives*, n° 27. En ligne : <<https://doi.org/10.4000/questionsvives.2104>>.
- CEFAÏ D., BIDET A., STAVO-DEBAUGE J., FREGA R., HENNIONAND A. & TERZI C. (2015). «Introduction du Dossier "Pragmatisme et sciences sociales : explorations, enquêtes, expérimentations"». *SociologieS*. En ligne : <<https://doi.org/10.4000/sociologies.4915>>.
- CEFAÏ D. & TERZI C. (dir.) (2012). *L'expérience des problèmes publics*. Paris : Éd. de l'EHESS.
- CHAMPY-REMOUSSENARD P. (2005). «Les théories de l'activité entre travail et formation». *Savoirs*, n° 8, p. 9-50.
- (2008). «Incontournable professionnalisation». *Savoirs*, n° 17, p. 51-61.
- (2015). «Les transformations des relations entre travail, éducation et formation dans l'organisation sociale contemporaine : questions posées par trois dispositifs analyseurs». *Revue française de pédagogie*, n° 190, p.15-28.
- CHANAL V. & MERMINOD V. (2019). «Comment adresser les problèmes pernicieux de manière créative avec le Design thinking?». *Management international*, n° 23, p.143-158.
- CHARBONNIER S. (2013). *Que peut la philosophie? Être le plus nombreux possible à penser le plus possible*. Paris : Éd. du Seuil.
- (2015). *L'érotisme des problèmes*. Lyon : ENS Éditions.
- CHATEAURAYNAUD F. (2015). «L'emprise comme expérience. Enquête pragmatique et théorie du pouvoir». *SociologieS*. En ligne : <<https://doi.org/10.4000/sociologies.4931>>.
- CHAUVIGNÉ C. & FABRE M. (à paraître). «Des "éducations à" aux problèmes pernicieux : repères pour une éducation au politique à l'école». *Travail et apprentissage*.
- CHEVALLARD Y. (2014). «Des didactiques des disciplines scolaires à la didactique comme science anthropologique». *Éducation et didactique*, n° 8, p. 35-43. En ligne : <<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1863>>.
- CHEVRIER J. & CHARBONNEAU B. (2000). «Le savoir-apprendre expérientiel dans le contexte du modèle de David Kolb». *Revue des sciences de l'éducation*, n° 26, p. 287-324.

- CLAPARÈDE E. (2003). *L'éducation fonctionnelle*. Paris : Fabert.
- COLLECTIF DIDACTIQUE POUR ENSEIGNER (2019). *Didactique pour enseigner*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- (2020). *Enseigner, ça s'apprend*. Paris : Retz.
- COMETTI J.-P. (1994). «Le pragmatisme : de Peirce à Rorty». In M. Meyer (dir.), *La philosophie anglo-saxonne*. Paris : PUF, p. 387-492.
- (2000). «Art et expérience esthétique dans la tradition pragmatiste». *Revue française d'études américaines*, n° 86, p. 25-36.
- (2010). *Qu'est-ce que le pragmatisme?* Paris : Folio.
- (2016). *La démocratie radicale. Lire John Dewey*. Paris : Folio.
- COQUIDÉ-CANTOR M., FORTIN C. & RUMELHARD G. (2009). «L'investigation : fondements et démarches, intérêts et limites». *Aster*, n° 49, p. 51-77.
- COUSINET R. (2011). *Une méthode de travail libre par groupes*. Paris : Fabert.
- CREMIN L. A. (1961). *The transformation of the School. Progression in American Education 1876-1957*. New York : Alfred A-Knopf.
- DAVIDSON D. (1993). *Enquêtes sur la vérité et l'interprétation*. Nîmes : Jacqueline Chambon.
- DE HOSSON C., BLANQUET E., PICHOLLE E., MUNIER V. & DELSERIEYS A. (2013). «Démarches d'investigation en sciences et construction du savoir». *Reflète de la physique*, n° 39, p. 30-33.
- DECHAMBOUX L. & MOTTIER LOPEZ L. (2015). «L'enquête de l'enseignant-évaluateur et du chercheur : l'abduction au cœur du processus et quelques raisons de les comparer». *Recherches qualitatives*, n° 34, p. 173-195.
- DECROLY O. (1928). *La fonction de globalisation et l'enseignement*. Bruxelles : Maurice Lamertin Éditeur.
- DEGARMO C. (1903). *Interest and Education: The Doctrine of Interest and Its Concrete Application*. New York : Macmillan.
- DELEDALLE G. (1967). *L'idée d'expérience dans la philosophie de John Dewey*. Paris : PUF.
- (1975). «La pédagogie de John Dewey». In J. Dewey, *Démocratie et éducation*. Paris : Armand Colin, p. 47-74.
- (1998). *La philosophie américaine*. Bruxelles : De Boeck.
- DELEUZE G. (1972). «Les intellectuels et le pouvoir». In M. Foucault, *Dits et écrits. Tome II*. Paris : Gallimard.
- DELORY-MOMBERGER C. (2005). *Histoire de vie et recherche biographique en éducation*. Paris : Anthropos.
- DESSBERG L. (2008). *Éducation, démocratie, révision et pragmatisme*. Thèse de doctorat, philosophie, université d'Aix-Marseille.
- DEWEY J. (1887). *Psychology*. New York : Harper and Brother.
- (1897). *My Pedagogic Creed*. New York : E.L. Kelllog & Co.
- (1899). *The School and Society*. Chicago : University of Chicago Press
- (1903). *Studies in Logical Theory*. Chicago : University of Chicago Press.
- ([1910] 2004). *Comment nous pensons*. Paris : Les Empêcheurs de penser en rond.
- ([1910] 2016). *L'influence de Darwin sur la philosophie et autres essais de philosophie contemporaine*. Paris : Gallimard.
- (1913). *Interest and Effort in Education*. Cambridge : Houghton Mifflin Company.
- ([1913] 1953). *L'école et l'enfant*. Genève : Delachaux et Niestlé.
- (1916). *Essays in Experimental Logic*. Chicago : University of Chicago Press.

- ([1916] 2011). *Démocratie et éducation*. Paris : Armand Colin.
- ([1920] 1973). *Lectures in China*. Honolulu : The University Press of Hawaii.
- ([1920] 2014). *Reconstruction en philosophie*. Paris : Gallimard.
- (1922). *Human Nature and Conduct*. New York : Henry Holt & Co.
- ([1925] 2012). *Expérience et nature*. Paris : Gallimard
- ([1927] 2010). *Le public et ses problèmes*. Paris : Folio
- ([1929] 2014). *La quête de certitude. Une étude de la relation entre connaissance et action*. Paris : Gallimard.
- ([1932] 2008). *Ethics. The Later Works*, vol. 7. Carbondale : Southern Illinois University Press.
- (1934). *A Common Faith*. New Haven : Yale University Press.
- ([1934] 2010). *L'art comme expérience*. Paris : Folio.
- (1937). *Essays and Reviews. The Later Works*, vol. II. 1925-1953. Carbondale : Southern Illinois University Press.
- ([1938] 1967). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : PUF.
- ([1938] 1968). *Expérience et éducation*. Paris : Armand Colin.
- DEWEY J. & DEWEY E. ([1915] 1931). *Les écoles de demain*. Paris : Flammarion.
- DEWEY & TUFTS J. H (1908). *Ethics*. New York : Henry Olt and Company.
- DIMOVA Y. & KAMARSKA K. (2015). «Rediscovering John Dewey's model of learning through reflective inquiry». *Problems of Education in the 21st Century*, n° 63, p. 29-39.
- DOUSSOT S., HERSANT M., LHOSTE Y. & ORANGE-RAVACHOL D. (2022). *Le cadre de l'apprentissage par problématisation. Apports aux recherches en didactique*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- DOUSSOT S., ETHIER M.-A. & FINK N. (2024, à paraître). *Didactique de l'histoire et compétences critiques : penser l'apprentissage de l'histoire par la notion d'enquête*. Bruxelles : De Boeck
- DUCHESNE C. (2010). «L'apprentissage par transformation en contexte de formation professionnelle». *Éducation et francophonie*, n° 38, p. 33-50.
- DUPEYRON J.-F., MIQUEU C. & ROY F. (2018). *Nikolaj Grundtvig : l'école pour la vie*. Paris : Vrin.
- DURKHEIM E. (1955). *Pragmatisme sociologie*. Paris : Vrin.
- Eco U. (1997). *Kant et l'ornithorynque*. Paris : Grasset.
- EGAN K. (2002). *Getting it Wrong from the Beginning. Our Progressivist Inheritance from Herbert Spencer, John Dewey, and Jean Piaget*. Paperback. New Haven : Yale University Press.
- EMERSON R. M. & MESSINGER S. (2012). «Micropolitique du trouble. Du trouble personnel au problème public». In D. Cefaï & C. Terzi (dir.), *L'expérience des problèmes publics*. Paris : Éd. de l'EHESS, p. 57-87.
- FABRE M. (1989). *L'enfant et les fables*. Paris : PUF.
- (1993). «De la résolution de problème à la problématisation». *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, n° 4/5, p. 71-102.
- (1999). *Situations problèmes et savoirs scolaire*. Paris : PUF
- (2002). «Les controverses françaises sur l'école : la schizophrénie républicaine». In C. Gohier (dir.), *Enseigner et libérer*. Laval : Presses de l'Université de Laval, p. 39-60.
- (2008). «Édito. Être Pragmatique et être Pragmatiste». *Recherches en éducation*, n° 5.
- (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : Vrin.

- (2011). *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Paris : PUF.
- (2015). *Éducation et humanisme. Lecture de John Dewey*. Paris : Vrin.
- (2017a). *Qu'est-ce que problématiser?* Paris : Vrin.
- (2017b). «La faute à Dewey. À propos de quelques contresens sur sa philosophie de l'éducation». *Recherches en éducation*, n° 28.
- (2019a). *Éducation et Post-Vérité. L'épreuve des faits*. Paris : Hermann.
- (2019b). «John Dewey : un Feuerbach américain?». In M. Fabre & L. Clavier (dir.), *Le religieux sans la religion. Vivre et éduquer sans absolu? (1850-1950)*. Rouen/Le Havre : Presses universitaires de Rouen et du Havre.
- (2021). «Problématologie des questions socialement vives. Repères épistémologiques pour l'école». *Revue française de pédagogie*, n° 210, p. 89-99.
- (2022). *L'éducation au politique. Les problèmes pernicioeux*. Londres : ISTE.
- (2023). «L'idée d'expérience chez Dewey : entre la voie de Locke et la voie de Hegel». *Recherches & éducations*, hors-série n° 2.
- FABRE M. & MUSQUER A. (2009a). «Comment aider l'élève à problématiser? les inducteurs de problématisation». *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, n° 42, p. III-129.
- FABRE M. & MUSQUER A. (2009b). «Vers un répertoire d'inducteurs de problématisation? Analyse d'une banque de situations-problèmes». *Spiral-E : Spirale, revue de recherches en éducation*, supplément électronique, n° 43, p. 45-68.
- FABRE M. & THIEVENAZ J. (2019). «L'enquête : un concept heuristique pour les sciences de l'éducation et la formation. Entretien avec Michel Fabre réalisé par Joris Thievenaz». *Recherche et formation*, n° 92, p. 95-104.
- FALZON P. (2005). «Ergonomics, knowledge development and the design of enabling environments, humanizing work and wok environments». *Humanizing Work and Work Environment HXXE'2005 Conference*, Guwahati, India, p.1-8.
- FASTE R., ROTH B. & WILDE J. D. (1993). «Integrating creativity into the mechanical engineering curriculum». In A. Cary & E. Fisher, *ASME Resource Guide to Innovation in Engineering Design*. New York : American Society of Mechanical Engineers.
- FERNAGU-OUDET S. (2012). «Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs». *Formation emploi*, n° 119, p. 7-27.
- FINGER M. (1989). «Apprentissage expérientiel ou formation par les expériences de vie». *Éducation permanente*, n° 100-101.
- FLANDIN S., LEBLANC S. & MULLER A. (2015). «Vidéofornation "orientée activité" : quelles utilisations pour quels effets sur les enseignants?». *Raison éducative*, n° 19, p.179-198.
- FLEURY B. & FABRE M. (2017). *Peut-on enseigner autrement?* Paris : L'Harmattan.
- FREGA R. (2006). *John Dewey et la philosophie comme épistémologie de la pratique*. Paris : L'Harmattan.
- (2015). *Le pragmatisme comme philosophie sociale et politique*. Lormont : Le Bord de l'eau.
- (2020). *Le projet démocratique*. Paris : Éd. de la Sorbonne.
- FRELAT-KAHN B. (2013). *Pragmatisme et éducation. James, Dewey, Rorty*. Paris : Vrin.

- (2016). «Chapitre 6. Les résistances de l'université française à la pensée de Dewey». In B. Pouvet & P. Rayou, *Enseignement et pratiques de la philosophie*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux, p. 101-112.
- GADAMER H.-G. (1976). *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Paris : Éd. du Seuil.
- GALVANI P. (1997). *Quête de sens et formation. Anthropologie du blason et de l'autoformation*. Paris : L'Harmattan.
- GAMBA T. (2017). «D'où vient la "pensée design" ?». *I2D - Information, données & documents*, n° 54, p. 30-32.
- GARRETA G. (2005). «L'école en révolution. L'application des méthodes deweyennes en Russie soviétique». In D. Kambouchner & F. Jacquet-Francillon (dir.), *La crise de la culture scolaire. Origines, interprétations, perspectives*. Paris : PUF, p. 141-158.
- GÉGOUT P. (2023). «L'hybridation conceptuelle en question. Le cas du concept de "situation" chez John Dewey et Guy Brousseau». *Recherches en éducation*, n° 52.
- GINZBURG C. (1980). «Signes, traces, pistes. Racines d'un paradigme indiciaire». *Le Débat*, nov. 1980, p. 3-44.
- GIRAUD-BUTHIAUX A.-C. (2019). *Former au sens tactile, l'impalpable de la formation*. Mémoire de master 2, santé et didactique professionnelle, Sorbonne-Université.
- GIREL M. (2013). «John Dewey, l'existence incertaine des publics et l'art comme "critique de la vie"». In B. Ambroise & C. Chauviré, *Le mental et le social*. Paris : Éd. de l'EHESS, p. 331-347.
- GO H.-L. (2013). «La question de la reconstruction chez Dewey». In H.-L. Go (dir.), *Dewey penseur de l'éducation*. Nancy : Éditions de l'université de Lorraine, p. 49-64.
- GUERIN J. (2012). *Activité collective et apprentissage. Contribution à un programme de recherche en ergonomie cognitive sur le terrain de l'enseignement et de la formation*. Habilitation à diriger des recherches, sciences de l'éducation, université de Bretagne Occidentale.
- HABERMAS J. (2001). *Vérité et justification*. Paris : Gallimard.
- (2005). *Une époque de transitions. Écrits politiques (1998-2003)*. Paris : Fayard.
- HENDRY P.-M. (2008). «Learning from Caroline Pratt». *Journal of the American Association for the Advancement of Curriculum Studies*, n° 4. En ligne : <<https://ojs.library.ubc.ca/index.php/jaaacs/article/view/187667/185766>> (consulté le 29 août 2023).
- HONNETH A. (2015). *La réification. Petit traité de théorie critique*. Paris : Gallimard.
- HOST V. (1980). «Les opérations intellectuelles en activités d'éveil scientifique». *Repères pour la rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire*, n° 58, p. 6-12.
- HUSSERL E. (1950). *Idées directrices pour une phénoménologie*. Paris : Gallimard.
- JAMES W. (2011). *Le pragmatisme*. Paris : Champs.
- JOAS H. (1999). *La créativité de l'agir*. Paris : Le Cerf.
- (2000). *The Genesis of Values*. Chicago : The University of Chicago Press.
- (2002). «Pragmatisme et sciences sociales. L'héritage de l'École de Chicago». In D. Cefaï & I. Joseph (dir.), *L'héritage du pragmatisme. Conflits d'urbanité et épreuves de civisme*. La Tour d'Aigues : Éditions de l'Aube, p. 17-49.

- KARSENTI B. & QUÉRÉ L. (dir.) (2004). *La croyance et l'enquête. Aux sources du pragmatisme*. Paris : Éd. de l'EHESS.
- KEDIDAH CHAIR N. (2022). «Sur le terrain de l'inattendu. Anticipation et préparation en salle d'accueil d'urgences vitales». *Éducation permanente*, n° 230, p.163-169.
- KILPATRICK W. H. (1918). *The Project Method*. New York : Columbia University's Teachers College Record.
- KOLB D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs : Prentice Hall.
- LAING R.-D. (1975). *La politique de l'expérience*. Paris : Stock.
- LANDRY F. (1989). «La formation expérientielle : origines, définitions et tendances». *Éducation permanente*, n° 100-101, p.13-22.
- LATOUR B. (2012). *Enquête sur les modes d'existence. Une anthropologie des modernes*. Paris : La Découverte.
- LEGARDEZ A. & SIMMONEAUX L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité. Enseigner les questions vives*. Paris : ESF.
- LEGOFF A. (2019). *Pragmatisme et démocratie radicale*. Paris : CNRS Éditions.
- LEGRAND L. (1960). *Pour une pédagogie de l'étonnement*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- (1982). *Pour un collège démocratique, rapport remis au ministre de l'Éducation nationale*. Paris : La Documentation française.
- LEMIEUX C. (2018). *La sociologie pragmatique*. Paris : La Découverte
- LENA P. (2012). «L'aventure de La main à la pâte». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 51, p.115-123.
- LHOSTE Y. (2017). *Épistémologie et didactique des SVT. Langage, apprentissage, enseignement des sciences de la vie et de la Terre*. Bordeaux : Presses universitaires de Bordeaux.
- LINDEMAN E. C. (2013). *The Meaning of Adults Education*. Windham : Windham Press.
- MALDERIEUX S. (2012). «Méthode ou métaphysique? L'empirisme pragmatique de John Dewey». *Critique*, n° 787, p.1043-1058.
- (2016). *La philosophie de Dewey*. Paris : Vrin.
- MARSENACH J. & MERAND R. (1987). «L'évaluation formative en EPS dans les collèges». *Rapport scientifique*, n° 2. Paris : INRP.
- MARTUCCELLI D. (2015). «Les deux voies de la notion d'épreuve en sociologie». *SociologieS*, n° 1, p.43-60.
- MAUBANT P. & ROGER L. (2017). «Lectures pédagogiques de l'alternance en éducation en formation à la lumière des idées de John Dewey». *Questions vives*, n° 27.
- MAYEN P. (1999). «Des situations potentielles de développement». *Éducation permanente*, n° 139, p.65-86.
- (2009). «Expérience et formation des adultes». In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation*. Paris : PUF, p.763-780.
- (2013a). «John Dewey, l'éducation et la reconstruction continue de l'expérience». *Éducation permanente*, n° 198, p.9-22.
- (2013b). «Les limites de l'expérience». In J.-M. Barbier & J. Thievenaz (dir.), *Le travail de l'expérience*. Paris : L'Harmattan, p.293-319.
- MAYEN P. & MAYEUX C. (2003). «Expérience et formation». *Savoirs*, n° 1, p.13-53.

- MAYEN P. & PIN J.-P. (2013). «Conditions et processus de l'engagement en VAE». *Formation emploi*, n° 122, p. 13-29.
- MCKIM R. H. (1980). *Experiences in Visual Thinking*. Oxford : Brooks/Cole.
- MEYER M. (2000). *Questionnement et historicité*. Paris : PUF.
- MEIRIEU P. (2013). *Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés*. Paris : ESF.
- (2020). *Ce que l'école peut encore pour la démocratie ; deux ou trois choses que je sais (peut-être) de l'éducation et de la pédagogie*. Paris : Gallimard.
- MEZENNA S. (2018). *De Sachons à Dewey : connaissance et professionnalité dans l'activité des éducateurs*. Paris : L'Harmattan.
- MEZIROW J. (2014) «Transformative learning: Theory to practice». *New Directions for Adults and Continuing Education*, n° 74, p. 5-12.
- MULLER A. & LUSSI BORER V. (2016). «Initier une enquête collaborative orientée activité : travail du formateur et des formés». *Travail et apprentissage*, n° 17, p. 58-80.
- (2018). «Analyse de l'activité, environnements de vidéo-formation et développement professionnel des enseignants. Différences intra et inter-activités : le possible, le réel et le virtuel». In C. Gaudin, S. Flandin, S. Moussay & S. Chaliès (dir.), *Vidéoformation et développement de l'activité professionnelle enseignante*. Paris : L'Harmattan, p. 95-116.
- NOT L. (1979). *Les pédagogies de la connaissance*. Toulouse : Privat.
- OLRY P. & FROISSART-MONET M.-T. (2017). «Valuation et corps de l'enquête». *Questions vives*, n° 27. En ligne : <<https://doi.org/10.4000/questionsvives.2083>>.
- ORANGE C. (1993). «Repères épistémologiques pour une didactique du problème». *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, n° 4, p. 33-49.
- (2007). «Quel Milieu pour l'apprentissage par problématisation en sciences de la vie et de la terre?». *Éducation et didactique*, n° 1-2, p. 37-56.
- (2010). «Situations forcées, recherches didactiques et développement du métier enseignant». *Recherches en éducation*, hors-série n° 2.
- (2012). *Enseigner les sciences. Problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe*. Bruxelles : De Boeck.
- ORANGE-RAVACHOL D. (2012). *Didactique des sciences de la vie et de la Terre ; entre phénomènes et événements*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- PAGGETTI M. (2019). «Agir et apprendre par le corps : l'activité d'«enquête» du psychomotricien». *Recherche et formation*, n° 92, p. 57-69.
- PASTRÉ P. (2013). «Le travail de l'expérience». In L. Albarello, J.-M. Barbier, E. Bourgeois & M. Durand (dir.), *Expérience, activité, apprentissage*. Paris : PUF, p. 93-110.
- PEIRCE C. S. (1878). «Comment se fixe la croyance». *La Revue philosophique de la France et de l'étranger*, n° 6, p. 553-569.
- (1879). «Comment rendre nos idées claires». *La Revue philosophique de la France et de l'étranger*, n° 7, p. 39-57.
- (2022). *Pragmatisme et pragmaticisme*. Paris : Le Cerf.
- PIAGET J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris : Denoël/Gonthier.
- PINEAU G. (dir.) (1977). *Éducation et aliénation permanente. Repères mythiques et politiques*. Paris : Dunod.
- (1992). *De l'air. Essai sur l'autoformation*. Paris : Paideia.
- (2000). *Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris : Anthropos.
- PINEAU G. & LEGRAND J.-L. (1993). *Les histoires de vie en formation*. Paris : PUF.

- PIOT T. (2017). «La démarche d'enquête de Dewey : un levier pédagogique au service de la formation des adultes éloignés de l'emploi». *Questions vives*, n° 27. En ligne : <<http://journals.openedition.org/questionsvives/2076>>.
- POINT C. (2017). «Étude comparative du concept d'institution dans l'œuvre de John Dewey et d'Émile Durkheim». *Revue Ithaque*, n° 21, p. 137-162.
- (2020). *John Dewey : propositions pour une reconstruction démocratique de l'université*. Thèse de doctorat, philosophie, Université Laval.
- PUDAL R. (2017). *Les receptions du pragmatisme en France (1890-2007) : histoires et enjeux*. Thèse de doctorat, sociologie, École des hautes études en sciences sociales.
- PUTNAM H. (1990). *Représentation et réalité*. Paris : Gallimard.
- QUÉRÉ L. & TERZI C. (2015). «Pour une sociologie pragmatiste de l'expérience publique. Quelques apports mutuels de la philosophie pragmatiste et de l'ethnométhodologie». *SociologieS*. En ligne : <<https://doi.org/10.4000/sociologies.4949>>.
- RABARDEL P. (2005). «Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir». In P. Lorino & R. Theulier (dir.), *Activité, connaissance, organisation*. Paris : La Découverte, p. 251-264.
- RENAULT E. (2013). «Dewey, Hook et Mao : quelques affinités entre marxisme et pragmatisme». *Actuel Marx*, n° 54, p. 138-157.
- RENIER S. (2013a). «La controverses Dewey/Russel dans la théorie de l'enquête : enjeux éducatifs». In H.-L. Go (dir.), *Dewey penseur de l'éducation*. Nancy : Presses universitaires de Nancy.
- (2013b). «Un siècle de pragmatisme : l'influence de John Dewey sur la pédagogie française (1913-2013)». *Rassegna di pedagogia*, n° LXXI, p. 27-54.
- (2014). *Éducation, science et société dans la dernière philosophie de John Dewey (1929-1939)*. Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, université Lyon 2.
- (2016). «The many lives of John Dewey's democracy and education. A historical account of the reception of a book still to be read». *European Journal of Pragmatism and American Philosophy*, n° 8, p. 114-130.
- (2022). «Reconstructing Dewey, rethinking education. The legacy of John Dewey's educational thought and the development of the sciences de l'éducation in France since 1967». In M. Striano & R. G. Sultana (dir.), *Dewey, Education, and the Mediterranean*. Leiden : Brill, p. 331-337. En ligne : <https://doi.org/10.1163/9789004534476_017>.
- RENIER S. & GUILLAUMIN C. (2017). «Comment nous cherchons : l'utilité de la théorie de l'enquête deweyenne en formation d'adultes». *Questions vives*, n° 27. En ligne : <<https://doi.org/10.4000/questionsvives.2111>>.
- RIONDET X. (2013). «La réception de Dewey chez les enseignants militants français dans les années 1950». In H.-L. Go (dir.), *Dewey penseur de l'éducation*. Nancy : Presses universitaires de Nancy.
- RITTEL H. W. & WEBBER M. M. (1973). «Dilemmas in a general theory of planning». *Policy Sciences*, n° 4, p. 155-169.
- ROELENS N. (1989). «La quête, l'épreuve et l'œuvre. La constitution du penser et de l'agir à travers l'expérience». *Éducation permanente*, n° 100-101, p. 67-78.
- (2023). «(Re)découvrir l'«individualisme nouveau» de John Dewey... pour penser l'éducation et la formation en démocratie au XXI^e siècle». *Recherches et éducations*, hors-série, n° 2.

- ROGALSKI J. & LEPLAT J. (2011). «L'expérience professionnelle : expériences sédimentées et expériences épisodiques». *Activités*, n°8-2. En ligne : <<https://doi.org/10.4000/activites.2556>>.
- RORTY R. (1995). *L'espoir au lieu du savoir*. Paris : Albin Michel.
- ROVE P. G. (1991). *Design Thinking*. Cambridge : MIT Press.
- RUSSEL B. (1919). «Professor Dewey's essays in experimental logic». *Journal of Philosophy. Psychology and Scientific Method*, n°16, p.1919.
- (1939). «Dewey's new logic». In P.-A. Schilpp (dir.), *The Philosophy of John Dewey. Library of Living Philosophers series*. New York : Tudor.
- SAILLOT E. (2020). *(S')ajuster au cœur de l'activité d'enseignement*. Paris : L'Harmattan.
- SAMURÇAY R. & RABARDEL P. (2004). «Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions». In R. Samurçay & P. Rabardel (dir.), *Recherches en didactique professionnelle*. Toulouse : Octarès, p.163-187.
- SANTINI J. & CHALAK H. (2021). «Problématisation et TACD. Questionnement et apports réciproques, à partir de recherches en didactique des sciences». *2^e Congrès International de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique*, juin 2021, Nancy, France.
- SAUSSEZ F. & ALLA L. (2007). «Réfléchir sur sa pratique : le rôle de l'autoévaluation?». *Mesure et évaluation en éducation*, n°30, p.97-124.
- SAUSSEZ F., EWEN N. & GIRARD J. (2001). «Au cœur de la pratique réflexive la conceptualisation? Réflexions à partir d'un dispositif de formation au Grand-Duché de Luxembourg». *Recherche et formation*, n°36, p.69-87.
- SCHNEIDER H. W. (1946). *A History of American Philosophy*. New York : Columbia University Press.
- SCHNEIDER J. H. (2000). «John Dewey in France». *Studies in Philosophy and Education*, n°19, p.69-82.
- SCHÖN D.-A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Québec : Éditions Logique.
- (2001). «The crisis of professional knowledge and the pursuit of an epistemology of practice». In J. Raven & J. Stephenson (dir.), *Competence in the Learning Society*. New York : Peter Lang, p.183-207.
- SCHUBAUER-LEONI M.-L. (1986). *Maître-élève-savoir : analyse psychosociale du jeu et des enjeux de la relation didactique*. Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, Université de Genève.
- SCHUTZ A. (2017). «Between games and play: John Dewey and the child-centered pedagogues». *Philosophy of Education*, p.188-202.
- SENSEVY G. (1999). *Éléments pour une anthropologie de l'action didactique*. Habilitation à diriger des recherches, sciences de l'éducation, université d'Aix-Marseille.
- (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- (2013). «Pourquoi Dewey?». In H.-L. Go (dir.), *Dewey penseur de l'éducation*. Nancy : Presses universitaires de Nancy, p.9-30.
- (2018). «L'action conjointe en didactique». Propos recueillis par Hervé Kéradec». *Économie et management*, n°167.
- SHARLANOVA V. (2004). «Experiential learning». *Trakia Journal of Sciences*, n°4, p.36-39.
- SHUSTERMAN R. (1992). *L'Art à l'état vif. La pensée pragmatiste et l'esthétique populaire*. Paris : Éd. de Minuit.

- (2001). *Vivre la philosophie. Pragmatisme et art de vivre*. Paris : Klincksieck.
- SIMONNEAUX L. & SIMONNEAUX J. (2014). «Panorama de recherches autour de l'enseignement-apprentissage des Questions Socialement Vives liées à l'environnement et l'agronomie». *Revue francophone du développement durable*, n° 4, 109-126.
- SMITH M. K. (2002) «Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and andragogy». *The Encyclopedia of Pedagogy and Informal Education*. En ligne : <<https://infed.org/mobi/malcolm-knowles-informal-adult-education-self-direction-and-andragogy/>> (consulté le 29 août 2023).
- SPECTOR M. & KITSUSE J.-I. (2012). «Sociologie des problèmes sociaux. Un modèle d'histoire naturelle». In D. Cefai & C. Terzi (dir.), *L'expérience des problèmes publics*. Paris : Éd. de l'EHESS, p. 87-107.
- STAVO-DEBAUGE J. (2016). «“Religion and our Schools”, actualité d'un texte méconnu de John Dewey». *Philosophical Enquiries. Revue des philosophies anglophones*, n° 5.
- (2018). «Le naturalisme de John Dewey : un antidote au post-sécularisme contemporain». *Théorèmes*, n° 13. En ligne : <<https://doi.org/10.4000/theoremes.2030>>.
- STAVO-DEBAUGE J., GONZALEZ P. & FREGA R. (dir.) (2015). «Quel âge post-séculier?». *Raisons pratiques*, n° 24, p. 31-40.
- STIEGLER B. (2019). *Il faut s'adapter. Sur un nouvel impératif politique*. Paris : Gallimard.
- THIEVENAZ J. (2012a). *Construction de l'expérience et transformation silencieuse des habitudes d'orientation de l'action. Le cas de l'activité dialogale du médecin du travail*. Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, CNAM.
- (2012b). «L'activité d'“enquête” du médecin du travail». *Recherche et formation*, n° 70, p. 61-74.
- (2013). «Le rôle de l'étonnement dans la construction de l'expérience». *Éducation permanente*, n° 197, p. 113-123.
- (2014). «L'intérêt de la notion d'“enquête” pour l'analyse du travail en lien avec la formation». *Travail et apprentissages*, n° 13, p. 14-33.
- (2017a). «Les déclencheurs de l'“enquête”, moteurs potentiels de l'apprentissage». *Éducation permanente*, n° 210, p. 139-148.
- (2017b). «Rencontrer et susciter l'inattendu : une approche deweyenne de l'expérience». *Questions vives*, n° 27. En ligne : <<https://doi.org/10.4000/questionsvives.2060>>.
- (2018). «Les situations d'apprentissages réciproques (le cas de la consultation médicale)». *Les Dossiers des Sciences de l'éducation*, n° 39, p. 131-150.
- (2019a). «La théorie de l'enquête de John Dewey. Réexplorations pour la recherche en Sciences de l'éducation et de la formation». *Recherche et formation*, n° 92, p. 19-38.
- (2019b). *Enquêter et apprendre au travail. Approcher l'expérience avec John Dewey*. Dijon : Raison & Passions.
- (2023, à paraître) «L'approche par l'analyse de l'activité en Sciences de l'éducation et de la formation : enjeux, principes et perspectives». In R. Witorski & D. Demazière (dir), *Encyclopédie de la professionnalisation*. Paris : ISTE Éditions.
- THIEVENAZ J. & THELIN-METELLO C. (2021). «La part d'autrui dans la conduite de l'enquête : le cas de l'activité de création d'un artiste plasticien». *Travail et apprentissages*, n° 21, p. 93-110.

- TOUSSAINT R. & LAVERGNE M.-H. (2005). «Problèmes complexes flous en environnement et pensée réflexive d'élèves du secondaire». *Aster*, n° 40, p. 39-56.
- TSUIN-CHEN O. (1958). *La doctrine pédagogique de John Dewey*. Paris : Vrin.
- VILLERET O. (2021). *Formation à la démarche d'investigation en physique chimie. Problématisation et travail des obstacles*. Paris : L'Harmattan.
- WAHL J. (1920). *Les philosophies pluralistes d'Angleterre et d'Amérique*. Paris : Félix Alcan
- WESTBROOK R. B. (1991). *John Dewey and American Democracy*. Ithaca/Londres : Cornell University Press.
- WESTBROOK R. B. (1993). «John Dewey [1859-1952]». *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, n° 23.
- ZASK J. (2004). «L'enquête sociale comme inter-objectivation». In B. Karsenti & L. Quéré (dir.), *La croyance et l'enquête. Aux sources du pragmatisme*. Paris : Éd. de l'EHESS, p. 141-166.
- (2008). «Le public chez Dewey : une union sociale plurielle». *Tracés. Revue de Sciences humaines*, n° 15, p. 169-189. En ligne : <<https://doi.org/10.4000/traces.753>>.
- (2015). *Introduction à John Dewey*. Paris : La Découverte.
- ZEITLER A. (2003). «Émergence de types et construction de forme signifiante pour l'action chez un enseignant débutant». *Recherche et formation*, n° 42, p. 51-62.
- (2006). *Apprentissage et interprétation des situations : le cas d'apprentis enseignants de voile*. Thèse de doctorat, sciences de l'éducation, CNAM.
- (2011). *Les apprentissages interprétatifs. Interprétation en action et construction de l'expérience*. Paris : L'Harmattan.