

JORIS THIEVENAZ
ENQUÊTER ET
APPRENDRE
AU TRAVAIL :
APPROCHER
L'EXPÉRIENCE
AVEC DEWEY

DIJON, RAISONS ET
PASSIONS, 2019

RECENSION PAR PIERRE
GÉGOUT

Depuis plusieurs années, le pragmatisme a le vent en poupe. Diverses disciplines des sciences humaines et sociales trouvent aujourd'hui un intérêt certain dans les thèses des maîtres fondateurs du pragmatisme que sont James, Peirce et Dewey. L'association *Pragmata* et la revue du même nom témoignent parfaitement de cet engouement. En sciences de l'éducation, la philosophie de l'éducation fait très régulièrement référence au pragmatisme en général et à Dewey en particulier¹. *Enquêter et apprendre au travail* vient démontrer que d'autres secteurs des sciences de l'éducation s'intéressent à Dewey puisque Joris Thievenaz, professeur à l'Université Paris 12, est spécialiste de la formation des adultes et des rapports entre activité, apprentissage et travail.

Cet ouvrage de près de 340 pages se propose d'opérationnaliser la théorie de l'enquête de Dewey (1938) à des fins d'analyse des processus d'apprentissage à l'œuvre dans des situations professionnelles. Plus exactement, il s'agit, à l'aune des catégories deweyennes, de penser comment l'expérience professionnelle se constitue : qu'est-ce qui, concrètement, permet à un professionnel (généralement un adulte ayant reçu une formation spécifique) de continuer à apprendre, alors qu'il n'est plus dans une situation de formation spécifique ? La thèse générale du livre est la suivante : l'expérience professionnelle repose en réalité sur la rencontre, par les professionnels, de cas problématiques, dérangeants, étonnants, inattendus qui les obligent à retravailler et à revoir leurs connaissances et habitudes professionnelles. Dans un langage deweyen, on pourra dire que l'expérience d'un professionnel est fonction des *situations indéterminées* qu'il a rencontrées dans un domaine donné et qui l'ont obligé à mener des *enquêtes*.

Le but poursuivi par l'ouvrage est en conséquence de montrer en quoi les catégories de l'enquête peuvent aider le chercheur à comprendre comment se construit précisément l'expérience professionnelle. Il est de donner des outils conceptuels permettant la construction d'une grille de lecture des situations faisant ressortir les moments où le professionnel ne peut plus se reposer sur ses acquis ou ses

habitudes mais est obligé de chercher, d'innover ou de déterminer de nouvelles façons de voir, de faire, de dire ou de penser. Cet objectif vise à donner au champ de la recherche en formation d'adultes une orientation davantage axée sur ces moments clés pour le développement des savoirs et des compétences professionnelles.

PRÉSENTATION DE L'OUVRAGE

L'ouvrage est composé d'une introduction, de trois grandes parties, elles-mêmes subdivisées en trois chapitres, et d'une conclusion générale.

L'introduction est l'occasion, pour Joris Thievenaz, de situer la notion d'expérience dans le champ de la recherche en formation d'adultes. L'auteur profite de cette section pour faire un état des lieux de l'usage de la notion d'expérience dans ce vaste champ de recherche². On y apprend notamment que si ce terme est régulièrement employé, comme dans la vie ordinaire, il recouvre une grande pluralité de significations. Ainsi, si « l'expérience » y est centrale, il est parfois bien difficile de savoir précisément ce qu'il faut entendre par là.

La première partie, « La question de l'expérience et de son élaboration », a pour objectif de clarifier la notion d'expérience telle qu'elle sera entendue dans l'ouvrage. Ce faisant, l'auteur en profite pour lier la question de l'expérience à celle de l'activité et du travail : en quoi l'activité professionnelle ou le travail peuvent-ils contribuer au développement de l'expérience ? Le dernier chapitre de cette section propose d'exemplifier, par l'étude d'un cas, comment la notion d'expérience peut être convoquée dans l'analyse. L'ensemble de cette partie vise à passer progressivement des méthodes et des enjeux traditionnels dans le champ de la formation d'adultes à une méthode davantage en lien avec les concepts deweyens d'enquête et d'expérience.

La seconde partie, « La philosophie de l'expérience de Dewey », doit opérer le passage entre la pensée de Dewey et son opérationnalisation. Pour cela, l'auteur commence par résumer à la fois la vie et la pensée de Dewey, en insistant notamment sur le concept d'enquête. Ce dernier est d'ailleurs l'objet du second chapitre de cette section où l'auteur en propose un exposé immédiatement illustré par un cas d'observation. Enfin, cette seconde partie se termine par un chapitre visant davantage encore l'opérationnalisation des catégories deweyennes, en mettant en exergue le fait que l'étude des situations d'enquête requiert des outils permettant de repérer les indicateurs de l'enquête et sa dynamique.

La troisième et dernière partie, « Les apprentissages par l'activité et la reconstruction continue de l'expérience », renoue avec l'enjeu de l'ouvrage : produire un cadre conceptuel à même de rendre compte des apprentissages et des évolutions constitutifs de « l'expérience ». L'auteur va profiter de cette section pour souligner les moments clés qui rendent l'enquête possible, voire nécessaire. D'abord, il insiste sur le rôle fondamental des perturbations. Sans perturbation, pas de pensée ; sans pensée pas d'enquête ; sans enquête pas de croissance de l'expérience. Ensuite, il s'agit de rappeler que l'enquête ne constitue pas la norme mais, au contraire, une véritable « parenthèse intellectuelle » : c'est un moment dans lequel le sujet doit s'engager s'il veut solutionner un problème. Mais cela suppose une forme de disposition à l'enquête ou, à tout le moins, des conditions favorables à cela. Enfin, Joris Thievenaz souligne combien les retombées de l'expérience ne peuvent être exclusivement comprises comme « cumulatives ». En effet, certains apprentissages ne viennent pas seulement s'ajouter aux autres ; ils viennent provoquer un changement de perspective plus global. C'est alors le cadre même de l'expérience qui est modifié.

La conclusion générale ouvre des perspectives en resituant la problématique de l'enquête en formation : que faut-il faire de cette théorie ? Une première hypothèse est rejetée par l'auteur, celle de transformer la théorie de l'enquête en une méthode pédagogique. Ce qu'il

suggère, en revanche, est que les chercheurs comme les professionnels se servent des catégories de l'enquête pour nommer et décrire l'activité de formation (formelle ou informelle). Ce faisant, et c'est là la deuxième proposition de cette conclusion, seront mis en avant les facteurs inhibiteurs de l'enquête. La théorie de l'enquête en formation ne doit donc pas être comprise comme un moyen pédagogique bien structuré et organisé, mais comme un cadre de pensée, une manière de « voir comme » permettant de favoriser l'enquête.

CRITIQUE DE L'OUVRAGE

INTÉRÊTS

Sans nul doute, l'intérêt majeur de *Enquêter et apprendre au travail* est de contribuer grandement au vaste mouvement qui, en sciences humaines et sociales, vise à faire de la théorie de l'enquête un véritable cadre analytique. Plus précisément, Joris Thievenaz parvient non seulement à opérationnaliser certains aspects de la théorie de l'enquête (ex : le déclenchement de l'enquête), mais encore il en étend la signification pratique en développant des outils précieux pour l'observation (ex : l'étude des mimiques du visage). La théorie de l'enquête devient alors davantage concrète, et on aperçoit peu à peu à quoi pourrait ressembler une grille d'analyse de pratiques ou de situations basée sur les catégories structurantes de l'enquête deweyenne.

Si l'effort est notable, c'est qu'il permet d'envisager le rapport entre la situation observée et son analyse dans une perspective deweyenne autrement que sur le mode de simples renvois bibliographiques à l'œuvre de Dewey. Trop souvent, en effet, la prétention d'un travail en SHS à s'inscrire dans un cadre pragmatiste se réduit à l'emploi de termes-clé comme « expérience », « enquête », « situations », « public » et à des citations d'ouvrage. Tout se passe alors comme si le renvoi à l'œuvre pouvait justifier à lui seul la pertinence des concepts employés, comme si cela dédouanait de tout travail d'explicitation. Une démarche plus rigoureuse devrait avant tout montrer

précisément en quoi ce qui est étudié peut bien relever de la notion « d'expérience », « d'enquête », de « situation » ou de « public » au sens de Dewey. Sans ce travail définitoire, ces concepts pragmatistes sont vidés de leur substance puisqu'ils sont, en apparence, applicable à peu près à n'importe quoi. Avec une démarche comme celle de Joris Thievenaz, l'argument d'autorité consistant à renvoyer directement aux œuvres pour justifier³ l'emploi de certains termes n'est heureusement plus possible. Pour l'auteur, le raisonnement est le suivant : si le concept X construit par Dewey est pertinent, alors on doit pouvoir s'attendre à observer les éléments a, b, ou c qui témoignerait de la présence de X dans la situation. Si nous les observons, nous pouvons raisonnablement penser que X est un concept pertinent pour la décrire. Ce raisonnement inductif⁴ tend à ancrer avec précision les catégories deweyennes dans le réel. Il est désormais du ressort du chercheur de mettre en lumière ce qui, précisément, dans la situation étudiée, permet de justifier de ces catégories.

À ce propos, Joris Thievenaz insiste sur un critère de l'enquête (et ses conséquences pratiques observables) qui me semble régulièrement oublié et qui conduit trop souvent à un recours imprudent à ce concept. À plusieurs reprises dans l'ouvrage, l'auteur souligne à quel point l'enquête suppose une forme de cassure, d'interruption du cours de l'expérience du sujet. Mais cette rupture doit être « eue » (Dewey, 1938 : 132), *i.e.* perçue, sentie, bref *incontournable*. Il faut que l'action du sujet soit réellement empêchée, que son agir soit *en danger* et donc qu'il perçoive un problème *vital*. Cela signifie donc que l'enquête ne peut naître de n'importe quel obstacle : bien des obstacles s'avèrent finalement contournables et bien des « problèmes » ne sont problématiques qu'en apparence. Le fait d'avoir à répondre à une question ne déclenche une enquête véritable que si l'interrogé sait qu'*il en va de son expérience*, qu'il a un besoin *impératif* de fournir une bonne réponse. Dans le cas contraire, si ne rien répondre, répondre n'importe quoi ou répondre quelque chose d'erroné ne constitue pas un obstacle pour poursuivre son expérience, c'est que la question n'est pas un obstacle, que l'obstacle n'est qu'apparent, le doute de papier.

Il ne saurait être ici question « d'enquête ». Or, trop souvent, cette dimension impérative, voire vitale, d'engagement est soit oubliée, soit affirmée péremptoirement. Il s'ensuit que la moindre recherche de réponse à une question, de solution à un problème est abusivement qualifiée « d'enquête » parce que l'oubli de l'aspect incontournable du problème rend n'importe quoi qualifiable d'enquête⁵.

Ainsi donc, l'intérêt principal de *Enquêter et apprendre au travail* est de commencer à construire ce que l'on pourrait appeler une symptomatologie de l'enquête et plus globalement de la théorie de l'enquête. S'il n'existe pas de signes observables nécessaires et suffisants permettant de détecter avec certitude une rupture de l'expérience, une situation indéterminée ou le début d'une enquête, il est possible d'établir une liste de symptômes de chacun de ces événements. Ce que doit faire le chercheur, c'est donc relever les indices qui, dans une situation donnée, témoignent de leur présence.

LIMITES

Si l'entreprise d'opérationnalisation de la théorie de l'enquête est sans conteste l'apport le plus important de l'ouvrage, il reste que celui-ci n'est pas dépourvu de problèmes.

Le premier et le plus important d'entre eux est un problème de clarification conceptuelle. Aussi étonnant que cela puisse paraître, *l'expérience*, soit l'objet central du livre, ne fait pas l'objet d'une analyse claire si bien que, tout au long de l'ouvrage, s'opèrent de réguliers glissements sémantiques. On passe ainsi plus ou moins subtilement de l'expérience au sens professionnel du terme (e.g. « un praticien expérimenté », p. 294, ou « les professionnels enrichissent progressivement leur expérience », p. 295), ou phénoménologico-biographique (e.g. « lier entre elles les expériences vécues », p. 287, « affecter durablement les prochaines expériences du sujet », p. 288), à l'expérience au sens de Dewey (e.g. « continuum expérientiel », p. 286, « Les cadres [...] participent à l'expérience lorsqu'ils s'insèrent dans un

continuum qui les dépasse et les organise », p. 287). Si de pareils glissements sont également observables à propos du concept de « situation » (cf. p. 56-57), c'est surtout celui d'expérience qui est le plus sujet à confusion. On s'étonnera notamment que cette notion, si centrale pour le propos, n'ait pas fait l'objet d'une clarification conceptuelle. Cela aurait permis au lecteur novice de différencier non seulement les divers sens ordinaires de ce terme, mais également de distinguer ces sens-là de celui, très particulier, que lui donne Dewey. Par exemple, il aurait été judicieux de produire et d'approfondir des distinctions minimales du genre :

- Les différents sens du concept d'expérience dans le *langage ordinaire* :

L'expérience comme savoirs acquis et accumulés par la pratique, dans un champ d'activité donné. Ex : « Voilà un médecin très expérimenté. »

L'expérience scientifique, synonyme d'expérimentation. Ex : « Les physiciens ont fait cette expérience en laboratoire. »

L'expérience comme « vécu intérieur », personnel, phénoménologique. Ex : « Prendre de la drogue procure une drôle d'expérience. »

L'expérience comme traversée d'une situation ou d'un événement singulier (événement biographique). Ex : « Maurice a déjà fait l'expérience du mariage. »

...

- Le sens donné *par Dewey* à l'expérience :

L'expérience comme relation transactive et codéterminante entre un organisme vivant et son environnement.

Dans le premier chapitre, Joris Thievenaz affirme que le terme « expérience » recouvre plusieurs réalités chez Dewey. Et cela est vrai à plus d'un titre. D'abord parce qu'il arrive que Dewey emploie ce terme dans un sens non-philosophique, ordinaire. Ensuite parce que, comme l'a parfaitement montré Gérard Deledalle (1966), le concept d'expérience évolue tout au long de l'histoire de la pensée de Dewey. Pour autant, on ne peut pas, sous ce prétexte, mettre sur le même

plan tous les usages que Dewey fait de ce terme (notamment l'usage ordinaire et l'usage philosophique), et cela ne saurait justifier l'absence de présentation de ce que Dewey entend par expérience. Car si ce concept évolue bel et bien, il ne change néanmoins pas du tout au tout. L'expérience deweyenne a un sens, complexe certes, évolutif en ses détails certes, mais un sens tout de même. Et un sens qui ne saurait être confondu avec celui du langage courant. Dès lors, le problème principal du livre est certainement cette confusion quasi-permanente entre l'expérience telle qu'elle est comprise dans le champ professionnel (*i.e.* l'accumulation de connaissances par la pratique au sein d'un domaine d'activité donné), ou personnel (*i.e.* le vécu personnel de certaines situations), et l'expérience dans son sens deweyen (*i.e.* la relation transactive). On arguera peut-être qu'un lien peut être tracé entre l'une et l'autre de ces acceptions. C'est vrai. Mais il n'y a pas plus de rapport entre elles qu'entre le terme « lumières » pris dans son sens de « sources lumineuses » et dans son sens de « courant philosophique et intellectuel du XVIII^e siècle ». La polysémie de certains mots s'explique souvent par une certaine analogie ou étymologie commune. Il n'en reste pas moins que les sens sont bien différents.

Je fais ici l'hypothèse que Joris Thievenaz commet cette erreur pour la même raison qui pousse de nombreux chercheurs à faire abusivement référence au pragmatisme : s'être laissé abuser par l'identité du mot et par les vagues ressemblances entre les différents sens qu'il peut prendre. Autrement dit, c'est parce que le mot « expérience » est très présent dans le champ de la formation d'adulte et dans la pensée de Dewey d'une part, et que, d'autre part, il existe des rapports facilement visibles entre ces différentes acceptions, que l'identification est faite à la va-vite. Les choses auraient dû être dites plus clairement : l'expérience professionnelle ou l'expérience telle-qu'on-l'entend-dans-la-formation-d'adulte *n'est pas* l'expérience de Dewey et, plutôt que de s'acharner à essayer de voir l'un dans l'autre, il eut été plus heureux d'en montrer les différences pour ensuite, éventuellement, reconstruire l'idée d'expérience dans ce même champ de recherche, en s'appuyant sur Dewey cette fois. Au lieu de cela, le lecteur novice

ne peut ressortir de la lecture de l'ouvrage qu'avec l'impression que l'expérience professionnelle n'est pas réellement autre chose que l'expérience deweyenne : la rencontre de problèmes que l'on solutionne et qui nous enrichissent. Certes, l'expérience deweyenne est en partie cela. Mais elle n'est pas *que* cela.

Ce problème de distinction conceptuelle de base conduit en outre à l'usage de verbes ou de substantifs dérivés inadéquats : « expérimenter » et « expérimentation » (e.g. p. 26). L'inadéquation de ces termes vient du fait qu'ils se rapportent à l'expérience, mais dans un sens qui ne rend pas justice à celui développé par Dewey. Ce point a été bien vu par Girel (2014) et Madelrieux (2012). Faisant remarquer que l'anglais dispose du verbe « *to experience* » davantage en phase avec le sens deweyen d'« expérience », Madelrieux a proposé de lui trouver un équivalent français dans « expérimenter ». Or, ce verbe est absent de l'ouvrage de Joris Thievenaz, absence dommageable car ce terme permet justement de distinguer l'expérience au sens philosophique et deweyen, de l'expérience en son sens plus commun.

Enfin, une dernière critique plus générale peut porter sur l'entreprise même qu'il y a à vouloir « opérationnaliser Dewey »⁶. Bien qu'il s'en défende, lorsque Dewey écrit *Logique, la théorie de l'enquête*, c'est bel et bien une œuvre que l'on qualifierait aujourd'hui d'*épistémologie* ou de théorie de la connaissance⁷. Car ce qu'y développe Dewey, c'est ni plus ni moins que faire ce que bien d'autres philosophes ont fait avant et feront après lui : rendre compte de la façon dont l'être humain accède à la connaissance. Que ce travail soit particulier, que l'on y trouve des idées que l'on ne trouve pas ailleurs, sans doute. Il reste que son objectif est bien identique à d'autres œuvres de philosophie de la connaissance. Dès lors la proposition deweyenne est bien de nature *philosophique* ; elle n'est pas une proposition méthodologique. En d'autres termes, *Logique* est un traité de philosophie, pas un manuel de méthodologie de SHS. Comme bien d'autres traités du même genre, son objet n'est pas la production d'une grille d'analyse de situations réelles et empiriques permettant de montrer

comment, concrètement, la connaissance s'acquière ; il s'agit plutôt de répondre, en philosophe, à des problèmes philosophiques liés à la question de l'accès à la connaissance et à sa nature. *Logique*⁸ est donc écrit en réponse à certaines positions épistémologiques, en regard de certaines grandes questions philosophiques, en s'opposant à certains courants de pensée, etc. La théorie de l'enquête n'a donc pas de réelles prétentions descriptives, si, par là, on entend « dire précisément ce qu'il se passe réellement ». Ses prétentions sont bien plutôt théoriques ou philosophiques. En somme, c'est un ouvrage de philosophe pour philosophes.

Il est fréquent d'entendre ou de lire que, puisque les pragmatistes eux-mêmes ne valorisent la théorie qu'à l'aune de ses conséquences ou de ses retombées pratiques, il est justifié d'opérationnaliser les théories pragmatistes (p. 26-28). Ce faisant, on ne ferait qu'accomplir le geste que les philosophes pragmatistes nous demandent de faire. Mais c'est là une compréhension tout à fait étroite de la pensée pragmatiste : ni Dewey ni aucun pragmatiste ne pensent que les « conséquences pratiques d'une théorie » résident dans l'opérationnalisation directe de celle-ci. Par « conséquences pratiques », il faut entendre tout ce que la théorie permet de penser, que cela soit directement ou *indirectement*. Penser en pragmatiste, ce n'est donc pas nécessairement (voire pas du tout) penser dans le cadre d'une *application* d'une théorie philosophique pragmatiste. Cela peut-être penser « avec la philosophie pragmatiste en arrière-plan », ou penser « en respectant les principes du pragmatisme ». Or cela peut tout à fait se faire sans être véritablement connaisseur de la philosophie de James, de Dewey ou de Peirce. D'une certaine manière, les sciences expérimentales disposent de cet « esprit de laboratoire » (Deledalle, 1998) tout à fait pragmatiste, sans pour autant que les scientifiques aient été instruits de cette philosophie. Cette tentative applicationniste de transposer la pensée théorique, philosophique, épistémologique de Dewey en une grille de lecture, un cadre d'analyse ou une méthodologie, devrait être assortie d'une réflexion sur elle-même : que signifie vraiment « opérationnaliser la théorie de l'enquête » ?

CONCLUSION

Enquêter et apprendre au travail constitue sans nul doute l'une des tentatives les plus abouties jusqu'à présent pour construire une grille d'analyse des situations d'apprentissages qui prennent sérieusement en compte la pensée de Dewey. Malgré quelques imprécisions, l'essentiel est là et plus encore puisque son auteur propose un certain nombre d'outils pratiques utiles lors de l'analyse de situation. L'autre intérêt de l'ouvrage est sa relative centration autour de l'œuvre de Dewey. Celle-ci est relativement conséquente et complexe. Vouloir en faire une base pour l'analyse est un travail énorme. Or, trop souvent, ce genre d'entreprise ne retient que quelques éléments de la pensée de Dewey et y adjoint des éléments en provenance d'autres domaines. Ce faisant, la pensée de Dewey se trouve diluée dans un patchwork conceptuel dont la consistance théorique est loin d'être évidente. Si Joris Thievenaz se réfère parfois à d'autres auteurs, c'est bien la *Logique* qui est centrale. Reste donc maintenant à étendre cette perspective à d'autres situations d'apprentissage et à en tester la pertinence⁹.

BIBLIOGRAPHIE

- DELEDALLE Gérard (1966), *L'Idée d'expérience dans la philosophie de John Dewey*, Paris, Presses universitaires de France.
- DELEDALLE Gérard (1998), *La Philosophie américaine*, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.
- DEWEY John (1933/2004), *Comment nous pensons*, Paris, Seuil.
- DEWEY John (1938/1993), *Logique, la théorie de l'enquête*, Paris, Presses universitaires de France.
- GÉGOUT Pierre (2017), *Étude pragmatiste de la pédagogie d'Élise et Célestin Freinet à l'École Freinet de Vence. Temps d'enquête et reconstruction de la forme scolaire*, Thèse de doctorat, Université de Lorraine, Nancy.
- GÉGOUT Pierre (2018), « Le pragmatisme deweyen en sciences de l'éducation. Le concept d'enquête, un concept d'analyse didactique ? », *Pragmata*, 1, p. 92-127. En ligne : (https://revuepragmata.files.wordpress.com/2018/09/pragmata-2018-1_gegout.pdf).
- GIREL Mathias (2014), « L'expérience comme verbe ? », *Éducation permanente* Arcueil : *Éducation permanente*, 198 (1), p. 23-34.
- MADÉLRIEUX Stéphane (2012), « Expérencier », *Critique*, 787 (12), p. 1012-1013.

NOTES

1 L'auteur de ses lignes a lui-même commis une thèse (Gégout, 2017) sur le rapport entre la philosophie de l'éducation de Dewey et la pédagogie d'Élise et Célestin Freinet dans une perspective qui n'est pas sans rappeler celle que Joris Thievenaz propose dans l'ouvrage ici recensé. Voir aussi, dans la revue *Pragmata* (Gégout, 2018).

2 Comprend la didactique professionnelle, l'ergonomie, la psychologie du travail, etc.

3 Ou plus exactement pour laisser le soin au lecteur de vérifier si l'emploi est justifié ; ce qu'il ne fera probablement pas.

4 Cette stratégie n'est pas sans poser problème (cf. plus bas). Cependant, elle me semble néanmoins préférable car plus crédible à une démarche consistant à affirmer que X peut être employé et que la justification de cela doit être cherchée dans telle œuvre de Dewey.

5 Dans le champ des sciences de l'éducation (en pédagogie et en didactique d'inspiration deweyenne notamment), ce travers est particulièrement évident. La moindre recherche en classe est censée être une enquête, même si rester les bras croisés à attendre que passe la leçon finira par conduire l'élève au même point que les autres : le retour à la vie ordinaire. L'intérêt de l'élève, son désir d'obtenir une

réponse, son engagement véritable dans la recherche sont régulièrement présupposés, tenus pour acquis. Dès lors, effectivement, tout ce qu'il se passe dans une salle de classe relève peu ou prou de l'enquête. Cela est d'autant plus étonnant que ce genre d'approche en pédagogie ou en didactique affirme, dans le même temps, que l'école ordinaire ne propose pas suffisamment d'enquêtes (au sens de Dewey) aux élèves...

6 Cette critique peut paraître étonnante de ma part car elle pourrait tout aussi bien être adressée à nombre de mes propres travaux. Je crois cependant que c'est une critique qu'il faut connaître et à propos de laquelle il convient de réfléchir sérieusement. Je la formule donc, sans être tout à fait certain de savoir ce que je pourrais moi-même y répondre.

7 « Épistémologie » est ici employé dans son acception anglo-saxonne, synonyme de « théorie de la connaissance ».

8 Mais c'est aussi le cas d'autres textes ou ouvrages de Dewey, par exemple « Comment nous pensons » (Dewey, 1933/2004).

9 Qu'il me soit permis ici de renvoyer au chapitre 9 de ma thèse (Gégout, 2017 : 589-637) qui fait largement écho à la perspective de Joris Thievenaz mais dans un contexte scolaire cette fois.