



HAL
open science

L'expérience en philosophie : suites deweyiennes

Olivier Marty

► **To cite this version:**

Olivier Marty. L'expérience en philosophie : suites deweyiennes. Licence. Aix (Aix-Marseille Université), France. 2020, pp.60. halshs-03916894

HAL Id: halshs-03916894

<https://shs.hal.science/halshs-03916894>

Submitted on 31 Dec 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'expérience en philosophie

Suites deweyiennes : éduquer à un monde commun, former aux métiers

Olivier Marty



Maître de conférences (docteur en philosophie)

Université d'Aix-Marseille - Unité d'Enseignements : « Philosophie de l'éducation »

Réalisé pour le module Leçon de Moodle

Années 2020-2022

« Une théorie de l'expérience est indispensable pour que l'éducation puisse se développer »
(Chapitre 3)

Dewey J., 2018 (1916), *Expérience et Éducation*, Trad. G. Deledalle, Armand Colin

« Une expérience réussie au cours du tâtonnement crée comme un appel de puissance et tend à se reproduire mécaniquement, pour se transformer en règle de vie. » (5ème loi)

Freinet C., 1948, *L'expérience tâtonnée*, Éditions de l'École Moderne Française, Cannes.

Syllabus de l'expérience en philosophie

L'expérience en philosophie est un cours qui s'inscrit dans une lignée de philosophes d'Aix-en-Provence, à commencer par Maurice Blondel qui, au début du XXe siècle, développe une théorie de l'action. Mais le cours s'appuie aussi sur le style d'Yves Schwartz, développé à l'université de Provence, en particulier dans le département d'ergologie qu'il fonda pour étudier le travail philosophiquement. On trouve dans ce titre deux sens : à la fois l'expérience comme concept pensé par les philosophes — et nous faisons référence à John Dewey mais aussi à Célestin Freinet — et à la fois une expérience en philosophie qui vous servira dans vos métiers de l'éducation. La fréquentation assidue des auteurs, la lente pensée qui rumine, la diversité des disciplines et des théories, vous aideront à constituer votre propre philosophie. C'est donc une double expérience que nous visons.

Nous ne comptons pas nous arrêter à une vision philosophique de l'expérience. La philosophie de l'éducation s'inscrit en effet plus largement en France dans les sciences de l'éducation et de la formation. Nous essaierons donc à la fois de nous centrer sur un objet éducatif : « l'expérience », mais aussi de voir les développements récents dans les sciences de l'éducation et de la formation concernant cet objet initialement philosophique. Nous ajouterons à la généralité du propos philosophique des précisions scientifiques, en particulier sous formes de schémas, et nous verrons comment les scientifiques contemporains en France continuent de s'appuyer sur les bases posées au début du XXe siècle par un philosophe pragmatiste. Ainsi Jean Marie Barbier, figure emblématique de la science de l'éducation et des formations au Conservatoire national des arts et métier, reprend la définition de *l'expérience* de John Dewey comme *interaction avec l'environnement qui transforme l'identité*. Son élève, Joris Thievenaz, ira jusqu'à développer l'idée deweyenne *d'enquête* pour prolonger l'expérience et en particulier la réflexion sur le soi au travail. En sociologie du travail, un texte fondateur d'Alexandra Bidet, reprend et développe aussi une théorie de Dewey sur la *valuation*, dont on pourrait tracer la généalogie depuis Nietzsche. Enfin, avant même ces débats contemporains, on rappellera que le pédagogue de l'Aude Célestin Freinet, a

lu et a été influencé par le mouvement de Dewey initiant l'école progressiste, et qu'il reprend plusieurs de ses thèses dans son ouvrage *L'expérience tâtonnée*. S'opposant aux intellectuels de Paris, il lit le philosophe américain et prolonge la théorie d'une réaction négative du monde, causant une blessure, qui doit être surmontée mais qui laissera une marque au jeune organisme ou élève en plein développement. L'expérience est ce qui nourrit la croissance, mais aussi ce qui peut la freiner dans le cas d'une difficulté avec son environnement à un moment particulier.

Ce cours est construit pour le module « leçon » de Moodle. Aussi la navigation sera-t-elle celle d'un hypertexte où chaque texte est validé par un questionnaire à choix multiples. Ce qui signifie qu'il vous est possible de naviguer plus ou moins librement dans l'hypertexte, en validant par de bonnes réponses le contenu de chaque section, et passer à la section textuelle suivante. Trois types de parcours ont été pensés pour votre expérience de lecture : la « lecture linéaire », c'est-à-dire section après section, telles qu'elles se présentent dans l'ordre de descente de la table des matières, est celle qui est recommandée pour l'étude complète de l'expérience en philosophie. La « lecture libre » vous permet de remonter à la fin de chaque section vers la table des matières initiale pour ensuite aller librement explorer une autre section. Évidemment, la validation de l'ensemble des chapitres est alors plus difficilement prévisible. Enfin, un « parcours visiteurs » simplifie la navigation en proposant uniquement quelques chapitres qui vous permettent une lecture accélérée de ce cours (ontologie puis psychologie et enfin travail). Vous aurez alors à choisir en bas de chaque section la suite « visiteurs » qui vous permet de glisser à la section suivante prévue dans cette expérience philosophique limitée. Les étudiants et élèves de l'unité d'enseignement « philosophie de l'éducation » doivent réussir les quatre cinquièmes des lectures imposées pour valider leur U.E. Il est possible de relire plusieurs fois le même texte ou la même section jusqu'à obtenir la bonne réponse. Bien évidemment, nous ne vous conseillons pas de cliquer sur le questionnaire plusieurs fois d'affilée jusqu'à obtenir la réponse juste, mais de laisser une nuit de repos à votre lecture avant de reprendre la section avec un regard neuf le lendemain, travaillé silencieusement par votre nuit, qui vous permettra de mieux comprendre la propos. Un travail de

lecture collectif est aussi possible bien que l'expérience philosophique ait été initialement conçue comme une expérience individuelle.

Un forum, un glossaire collectif ainsi qu'un dispositif synchrone avec l'enseignant permettront de répondre à quelques unes de vos questions pour vérifier la bonne appropriation collective, par la promotion, de l'unité d'enseignement.

Table des matières

Syllabus de l'expérience en philosophie	3
Expérience du monde	7
Ontologie	8
Le nom : qu'est ce que l'expérience	8
Le verbe : expérimenter	8
Visualiser l'expérience	9
Autour de Dewey : Rousseau et Freinet	11
(Méta)physique	13
L'expérience universitaire	13
Une réalité mouvante	14
L'unité de l'expérience : perspectives du religieux	15
Épistémologie	18
La science expérimentale : normale, révolutionnaire	18
Les inégalités d'accès à l'expérience scientifique	20
Limites de l'expérience scientifique	22
Expérience par l'humanité	25
Anthropologie	25
La pluralité des mondes	25
Maintenir un monde commun	27
Psychologie	30

Expérience et expérimentation	30
Typologie des interactions	31
Retrouver la continuité	34
L'expérience au travail : valorisation de l'individu	36
Éducation	37
L'éducation comme expérience sociale	37
Ce qui fait monde commun aujourd'hui	39
Travail	43
De la division du travail	43
Trajectoires professionnelles : se reconstruire	44
Le statut des savoirs d'expérience	46
Travail, production, collectif, création	48
Formation	51
Les questions de la formation	51
La transmission de l'expérience	52
Expériences scientifique et professionnelle	53
Actualité de la recherche	53
Ouvertures : l'éthique éducative	56
Documenter l'expérience	56
Morale et déontologie de l'éducateur	57
Bibliographie	59

Question : La lecture intégrale de la leçon est demandée aux élèves de l'unité d'enseignement : vrai, faux

[Suite linéaire](#) / [parcours visiteur](#) / [retour à la table des matières](#)

Pour cerner l'expérience en philosophie, nous procéderons en trois temps : tout d'abord l'expérience du monde, avec son ontologie, sa métaphysique et ses théories scientifiques ou épistémologiques ; ensuite l'expérience par l'humanité, avec ses différentes sciences humaines comme l'anthropologie ou la psychologie ; enfin, la fabrication de l'expérience par les processus d'éducation et de formation au travail.

Il s'agit donc à la fois d'éduquer à un monde commun, ce qui signifie de comprendre ce qu'est l'expérience du monde et sa genèse, mais aussi de former à des métiers, c'est-à-dire de valoriser des expériences de travail, essentiellement dans les mondes professionnels de l'éducation.

Expérience du monde

L'expérience du monde nous amène à nous demander ce qu'il est, c'est-à-dire à poser la question de son ontologie, à y répondre par des positions physiques et métaphysiques pour définir sa nature, et aller au-delà des conceptions communes ; enfin de poser plus généralement les conditions de possibilité de connaissances du monde à travers une ou des épistémologie(s).

Ontologie

Le nom : qu'est ce que l'expérience

L'ontologie pose la question de l'être. « Qu'est-ce qui est ? », « Comment est-il ? » Et non pas : « pourquoi cela est-il ? ». Quand j'expérimente le monde, la réalité, je suis aux prises avec son essence, sa nature, son être qui est plus qu'un simple fait de langage. Ce sont à la fois des perceptions qui amènent des données extérieures à mon organisme vivant, mais aussi des conceptions qui formatent idéalement ces données extérieures pour fabriquer des représentations. Ce qui *est* est à la fois donné par les sens et construit par le langage.

L'expérience du monde, que nous décrivons de prime abord comme une expérience individuelle, est aussi préparée par le collectif. Plus largement, c'est l'humanité qui est aux prises avec le monde. Et chacun, dans ses expériences individuelles, est formaté par les conceptions transmises par le langage. De même, ses sens sont éduqués et préparés par les générations qui précèdent, voire par les instruments et outils perceptifs qu'elles ont construit pour mieux percevoir la nature. Je peux, tout seul, percevoir un verre sur la table. Mais encore faut-il que j'aie la conception du verre pour le nommer et l'indiquer à un tiers, avec son usage implicite. Et pour comprendre que ce verre est fabriqué en verre, encore faut-il que des générations m'aient précédé pour concevoir et réaliser ce matériau, voire fabriquer industriellement des verres, et ainsi me permettre de le percevoir dans son être. Là où une première représentation de la perception expérimentale est celle de l'individu seul aux prises avec la nature, une deuxième représentation est collective dans le sens où les sociétés se transmettent un dispositif conceptuel et artificiel qui permet ensemble d'appréhender l'être, ou le monde. Je peux expérimenter seul, mais uniquement avec l'aide des autres — fut-elle invisible.

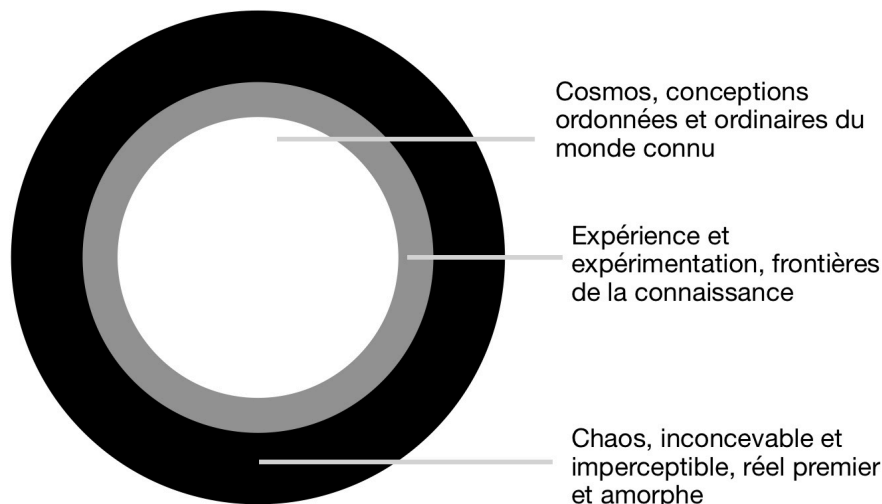
Le verbe : expérimenter

L'expérience, avant d'être un nom commun ou un substantif immobile, est pour Dewey un verbe à la fois actif (expérimenter) et passif (« expérencer », nous prolongeons ici la traduction depuis la langue d'origine de Dewey par Deledalle). L'expérience, dans la philosophie de Dewey, est une action, un acte positif sur l'environnement, qui entraîne une réaction et un travail intérieur pour se changer. L'expérience de Dewey repose d'abord sur une psychologie dynamique.

Nous faisons confiance à Deledalle qui introduisit en France l'oeuvre de Dewey, par traduction et commentaire, et notamment sa thèse de doctorat en Sorbonne des années 1960, une trentaine d'années après que le philosophe ait reçu le doctorat honoris causa de la même université. À la page 155 de cette thèse de doctorat, il est écrit que : « à l'exception des noms propres, tous les mots sont des verbes où ont une coloration verbale pour l'enfant ». Deledalle s'appuie sur la psychologie de l'enfant, texte de Dewey de 1894. De la psychologie, le philosophe glisse vers la pédagogie et une représentation du développement de l'enfant basée sur un rapport actif à son environnement. Deledalle traduit ensuite Dewey : « Dans la mentalité infantile, l'état émotionnel et la tendance à réagir provoqués par un objet doivent se fondre et précèdent l'un et l'autre toute claire reconnaissance de l'objet ». Ce qui est premier c'est la l'interaction sensorielle et donc verbale à un objet.

Visualiser l'expérience

Les représentations individuelles et psychologiques de l'expérience conduisent Dewey à des propos et des positionnement métaphysiques sur les rapports entre le monde et l'homme, avec notamment le « principe de continuité ». L'extension de l'expérience individuelle à une expérience collective, avec un statut particulier des représentations, qui sont matérielles et non pas issues d'un autre monde idéal au sens de Platon, peut se représenter selon le schéma scientifique suivant, inspiré de l'oeuvre du philosophe de l'expérience :



Place ontologique de l'expérience

Nous voyons clairement dans ce schéma trois cercles concentriques où l'expérience a une place médiatrice entre le cosmos et le chaos. Il s'agit d'une représentation de l'expérience d'un point de vue ontologique. Ce qui est premier c'est le cercle noir de l'expérimentable mais aussi de ce qui n'est pas encore connu et est peut-être inconcevable, c'est-à-dire un chaos informe, imperceptible, ou du moins non encore perçu : le réel premier. Ce réel peut aussi être imaginé à l'aide de l'ensemble mathématique des nombres réels que l'on projetterait sur un espace ayant une infinité de dimensions, la graduation de chacune de ces dimensions étant elle-même infinie, dans le sens où l'intervalle entre deux degrés pourrait être divisible sans arrêt et où la longueur de chaque axe serait prolongée sans fin. On le voit, le réel est premier, la matière est foisonnante mais difficilement perceptible. Elle est obscure, noire et sans lumière.

À l'intérieur de cet espace noir se trouve un disque blanc : le monde connu, ordinaire, ordonné, aux conceptions lumineuses qui permettent de voir clairement ce que sont les choses. C'est l'habitat des idées et des habitudes discursives. Les conceptions s'appuient sur des perceptions et sont partagées par tous, ou bien font débat sur ce qu'est le monde, mais sont dans l'ensemble visibles ou imaginables, elles portent sur des objets connus et définis. C'est là le cosmos, le monde ordonné. C'est le monde diurne de la connaissance qui met au grand jour les réalités cachées dans la nuit des méconnaissances.

Le domaine de l'expérience est le point de contact entre ces deux disques noir et blanc. C'est l'expérience grisante — et grisée sur le schéma — de la présentation du réel informe aux représentations lumineuses de l'humanité, par le truchement des sens et des formes idéales. Cette expérience grisante est pareille à un lever de soleil, à une lumière posée sur des objets cachés. C'est une stimulation intellectuelle qui donne joie, plaisir, excitation. L'expérience montre les frontières de la connaissance et pose des questions sur le degré d'expérimentabilité du réel. Tout est-il expérimentable ? Tout peut-il devenir lumineux et conçu, ou restera-t-il toujours une part sombre de perceptions inconcevables ? Voire d'imperceptible ? Peut-on penser, dire et concevoir l'intégralité du monde ou restera-t-il toujours une part d'ombre, cachée ?

À la limite de nos conceptions par l'inconcevable, répond la limite de nos perceptions par l'imperceptible. L'hypothèse, largement relayée dans l'imaginaire cinématographique et romancier, d'un sixième sens, montre tout ce qui pourrait avoir lieu juste à côté et qui, pour autant, ne serait pas dans le domaine de l'expérimental. La science vise à étendre le pouvoir de perception, en élargissant le sceptre de la vision, ou celui de l'audition. Mais cet élargissement est limité.

Le schéma ne prend pas parti sur un dualisme entre idées et réalité, puisque comme la feuille de papier électronique du dessin unit l'anneau noir à l'anneau gris et au disque blanc, il est tout à fait possible, comme Dewey, d'imaginer un continuum entre le réel inconcevable et imperceptible et l'univers de l'expérimentable. Le principe de continuité est ici matérialiste.

Autour de Dewey : Rousseau et Freinet

La question évidente est alors comment éduquer à un monde commun ? Comment développer les conceptions pour mener l'individu de l'enfance à l'âge adulte ? John Dewey n'est pas le premier philosophe à appuyer l'éducation et la formation sur l'expérience de la réalité. Il s'est inscrit dans une lignée où l'on trouve en particulier le français Jean-Jacques Rousseau pour qui il s'agit d'éduquer en préparant l'expérience de son enfant. Le gouverneur imaginaire, pour un *Émile* non moins imaginaire, exerce tout son art en plaçant l'enfant dans une nature maîtrisée,

artificiellement contrôlée, pour que le jeune homme s'endurcisse au contact des épreuves réelles. Dans *Schools of to-morrow*, Dewey discute les apports de Rousseau à des écoles expérimentales de son temps. Il écrit, dans le premier chapitre : « Rousseau's central idea; namely: The child is best prepared for life as an adult by experiencing in childhood what has meaning to him as a child ». Il faut se centrer sur l'enfant, ses intérêts et les expériences qui vont lui permettre de se développer.

Nous conseillons de lire l'*Émile* de Jean-Jacques Rousseau pour fonder le travail de l'expérience tel qu'il est compris par Dewey et l'école progressiste. On retrouve aussi la confrontation à la nature, l'expérience du monde naturel, chez des lecteurs de Dewey et Rousseau comme Célestin Freinet, représentatif de l'école de la république dans les campagnes du début du XXe siècle, où il met en contact les enfants avec les réalités paysannes (la ferme, l'étable, le potager) mais aussi les innovations venues de la ville (telles que le journal ou encore le phonographe). Pour Freinet, dans *L'école moderne française*, il faut aussi se centrer sur l'enfant et lui fournir un milieu ouvert où expérimenter : « il nous faudra prévoir un milieu « aidant » d'expériences tâtonnées d'une variété et d'une richesse à la mesure de la vie ; le local devra, en conséquence, être le plus spacieux possible ; il devra surtout être complété par un milieu naturel avec jardins, eau, plantes et animaux. » L'expérience, active, collaborative et perceptive, est importante chez ces philosophes et dépasse le simple travail de John Dewey aux États-Unis. Ce sont par ces expériences que les enfants sont amenés à concevoir la réalité, à habiter et discuter le monde commun.

Questions : l'expérience est 1/ active, 2/ pensée par John Dewey 3/ ~~uniquement individuelle~~

(Méta)physique

Avant de développer les conséquences de la théorie de l'expérience sur l'éducation, voire plus précisément sur l'instruction, car il s'agit d'apprendre des idées qui éclairent le monde physique, chimique, biologique, etc. selon le sens donné au mot instruction au XVIIIe siècle ; nous allons esquisser quelques unes des conséquences physiques et métaphysiques de la théorie de l'expérience.

L'expérience universitaire

Le terme même d'expérience, avec ses résonances contemporaines en physique expérimentale, et dans les sciences empiriques au sens large, donne une place centrale à la philosophie de Dewey dans l'université.

Il est admis que le nom même d'université appelle l'idée géocentrique qui prévaut au XIIIe siècle, quand sont créées les premières universités, d'un univers avec un centre unique autour de quoi tout verse ou gravite. Certes, la physique de l'époque est encore largement aristotélicienne, avec une vision en termes de sphères et de places naturelles des objets. Mais l'astronomie, qui se développe alors et qui observe les corps célestes en mouvements circulaires, s'inscrit dans une vision du monde avec des centres immobiles et des satellites en rotation. Aujourd'hui, l'idée même d'université, avec cette astrophysique datée, est remise en cause par les théoriciens spécialistes de l'enseignement supérieur qui évoquent aux États-Unis un « multivers », c'est-à-dire plusieurs centres et plusieurs éléments en rotation. La « multiversité » étant alors une profusion de galaxies au service des multiples communautés qui gravitent autour d'elles. Au-delà du fait que la multiplicité des villes universitaires à la période médiévale faisait penser, au niveau de l'Europe d'alors, à un multivers, la figure de style ne change que peu les réalités qui étaient alors invoquées.

On le voit, le caractère physique, ici astrophysique, de la notion d'expérience lui donne une place importante à l'université. Le principe même de continuité, qui est au fondement de la

philosophie de l'expérience de John Dewey, pose alors la question de sa transposition dans un système universitaire. S'agit-il des différentes forces qui agissent en même temps à différentes échelles et qui relient des objets ? Peut-on parler d'une continuité entre les forces atomiques, électrique et gravitationnelle, représentant chacune un niveau d'attraction ? Est-ce qu'une seule et même force agit à différents gradients au cours d'une expérience qui est, de ce fait, toujours multiple et complexe ? On le voit, l'expérience de Dewey, qui est interaction entre un sujet et un objet, laisse la place à plusieurs échelles, voire une seule et même réalité attractionnelle qui aurait différentes appellations selon les niveaux auxquels elle est observée. À la lecture des pages 100 à 150 de la thèse de Deledalle, on en déduit que le tout (le monde, l'univers) est divisé en parties interagissantes (les objets et sujets qui expérimentent) et l'expérience est pensée dans le tout (les concepts sont dans la réalité), via ses parties — c'est là une vision du principe de continuité.

Une réalité mouvante

La physique universitaire de John Dewey, et ses métaphysiques, reposent sur une conception de la réalité qui est mouvement. Gérard Deledalle évoque le XIX^e siècle avec Charles Darwin, l'évolutionnisme, qui influence des penseurs comme Henri Bergson ou, à l'université de Provence, Maurice Blondel, ceux-ci ayant une vision dynamique du réel. Bergson pense en termes de captures statiques de la réalité et du mouvement par la pensée, quasiment sous forme d'instantanés photographiques, pour mieux l'instrumenter ; s'en saisir et la fixer pour mieux l'utiliser. Cette vision d'un univers en mouvement n'est certes pas nouvelle puisque Parménide est un des premiers penseurs de nos hellénismes à défendre une telle position. Mais elle est particulièrement importante pour notre philosophe Dewey, qui est instrumentaliste et qui prend le parti d'un réel en mouvement sur lequel la pensée va s'agripper avec l'expérience.

Le réel est mouvant, comme dirait Bergson au même moment ; la pensée le fige. Jusqu'alors, la philosophie aristotélicienne (que Dewey décrit dans *Démocratie et éducation*) présentait un édifice figé ou idéal, dépendant ou indépendant du monde, mais dans tous les cas

stable et immobile. Il fallait acquérir les savoirs pour habiter ce monde. Après Darwin, le monde est perçu comme en mouvement, c'est un flot continu de perceptions, de formes, de matières sur lequel l'homme va essayer d'avoir prise.

Dewey donne la notion d'expérience pour désigner l'interaction du cerveau humain avec le monde. Le cerveau n'est pas simplement une sensibilité qui reçoit passivement des impressions, il réorganise, reconstruit, donne sens à ce qui se passe tout en agissant dessus. Il se construit en interaction avec le monde dans une dynamique de co-évolution.

Ceci s'inscrit dans la perspective pragmatiste qui est celle de Pierce et de James aux États-Unis et qui met l'action, le résultat effectif des pensées, au cœur de l'emprise de l'homme sur le monde. Dans la réception des idées américaines, car la philosophie peut être américaine, le vieux continent se saisit du pragmatisme. À Aix-en-Provence, Maurice Blondel pense l'action dans le temps et le sens que l'on donne à ce que l'on fait, c'est là une des conséquences outre-Atlantique du pragmatisme avec l'importance donnée à un empan temporel large qui cadre la relation au monde, au travers d'une action et d'un sens donné à cette action. Il s'agit de faire, de produire, voire d'utiliser ce qui nous entoure pour s'insérer dans une action avec un sens pragmatique.

L'unité de l'expérience : perspectives du religieux

L'action sensée dans un monde en mouvement pose la question de l'unité même de ce monde. Est-ce que le réel est un ou pluriel ? Qu'est-ce qui, sous la diversité des expériences, fait l'unité du monde ? Nous ne parlons pas du chaos noir de notre premier schéma, mais bien du cosmos censé être ordonné et réunir les hommes dans un même bain de conceptions, fut-il dynamique avec ses flux et reflux. John Dewey ne pose pas la problématique en termes d'existence du monde réel. Est-ce que nous construisons par nos conceptions les réalités où est-ce que celles-ci viennent au travers de nos sens depuis un extérieur premier et existant ? Il prend le parti de l'analyse des conceptions. En conséquence, l'unité du monde n'est pas celle des réalités extérieures mais belle et bien celle de nos conceptions.

John Dewey inscrit ses conceptions métaphysiques sur l'unité du monde et de l'expérience dans une théologie propre au contexte nord-américain de l'époque. Il est difficile d'apporter des réponses aux questions métaphysiques en le suivant étant donné un contexte historique et culturel qui est différent de part et d'autre de l'Atlantique et en particulier en France. Nous retiendrons son matérialisme et allons, essentiellement, poser le contexte de réception des questions métaphysiques de Dewey avant d'envisager des réponses scientifiques dans un autre chapitre.

Les religions, par leur mystique, étymologiquement ce qui est caché et qui pouvait relever de la maladie ou du dysfonctionnement cérébral et perceptif, laissent une large part aux réalités imperceptibles, parfois supposées unifier, réifier ou gouverner ce qui se passe dans le monde expérimental. Il ne faut cependant pas réduire le fait religieux à des hypothèses proprement irréalistes, dépassant simplement la matière pour affirmer l'existence d'entités extérieures supérieures. Les monothéismes (Saint Thomas d'Aquin, Al Ghazali, etc.) offrent, par exemple, de belles synthèses conceptuelles autour d'un thème fédérateur, la divinité, censé unifier, soutenir, dominer, etc. le réel ; mais aussi représenter des valeurs morales telles que la clémence, la bonté, la générosité... L'idée monothéiste d'un dieu unique, comme le développent aujourd'hui plusieurs philosophes laïques, peut être vue comme un concept très général et fédérateur qui répond au problème de l'unité du monde avant et après l'expérience ; au-delà des sentiments, personnifications et affections développées par ceux qui ont grandi et se sont construits psychologiquement avec cette conception et cette pratique dans leur entourage.

Les valeurs portées par l'église, rattachées à cette idée de Dieu, sont éminemment problématiques en termes éducatifs, puisque l'État républicain, depuis 1789, propose une autre série de valeurs autour de la liberté, l'égalité, la fraternité, ainsi que celles de la philosophie grecque (beauté, bonté, vérité, justice, santé, etc.). L'école étant un lieu de formation des conceptions et de développement des idées les plus générales, notamment au travers de la philosophie, la question de l'enseignement et de l'orientation de ces notions fait débat. Ce que nous appelons le « siècle de l'apothéose de la philosophie en France », à la fin du 19ème siècle, où se préparent les lois laïques et où la philosophie de Dewey est reçue, est celui au cours duquel Durkheim affirmait que le

professeur de philosophie devait, dans sa classe, faire la synthèse de toutes les religions. Ce siècle est marqué par des penseurs comme Bergson, et avant lui Nietzsche ou, de l'autre côté de l'Atlantique, Dewey.

On remarquera simplement que le remplacement des clercs religieux par des clercs d'état, lors de ce moment de l'histoire, ne remet pas en cause les questions fondamentales qui sont à traiter pour la formation de la conscience. Si le droit français se réclame de la laïcité (en grec ancien *laïos* signifie le peuple), on remarque que les enseignements primaire et secondaire sont dits par principe non confessionnels, mais que l'enseignement supérieur compte deux sections dédiées à la recherche en théologie monothéiste et que des pratiques religieuses dominées (animisme, spiritisme, variantes propres à telle ou telle culture exotique, etc.) sont étudiées par les sciences sociales. Avec, de surcroît, l'héritage des institutions et des mots qui, par leur généalogie, portent toute une tradition dont on ne peut se déprendre totalement (l'athéisme et l'agnosticisme étant des constructions nominales négatives, niant une chose qu'elles supposent en la refusant). Ce malgré les phénomènes d'immigration, de brassage culturel, qui amènent d'autres points de vue à être tout aussi légitimes pour le peuple français. Ainsi les apprentis philosophes de l'éducation que vous êtes s'intéresseront aux langues classiques : latin, arabe, sanskrit, hébreu, etc. pour essayer de comprendre l'étymologie ou encore l'histoire des principaux mots des religions qui nous entourent. De manière générale, il s'est longtemps dit que si le grec est utile pour la science, le latin ouvre les portes du religieux.

Après avoir posé des questions métaphysiques ouvertes par la conception de l'expérience chez Dewey, à l'université, et vu comment elles étaient réservées un temps à la religion, étudions à présent ensemble les réponses épistémologiques, basées sur les sciences, à ces questions.

Les religions : 1/ ont une place à l'université 2/ donnent des réponses à la question de l'unité de l'expérience 3/ peuvent s'aborder par l'étude du langage

Épistémologie

Nous avons vu comment la philosophie de Dewey posait la question de l'expérience, et à travers elle, celle de son unité. Cette question est certes métaphysique à l'université, avec des premières réponses religieuses autour du mysticisme, mais elle fait aussi l'objet d'une physique expérimentale avec son épistémologie propre que nous allons étudier. Il va s'agir de voir comment se fabrique l'expérience scientifique, comment elle est pensée et valorisée en histoire des sciences. Notre parti pris n'est pas celui du positivisme logique ou d'une science cumulative qui progresserait vers la vérité, mais celui de la sociologie des sciences et de la multiplicité des paradigmes et points de vue autorisés. On le devine, cette approche permet de poser la question en termes de multiplicité des expériences.

Au moment où Dewey écrit, les débats sont fondés sur les apports de Francis Bacon et de l'empirisme du XVIIIe siècle, mais aussi sur ceux de la biologie de l'évolution du XIXe siècle — et Dewey écrit sur cette influence. Nous allons prolonger la discussion sur l'expérience avec les épistémologues du XXe siècle, tels que discutés encore en ce début de XXIe siècle.

La science expérimentale : normale, révolutionnaire

Des philosophes de l'expérience physique, tels Pierre Duhem ou encore Karl Popper, placent l'expérience comme un principe fondamental des sciences empiriques. Les hommes élaborent des hypothèses, des théories, et les confrontent à la réalité par des expériences décisives. Les résultats sont confirmés ou infirmés, c'est la falsifiabilité de la théorie par l'expérience qui en fait sa scientificité. C'est parce qu'elle peut être contredite par l'expérience que la théorie est scientifique. Une bonne vision des choses est celle qui peut être revue, par soi comme par autrui. Peu à peu, les hommes précisent leur connaissance de la nature par un monde conceptuel qui va en s'adaptant au plus près des réalités et permet même de prédire, voire anticiper, des événements. L'oeil blanc des conceptions s'écarquille et gagne sur l'obscurité du perceptible chaotique — dans

notre schéma initial. La question logique de l'induction est alors une difficulté puisqu'il s'agit d'établir une loi générale universelle là où l'on ne dispose que de faits épars, situés, limités par l'accès à l'expérience. L'expérience est à la fois ce qui fonde et ce qui limite la science.

Un autre courant épistémologique, bien connu, est celui de l'histoire et de la sociologie des sciences et l'on retiendra l'ouvrage de Thomas Kuhn sur *La structure des révolutions scientifiques*. L'auteur part d'un point de vue temporel et remarque la succession de théories incompatibles entre elles pour expliquer la réalité. Ainsi la physique d'Aristote, avec ses places naturelles aux objets, est remplacée par la physique de Newton, avec la notion de force et d'attraction. Les mêmes faits expérimentaux, d'un objet qui tombe sur une table, peuvent être interprétés avec une vision du monde radicalement différente. Le passage d'une vision à une autre, d'un paradigme un autre, est appelé révolution scientifique. Les révolutions observées par Kuhn ne sont pas fréquentes, il n'en compte qu'une troisième avec l'avènement de la physique d'Einstein. Certains vivent encore dans le monde newtonien, et c'est peut-être la majorité d'entre nous étant donné les cours du collège et du lycée, mais l'autre paradigme, dit de la relativité, peut permettre des prédictions plus précises pour les applications techniques (localisation par téléphonie, voyages dans l'espace, etc.).

Les mêmes expériences peuvent donc donner lieu à des conceptions différentes. La perception d'une pierre à terre peut-être conçue en termes de place naturelle ou de force. L'auteur différencie la science normale, qui s'inscrit dans un paradigme bien établi et vise à confirmer les résultats ou développer de manière incrémentale les connaissances ; de la science révolutionnaire, qui est, elle, un basculement vers un nouveau paradigme. Ce basculement se fait souvent autour d'une expérience différente qui entraîne une vaste réinterprétation des autres expériences communément admises comme signifiantes par les scientifiques. L'appareil médiatique, mais aussi et surtout de diffusion des connaissances, par l'enseignement supérieur et l'éducation nationale, fait alors son travail de propagation des connaissances dans la société et le nouveau paradigme s'installe comme vision du monde dominante.

En développant la théorie de Kuhn, on voit que l'expérience peut produire des conceptions radicalement différentes du monde à partir d'une même réalité. Kuhn pense en termes de succession

de paradigmes, une vision du monde étant dominante à une époque donnée — quoique cela soit en partie contredit par la concomitance des paradigmes de Newton et d'Einstein — mais il laisse ouverte la question de la succession indéfinie des paradigmes, une révolution scientifique étant toujours possible pour remettre en cause nos conceptions du réel. Sa théorie historique porte en elle la multiplicité du monde et des réalités. L'unité n'est que localisée dans le temps et est susceptible de changer à tout moment.

Les inégalités d'accès à l'expérience scientifique

Quel que soit le point de vue, celui des paradigmes comme celui du positivisme logique, on observe une inégalité d'accès à l'expérience. Faire une expérience, c'est d'abord s'inscrire dans les théories et visions du monde laissées par ceux qui nous précèdent. Il faut déjà connaître les théories du passé pour pouvoir observer les faits du présent. C'est l'image des lunettes qui sont celles que nous ont laissées les anciens et qui formatent notre vision de la réalité pour l'ajuster à la leur. Ainsi, même une révolution scientifique nécessite de connaître le paradigme dominant et ses défauts pour pouvoir faire une innovation qui bouscule l'ordre établi. Il faut connaître l'ordre normal des choses pour en connaître les failles et pouvoir proposer une vision différente plus solide.

L'expérience demande ensuite souvent, du moins en physique, chimie, biologie, etc. des moyens techniques qui ne sont autres que ces théories du passé solidifiées dans des objets. Le microscope, le télescope, l'accélérateur de particules, etc. sont autant de dispositifs techniques qui matérialisent une vision du monde passée et qui sont nécessaires au scientifique, aussi révolutionnaire soit-il dans ses expériences, pour pouvoir faire basculer les choses. Et, bien évidemment, l'accès à ces moyens techniques est inégalement réparti dans les populations et suppose une bonne maîtrise des concepts du passé et une reconnaissance par les scientifiques qui les portent pour pouvoir y accéder.

Enfin, quand bien même une nouvelle expérience serait faite et reconnue comme décisive, radicalement différente, l'inégalité d'accès aux médias et à l'appareil de diffusion des savoirs pose

encore une barrière aux révolutions scientifiques. Est-ce que le scientifique distinct est crédible ? A-t-il les moyens d'entraîner une équipe ? Jusqu'où pourra-t-il influencer ses pairs et l'ensemble de la société par ses travaux ?

Ce qui est difficile c'est aussi de hiérarchiser les expériences : soit en science normale (se placer dans un ordre donné de la réalité), soit en science révolutionnaire (l'expérience nouvelle qui se diffuse et renverse la vision du monde qui était établie). Tous peuvent faire des expériences mais tous ne peuvent pas faire toutes les expériences : les barrières techniques (sciences dures) et psychiques (sciences molles et contraintes identitaires d'une ethnographie) existent.

Et, à nouveau, tous ne sont pas égaux pour valoriser les expériences. Car tous n'ont pas accès aux médias avec autorité, n'occupent pas une place crédible (ce qui suppose de s'être plié un temps à l'ordre du monde établi) pour proposer une vision originale. Kuhn différencie les sciences normales et anormales (dans la traduction française de son histoire des sciences). La résonance avec l'École normale supérieure est nette et précise, école dont l'accès implique une soumission à l'ordre du monde donné par les enseignements, et qui veut former des esprits « originaux », à même de bouleverser les visions établies en valorisant une expérience hors du commun.

La place de la science est aux frontières du réel, d'une part parce qu'elle s'appuie sur des expériences qui confrontent les conceptions aux perceptions, l'idéal au réel, et parce qu'elle met en forme les données sensorielles ; mais aussi parce que de nouvelles expériences ou des expériences repensées proposent de nouveaux paradigmes et visions du monde. C'est là l'aspect grisant de l'expérience qui est fabrication du monde conceptuel par frottement aux réalités.

Plusieurs limites existent pour critiquer l'approche historique de Thomas Kuhn. Évidemment, Dewey s'inscrivant dans le pragmatisme, on peut faire remarquer qu'une expérience changeant une vision du monde est d'abord une expérience portant avec elle des possibilités d'applications techniques qui vont transformer la réalité : est vrai ce qui est prouvé par une expérience et qui s'avère utile pour faire ou transformer les choses. La vision est alors prise, potentiel de manipulation. Cependant, critique de la critique, un philosophe des sciences de la même époque que Dewey dira que ceux qui fabriquent les paradigmes, les visions du monde

fondées sur une expérience, ne sont pas les mêmes que ceux qui font les applications techniques. Ainsi, il est tout à fait possible de bâtir un échafaudage théorique en laissant le soin à d'autres d'inventer des applications techniques à cette vision du monde. C'est là la position d'Alexandre Koyré pour qui les physiciens ne sont pas les ingénieurs et selon lequel, en actualisant son propos : si une fusée va dans l'espace, ce n'est pas parce que la théorie d'Einstein est juste, mais parce que les ingénieurs sont particulièrement ingénieux et astucieux pour fabriquer l'objet technique — quel que soit leur accord de base sur des notions fondamentales qu'ils sont aussi à même de discuter, mais pour qui ce n'est pas le métier. On peut ici appliquer cette position épistémologique à l'éducation comme pratique : si l'éducateur parvient à élever son élève dans l'échelle scolaire, ce n'est pas parce que les théories de sociologie de l'éducation sont vraies, mais parce qu'il est habile à son métier.

La deuxième limite est inscrite dans l'œuvre de Kuhn elle-même, ainsi que ses continuateurs contemporains, puisqu'ils indiquent que nos perceptions sont dépendantes de nos conceptions. Je ne vois clairement que ce que je peux nommer grâce aux mots qui me sont donnés par les autres, je ne peux faire l'expérience que de ce que je sais théoriser : chaque vision du monde porte ses propres expériences la confirmant. Comment peuvent alors communiquer entre eux des scientifiques ayant chacun un paradigme différent ? D'où viennent, alors, les expériences originales, différentes, qui font consensus ?

Limites de l'expérience scientifique

L'expérience scientifique est reproductible à l'identique par tous, c'est son caractère général qui la hiérarchise et fonde sur les faits mis en lumière toute la théorie et le dogme du paradigme. C'est de cette expérience première que découle la vision du monde : fractales ou cercles concentriques qui réfléchissent l'image de la réalité sur le modèle de l'expérience. Pourtant, cette expérience est liée à des conditions, une situation : réalisée à un instant t , elle est inscrite dans l'histoire et veut figer un moment dans l'écoulement du flux temporel. Telle un roc, elle est solide et

se fixe dans le flot du changement, c'est une connaissance expérimentale assez dure pour durer, ou du moins être reproductible à l'identique à chaque nouvel instant. C'est là l'identité de l'expérience scientifique, identique à elle-même dans le temps et pourtant nécessairement périssable dans le flux du réel. L'expérience est un désir d'éternité, elle se veut stable ou renouvelable, là où l'histoire et les temps changent : elle ne peut donc leur être identique longtemps, faute d'adaptation.

Au-delà de son inscription dans l'histoire, l'expérience est soumise à des conditions techniques qui limitent l'égal accès de tous : il faut avoir été formé à la bonne théorie pour faire une expérience pertinente, développant le réel aux frontières de la connaissance et dans les standards scientifiques, et non réinventer le réel trop simplement par l'évidence du bon sens. Une expérience reproductible par tous doit aussi s'appuyer sur des théories matérialisées : les instruments et outils laissés par les prédécesseurs et qui vont dans le sens de leur histoire, de l'histoire. Or l'accès à un accélérateur de particule, un télescope, une situation professionnelle d'usage légitime de ces outils, est limité. L'expérience reproductible par tous est, dans les faits, réservée à une élite qui reproduit déjà par ses apprentissage le réel du passé (les théories et ses techniques et pratiques).

Ce n'est qu'à ce niveau que Kuhn situe la science normale et anormale : c'est parmi les scientifiques légitimes, que l'innovation se produit et différencie socialement les scientifiques innovants avec leurs positions originales car originelles (ce qui les isole), des conservateurs reproduisant par trop la conformité aux formes établies (ce qui les valorise). L'accès à l'appareil de diffusion des trouvailles, les savoirs supérieurs professés, médiatisés, diffusés par les éducations nationales, est inégal selon les statuts, le moment où ils sont atteints et le rapport à ceux-ci donnant la liberté d'innover. La force de l'innovation (invention d'une nouvelle stabilité à expérimenter dans le réel : un nouveau mot, un fait, une machine, etc.) résidant dans le degré de dissonance acceptable par tous et, finalement, sa simplicité.

L'expérience peut être généralisée à tous les mondes du travail (scientifique ou pas) et l'on voit que l'expérience professionnelle n'est pas plus démocratique : ce qui vaut, qui est adapté aux postes valorisés (par les valeurs du travailleur), n'est pas toute activité, mais quelques unes, rares pour les uns, communes pour les autres. Ainsi l'expérience reproductible, a même d'engendrer une

réalité durable sur plusieurs générations, n'est pas donnée à tous, si tant est que nous habitions tous dans les mêmes habitudes faisant une des formes essentielles de la réalité.

La question devient alors : qu'est-ce qui fait monde commun ? Et non plus : qu'est ce qui est le sens commun de l'histoire ? La réponse de l'expérience est celle de sa transmission par les experts expérimentés. La description des économies épistémiques, des lieux de diffusion de l'expertise par la reproduction des expériences (salle de classe, jardin d'enfant, école professionnelle, laboratoire, institutions, etc.), est centrale : si l'expérience est un signe (sémantique et sémiotique), alors elle peut être enseignée à tous pour faire monde commun.

L'expérience est fondamentale pour Dewey, parce que c'est elle qui fonde les visions du monde selon les sciences modernes, mais peut-on s'assurer que nous n'ayons qu'un seul monde, un seul paradigme ? Ou faut-il voir une pluralité de conceptions et de mondes distincts ? Nous allons répondre à ces questions par des incursions dans les sciences humaines pour y voir le rapport à l'expérience.

Question : une expérience scientifique 1/ peut-être anormale 2/ s'inscrit dans la durée 3/ ~~est ouverte~~
à tous

Expérience par l'humanité

John Dewey a une conception psychologique de l'expérience qui pose des questions métaphysiques sur le rapport au monde. Nous avons tenté d'y apporter des réponses physiques et épistémologiques par l'histoire des sciences. Continuons notre cheminement par une perspective que nous qualifions d'anthropologique, là où Dewey se place dans l'histoire des idées, afin de revenir et détailler la psychologie de Dewey sur ce qui constitue l'expérience et ses multiplicités.

Anthropologie

La pluralité des mondes

Les épistémologues contemporains différencient les sciences dures où un paradigme domine, voire deux, mais où la réalité est relativement consensuelle ; des sciences molles où chacun porte quasiment son propre paradigme, ou du moins où plusieurs auteurs et scientifiques de renom imposent chacun un paradigme solide et viable. La multiplicité des visions du monde en sciences humaines et sociales est liée en partie au fait qu'il n'est pas nécessaire d'avoir un gros appareil expérimental pour produire des conceptions sur les réalités. Même l'outillage mathématique est le plus souvent simplifié avec l'informatique, lorsque l'on songe aux techniques statistiques employées, et nombre d'équipes peuvent s'en emparer pour asseoir leur représentation.

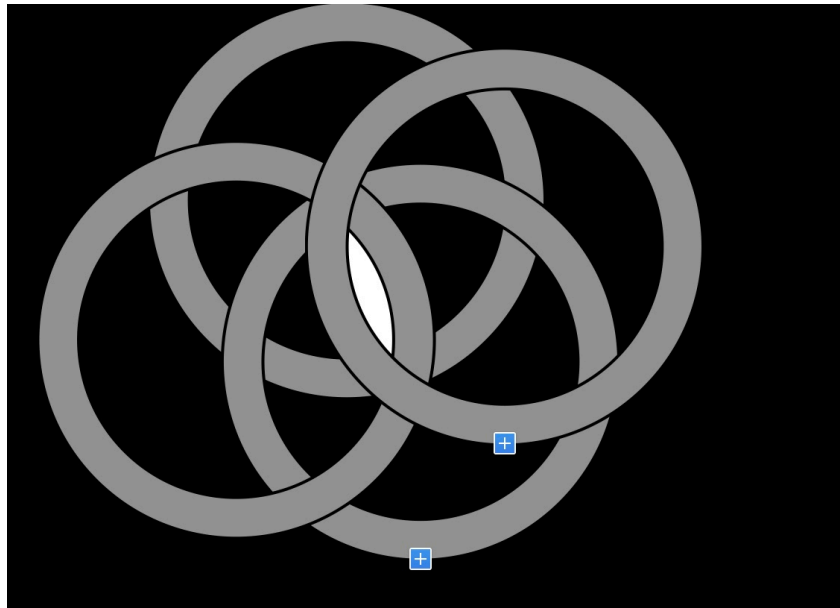
Avant même de penser à la multiplicité des auteurs, il est possible de regarder celle des objets : l'histoire, la politique, l'économie, la sociologie, la psychologie, l'ethnologie... sont autant de sciences humaines qui portent un nom différent car elles s'intéressent à une échelle ou un objet sous un angle divers. Étudier le psychisme intérieur, une société exotique, ou au contraire proche de la nôtre, l'environnement institutionnel dans lequel évoluent les hommes, les centres de pouvoirs, l'évolution dans le temps : ces grands axes sont ceux qui permettent de diviser les sciences de

l'homme. Concevoir une anthropologie générale, comme science de l'homme d'ensemble, affronte alors la gageure de l'unité des différentes perspectives, puis de celle des auteurs qui travaillent chacune de ces disciplines.

Là où l'on peut encore parler d'une physique, car les physiciens s'entendent sur des concepts de base comme celui de force, qui peut se décliner à différents niveaux (atomique, électrique, gravitationnelle), de matière, d'énergie ; les sciences de l'homme sont nécessairement plurielles et portent une grande diversité de points de vue, appuyés sur un rapport à l'expérience personnalisé, qui rendent l'unification difficile.

La problématique est plus complexe encore si l'on songe aux ethnosciences et plus largement au mouvement de la construction sociale des objets. Cette perspective montre comment chaque groupe humain, chaque ethnie, chaque société, porte son propre regard sur la réalité et, finalement, construit son propre monde — avec ses preuves ou expériences sacralisées et décisives qui peuvent parfois relever d'un totémisme ou du miracle. Autrement dit, la physique est située dans les pays occidentalisés et des ethno-physiques ou ethno-biologies permettraient de voir comment d'autres sociétés et civilisations, perçoivent, se représentent, fabriquent leur propre conception de la réalité. Mais alors, sur quelle base pourrait-on encore parler d'une unité du réel et du monde conçu ?

Si l'on reprend notre schéma premier sous la forme de disques, et qu'on le complète par des cercles représentant les anneaux interprétatifs de chaque société, on peut se poser la question de l'intersection entre ces différents mondes pour l'entente sur une réalité commune. Dans le schéma ci-après, la zone noire représente toujours l'inconnu, dans laquelle chaque groupe humain découpe son cercle d'expérimentation gris. À l'intersection entre tous les différents cercles se trouvent les conceptions partagées par tous : une zone blanche et lumineuse — le schéma pourrait être affiné par des zones colorées pour chaque intersection partielle.



L'intersection des mondes sociaux et l'unicité du réel

Comme on le voit sur le schéma, l'intersection entre les mondes peut être partielle ou totale. On pourrait, par exemple, considérer uniquement l'intersection des deux cercles avec un +, qui inclut la zone blanche mais la dépasse : la zone partagée par deux cercles est plus vaste que celle partagée par tous. On voit que, plus les cercles sont éloignés ou nombreux, plus la zone d'entente commune diminue. Le monde commun entre européens et américains est plus restreint si l'on ajoute un cercle pour les sociétés asiatiques : les points communs à tous sont moins nombreux. Et ils le sont encore moins si l'on ajoute un cercle pour une société exotique et première de la forêt amazonienne. Existe un monde minimal commun ? C'est ce que nous représentons ici par la surface blanche. Peut être que cette intersection n'existe pas dans une vision relativiste absolue.

Maintenir un monde commun

La réalité est elle unique ? Nous nous efforçons de le montrer dans ce schéma en maintenant une zone blanche aux interstices. Pourtant, la diversité des groupes sociaux, religions et ethnies habitent des conceptions collectives différentes, avec une faible intersection entre elles. Chaque

groupe a son son cercle et tous sont reliés par la traductibilité des langues et conceptions qui déterminent les perceptions. C'est là le projet d'une philosophie, voire d'une anthropologie, générales ; unifiant les mondes des ethnies, en une humanité. Il s'agit ici de l'union de tous les cercles, difficile à structurer et nécessairement contradictoire, et non de leur intersection, questionnable et très réduite.

Si on s'intéresse à la manière individuelle d'habiter un monde collectif et que l'on entre dans la psychologie, on apprend alors que la maladie peut fragmenter la perception subjective du réel : elle en fait des expériences éparses non reliées, telles un miroir brisé. Cette fragmentation de la réalité, ce relativisme quasi clinique, pourrait donc complexifier notre schéma en montrant un monde commun existant bel et bien et pourtant, dans chaque cercle, des personnes qui continueraient à percevoir comme éclatées, fragmentées, distinctes, les conceptions de leur monde comme de chacun des autres mondes.

John Dewey, dans *Démocratie et éducation*, s'intéresse à la succession des rapports au monde de différentes sociétés qui se font suite dans l'histoire, plutôt qu'à une géographie des ethnosciences qui ne sont encore que balbutiantes à son époque. Mais il adopte la même perspective différentialiste entre des visions du monde distinctes selon que l'on habite dans une société avec des classes sociales (et il décrit avec précision l'idéal platonique au temps de la Grèce antique) ou au contraire dans une société industrielle avec une large classe moyenne appelant la démocratie. De ces différentes sociétés se succédant dans l'histoire, il montre les différentes représentations du monde et types d'expériences qui y sont possibles. Il fait montre d'un relativisme historique, chronologique.

Dewey affirme qu'une société antique, avec des classes sociales impliquant des nantis, qui ont tout le loisir de dialoguer et bâtir des échafaudages conceptuels, valorise ce qui n'est pas pratique et n'a pas à être expérimenté pour fonctionner. Cette partie-là est laissée aux esclaves et aux hommes devant avoir un métier, empêtrés dans les usages. Au contraire une société, comme celle dans laquelle Dewey vit au tournant entre le 19ème et le 20ème siècles, où tous ont accès à l'éducation et la majeure partie devra s'employer à un métier, valorise les théories pragmatiques et

le recours à l'expérimentation. La société industrielle et démocratique des États-Unis au tournant du XXe siècle est alors une société unifiée avec des conceptions pragmatiques et des expériences qui donnent une unité au monde conceptuel, reflet de la société. Pour reprendre une expression populaire « tous vivent dans le même monde », ce qui n'était pas le cas dans la cité idéale de Platon, et plus largement dans la civilisation hellénistique.

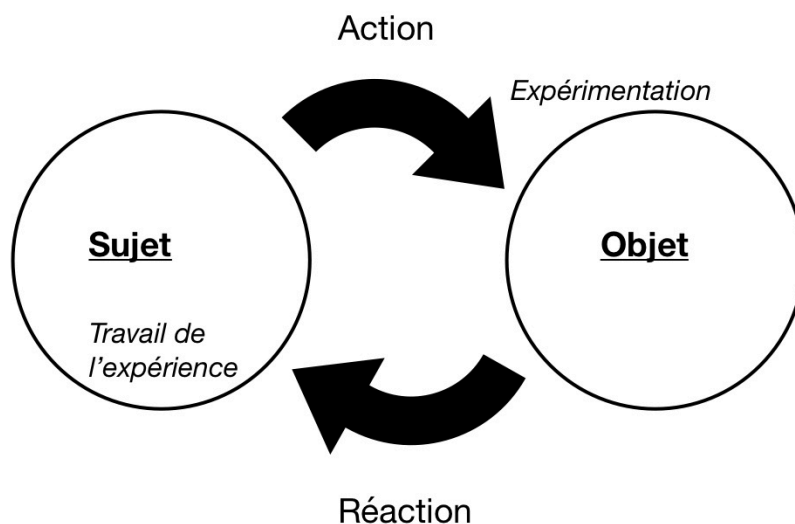
Citons ici *Démocratie et éducation* : « Une démocratie est plus qu'une forme de gouvernement ; elle est d'abord un mode de vie associé, d'expériences communes communiquées. L'extension dans l'espace du nombre des individus qui participent à une entreprise, de sorte que chacun doit rapporter son action à celle des autres et tenir compte de l'action des autres pour donner une direction à la sienne, équivaut à briser ces barrières de classe, de race et de territoire national. » La démocratie est plus qu'une forme d'organisation du pouvoir politique, c'est une structure de société commune, qui permet à chacun de saisir le sens et la signification de son action en relation avec celle des autres. Dewey prolonge la vision individualiste et égalitaire de Tocqueville. Tous vivent dans un même monde partagé qui valorise les expériences pratiques.

Question : l'anthropologie 1/ ~~est une science unifiée~~ 2/ contient plusieurs paradigmes 3/ montre la pluralité des mondes construits par l'homme

Psychologie

Expérience et expérimentation

La psychologie de John Dewey est complexe. Nous retiendrons un schéma général de l'expérience qui est encore en vigueur dans les sciences de l'éducation, en particulier dans les travaux de Jean Marie Barbier et ses équipes que nous verrons dans un chapitre ultérieur sur la formation. Ce dessin est présenté verbalement dans *Démocratie éducation* ainsi que *Expérience et éducation*. Deledalle, dans sa thèse, traduit le double sens d'expérience : d'un côté « expérimenter » pour « to experiment », avec son sens actif ; de l'autre côté le néologisme « expérencier » pour « to experience » qui correspond au travail de l'expérience sur le sujet. Le sujet agit sur le monde, il expérimente ; le monde réagit sur lui et le sujet doit se reconstruire, retravailler son identité en éprouvant cette expérience en retour.



Expérimentation et expérience

Chez John Dewey, qui prend pour modèle l'enfant, l'homme est naturellement actif et tourné vers le monde qu'il va chercher à manipuler et transformer. En grandissant, ces impulsions premières se transforment en volonté, car l'être humain prend l'habitude d'exercer longtemps sa volonté sur les choses, il s'inscrit dans des projets de moyen ou long terme, ce qui le différencie de l'enfant. Cette domestication de soi, cet entraînement à agir sur le moyen long terme, est une des parties de la psychologie de John Dewey que reprendra le pédagogue Célestin Freinet. Il s'agit d'éduquer la volonté des enfants pour les transformer en individus capables de s'autoréguler, de se fixer des règles de conduite et des projets sur le long terme pour être autonomes.

Typologie des interactions

Mais revenons à notre boucle de rétroactions, c'est-à-dire les interactions entre le sujet et l'objet, l'individu et son environnement. John Dewey est interactionniste avant les sociologues de l'école de Chicago qu'il fréquente et avant même la cybernétique qui mettra en valeur ces boucles de rétroaction en biologie et informatique. Nous pouvons distinguer quatre types de réactions selon qu'elles sont positives ou négatives ; mais aussi selon qu'elles sont de nature sociale ou psychique.

	Réaction positive	Réaction négative
Psychique	Renforcement par émotion positive et développement cognitif	Clinique : blessure et ses soins
Social	Entourage confirme identité	Critique et rejet

L'expérience : typologie

Dans une coloration psychique de l'expérience, et en particulier du retour d'expérience qui va me transformer, je peux avoir une rétroaction sentimentale positive qui me conforte dans mon être, mes valeurs, et m'incite à développer mon identité dans un état émotionnel et cognitif positif.

Mais je peux avoir aussi une réaction agressive et négative de l'environnement, blessante, qui déclenche une pathologie et une clinique. Célestin Freinet, dans *L'expérience tâtonnée*, va prolonger cette réflexion de Dewey pour montrer comment une réaction négative de l'environnement sur l'enfant peut entraîner une blessure qui mettra du temps à se refermer et gênera momentanément la croissance de l'organisme. La métaphore est celle d'une jeune pousse avec sa croissance progressive et ses possibilités de se renforcer et de fleurir ; l'école fonctionnant comme un endroit protégé, un jardin privilégié, où les réactions de l'environnement sont surveillées pour ne pas être traumatisantes.

Citons Freinet dans sa neuvième loi de l'expérience tâtonnée, qui reprend la métaphore végétale : « Si, malgré ses efforts, l'individu ne peut pas surmonter un obstacle qui gêne la réalisation de sa destinée, il tâtonne à droite, à gauche, jusqu'à ce qu'il ait trouvé une faille qui lui permette d'éviter l'obstacle, de retrouver sa ligne de vie, en conservant intact, sinon accru, son potentiel de puissance. Il y a eu, déviation. Si l'obstacle n'est pas supprimé à temps, ou la puissance pour le vaincre suffisante, l'individu s'accommode de la déviation, organise sa vie sur cette déviation qui imposera sa marque plus ou moins décisive sur l'ensemble du comportement. » La rétroaction négative du monde sur le sujet peut le stimuler pour surmonter cet obstacle, ou au contraire le blesser et l'immobiliser momentanément. Mais les forces de la vie reprennent le dessus et le sujet recommence son expérimentation active et sa croissance, peut-être dans un autre sens, permis par le retour d'expérience.

Freinet et Dewey pensent surtout les retours d'expérience négatifs, qui perturbent, poussent à réfléchir et se reconstruire pour s'adapter. Dewey écrit, dans *Reconstruction in philosophy* : « Thinking which is a method of reconstructing experience treats observation of facts, on the other hand, as the indispensable step of defining the problem, of locating the trouble, of forcing home a definite, instead of a merely vague emotional, sense of what the difficulty is and where it lies. It is not aimless, random, miscellaneous, but purposeful, specific and limited by the character of the trouble undergone. The purpose is so to clarify the disturbed and confused situation that reasonable

ways of dealing with it may be suggested. ». L'expérience est d'abord celle du trouble psychologique face à la difficulté.

Les interactions avec l'environnement, d'abord pensées sous formes psychiques, sont aussi sociales. Le social est, pour Dewey, un environnement macroscopique qui détermine une forme politique (la démocratie) dans laquelle s'inscrivent des théories et conceptions plus ou moins orientées vers l'action — et les temps modernes sont pragmatiques pour Dewey du fait de l'environnement industriel. Mais on peut prendre le social à un niveau microscopique, comme modalité d'interaction entre l'individu et son environnement, le sujet et l'objet. Dans notre tableau à double entrée, présenté ci-avant, on voit alors qu'une réaction positive du monde revient à un encouragement par ses pairs et son milieu ambiant à poursuivre l'action. C'est le cas lorsque, dans une séance de travaux pratiques en groupe, l'émulation permet de poursuivre l'expérience réussie. À l'inverse, une réaction négative est un rejet par le groupe des signes donnés par l'environnement. Dans les deux cas, l'interprétation est collective et dépasse le simple sujet : elle est intersubjective.

L'intensité, la violence ou au contraire la quasi transparence, des interactions avec le monde est aussi une notion importante dans notre combinatoire. En effet, des actions avec peu de répercussions ne nous transforment pas beaucoup plus qu'elles ne transforment le monde — et cette effectivité est indépendante de la facilité ou au contraire de l'effort qu'elles nous demandent et qui dépendent de l'adaptation de nos dispositions à notre position. À l'inverse, certaines actions ou certaines réactions sont décisives et entraînent des changements majeurs. C'est peut-être le rôle de l'école que de permettre des actions modérées, tout en assurant sur le long terme une croissance apaisée par une lente transformation. Elle est construction de nos dispositions et cheminement vers la bonne position. John Dewey évoque la *reconstruction* de soi dans l'expérience, où il s'agit de donner sens à ces réactions de l'environnement pour nous transformer en profondeur.

Au passage, on voit la dualité du terme d'identité selon ce que l'on considère comme *idem*. En interagissant avec le monde je m'identifie à lui et devient donc identique à mon environnement. Mais pour cela je dois transformer ma propre identité interne et changer, travailler sur moi. Ainsi je ne suis plus identique à moi-même dans le temps. L'écueil est dans ces modifications : les

ajustements avec le monde ou les transformations de soi trop brutaux. L'idéal étant une lente transformation de soi, souvent silencieuse, qui permet peu à peu d'épouser les formes d'un monde relativement stabilisé pour ne pas avoir à changer trop souvent avec lui.

On le voit, la psychologie de John Dewey est loin d'un sensualisme tel que celui qui prévaut chez Hume trois siècles plus tôt : l'esprit n'est pas un réceptacle, un morceau de cire malléable, sur lequel viennent se déposer des sensations. Il est au contraire naturellement actif et c'est en transformant le monde qu'il se transforme. On peut alors reposer la question moderne en termes de liens entre les perceptions et conceptions : les perceptions ne venant que lorsque l'on veut mettre le monde à l'épreuve de nos conceptions. On pourrait presque dire, avec Dewey, qu'il n'est pas de perceptions adventices, toute perception est expérimentation d'une conception et est donc prédéterminée.

Retrouver la continuité

Enfin, achevons ce chapitre par un retour au *principe de continuité* qui est transversal dans l'œuvre de Dewey. Notre schéma de début de section montre un sujet radicalement différent de l'objet, un individu séparé de son environnement. Or cette dualité, comme toutes les dualités, est déconstruite et critiquée par John Dewey. Il y a, pour lui, une continuité entre le sujet et l'objet. Et les interactions peuvent se dérouler à différents niveaux qui s'entremêlent. Ainsi notre effort de clarification par la distinction schématique entre sujet et objet doit être nuancé par de multiples interactions, au niveau social, au niveau psychique, etc. mais qu'il est, dès lors, difficile de représenter graphiquement. On retiendra donc que l'individu est immergé dans son environnement et que les interactions se font à différentes échelles. L'interpénétration donne lieu à plusieurs types d'emprises sur la réalité, comme de résistances de celle-ci, ainsi qu'un travail de l'expérience à différents niveaux du sujet (affectif, émotionnel, cognitif...).

Pour John Dewey, la continuité se retrouve aussi entre les différentes expériences dans le temps. Une expérience donnée m'amène à me reconstruire, me redéfinir et me prépare à

l'expérience suivante. C'est une dynamique continue entre plusieurs expériences qui fait la vie de l'individu. On retrouve l'insertion de l'individualité mouvante dans le flot du réel lui-même en écoulement. Il écrit dans *Creative Intelligence* : « The preoccupation of experience with things which are coming (are now coming, not just to come) is obvious to any one whose interest in experience is empirical. Since we live forward. ». Les expériences se suivent et chaque expérience présente prépare, voire anticipe, celles à venir. Aux prises avec le présent, le sujet saisit ce qui va se passer pour se saisir de ce qui passe : il regarde vers l'avenir qu'il appréhende par anticipation. Dewey poursuit : « Inference, the use of what happens, to anticipate what will—or at least may—happen, makes the difference. ». Dewey prolonge l'empan temporel symétriquement dans *Reconstruction in philosophy* : « The past is recalled not because of itself but because of what it adds to the present. » L'expérience présente s'appuie sur le passé pour anticiper l'avenir, elle est un noeud temporel.

L'expérience individuelle se situe aussi dans un environnement social et elle doit pouvoir s'adapter à celui-ci. L'individu qui fait une expérience s'inscrit dans une société et souvent dans un groupe qui partage la même expérience et lui donne un sens commun. L'expérience est donc un fait collectif. *Démocratie éducation* fait la synthèse de ces types de continuités pour montrer comment l'école doit préparer un groupe d'individus à faire des expériences suffisamment riches pour les fortifier dans les expériences à venir. C'est là une idée que mettra largement en application Célestin Freinet dans son école moderne où des expériences naturelles, liées au monde paysan (potager, étable...), sont complétées par des expériences artificielles et citadines avec les nouveaux objets techniques de l'époque (journal, cinéma, etc.). Les enfants expérimentent ensemble et se préparent à affronter les expériences à venir.

Question : l'expérience psychologique 1/ ~~échappe au principe de continuité~~ 2 / se fait à différents niveaux 3/ suppose un sujet naturellement actif

L'expérience au travail : valorisation de l'individu

Nous avons vu ensemble que l'expérience est un concept scientifique et psychologique central pour Dewey comme dans l'épistémologie contemporaine. Il s'agit d'expérimenter la réalité pour concevoir un monde ; cette expérimentation est faite par l'homme ou du moins des groupes humains — avec toute la question du relativisme. Nous allons poursuivre notre cheminement en voyant une autre forme d'expérience, l'expérience au travail, l'expérience professionnelle. Celle-ci est réputée plus individuelle — quoiqu'elle se fasse souvent dans des collectifs — et liée au parcours ou à la trajectoire de chacun dans des mondes du travail divisés et différenciés. Là où l'expérience scientifique permet de construire un monde commun, et c'est à l'école de transmettre ce monde commun, l'expérience professionnelle creuse la singularité de chacun – on parle alors de formation à des métiers distincts.

Toute expérience n'est pas positive, c'est ce qu'ont écrit John Dewey autant que Célestin Freinet. Il existe des expériences négatives qui réorientent, voire blessent l'individu. C'est pour cela qu'un milieu expérimental sécurisé permet de protéger la croissance des uns et des autres et de les amener à se développer en faisant des expériences aux conséquences limitées. Un des premiers pédagogues par l'expérience, Jean-Jacques Rousseau, propose que ce soit le gouverneur, c'est-à-dire le maître, qui organise la nature et permette ainsi une expérimentation artificielle de son élève pour que celui-ci soit cadré dans ses relations avec l'environnement. C'est l'expérience protégée, préparée, fabriquée de toutes pièces.

Dans cette troisième et dernière partie du cours, nous allons donc voir comment se fabrique l'expérience et ce en trois temps : tout d'abord l'éducation à un monde commun assurée par l'école, puis l'expérience du travail et enfin celle de la formation professionnelle. Comment valoriser l'expérience scolaire et professionnelle au travail ? Qu'est-ce qu'une expérience professionnelle ?

Ce nouvel environnement sémantique pour l'expérience nous conduira à reposer la question de l'unicité et de la multiplicité, en faisant remarquer que l'expérience professionnelle est plus

individualisée que celle, initiale, qui vaut pour tous. Elle continue dans d'autres mondes, ceux du labeur, les expériences premières éprouvées à l'école.

Éducation

Nous allons nous efforcer de montrer le passage de l'expérience d'un individu ou d'un groupe, à la construction d'un monde commun. Nous aurons comme point de départ la définition de l'expérience de John Dewey dans *Mon credo pédagogique*. De là, nous irons vers des considérations sur ce qu'est un monde commun en ce début du XXI^e siècle, soit un siècle après que John Dewey ait écrit dans une période industrielle.

L'éducation comme expérience sociale

Dans son ouvrage sur John Dewey, de la collection Pédagogues et pédagogies aux Presses universitaires de France, Gérard Deledalle cite *Mon credo pédagogique*, l'article premier qui définit ce qu'est éducation : « Je crois que toute éducation procède de la participation de l'individu à la conscience sociale de la race. Ce processus commence inconsciemment pour ainsi dire avec la naissance, et façonne d'une manière continue les capacités de l'individu, imprègne sa conscience, forme ses habitudes, modèle ses idées et éveille ses sentiments et ses émotions. Par le moyen de cette éducation inconsciente, l'individu en vient progressivement à partager les ressources intellectuelles et morales que l'humanité a réussi à rassembler. Il devient l'héritier de ce capital qu'est la civilisation. » Au-delà de la « conscience sociale de la race », qui est un propos daté et lié à l'époque coloniale, on voit bien que l'idée d'appartenance à l'humanité et à ce qui fait son monde commun est première dans l'éducation de Dewey. Il s'agit d'expérimenter ensemble notre monde commun, celui que laisse pour nous ceux qui nous ont précédés, que nous devons éprouver et saisir dans toutes ses dimensions. C'est dans cette expérience d'un monde commun que nous nous

construisons comme unité sociale pour pouvoir mieux y habiter et nous y développer en le développant.

La citation se poursuit : « Je crois que la seule vraie éducation provient de la stimulation des capacités de l'enfant sous la pression des situations sociales dans lesquelles il se trouve. Il est ainsi amené à agir comme membre d'une unité, à élargir le champ d'abord restreint de ses actions et de ses sentiments et à penser à lui-même du point de vue du bien-être du groupe auquel il appartient. Par les réactions que ses propres activités provoquent chez les autres, il en vient à apprendre ce que celles-ci signifient en termes sociaux. » Comme on peut le lire, l'expérience est collective. C'est parce qu'il participe à un tout social qui donne sens à ses actions sur le monde et aux réactions de celui-ci, que l'individu peut se reconstruire, se redéfinir, selon l'expérience partagée.

L'éducation est à la fois psychique, par l'activité qui m'amène à me redéfinir avec les autres, et à la fois sociale, par l'effort d'adaptation à la civilisation, celle qui nous précède et celle à laquelle nous participons. Cette tension entre l'individuel et le collectif se développe dans *Mon credo pédagogique* : « l'éducation doit commencer par une connaissance psychologique intime des capacités, des intérêts et des habitudes de l'enfant. Elle doit être contrôlée à tout instant par référence à ces mêmes considérations. Ces capacités, intérêts et habitudes doivent être continuellement interprétés — nous devons savoir ce qu'ils signifient. Il nous faut les traduire en termes sociaux équivalents — en termes de ce qu'ils peuvent faire pour servir la société. » Comme l'écrivait Jean-Jacques Rousseau avant John Dewey, il faut partir de l'enfant, de l'étude de ses intérêts, pour y apporter une éducation adaptée et voir comment il peut, une fois formé, participer à l'oeuvre commune de sa civilisation.

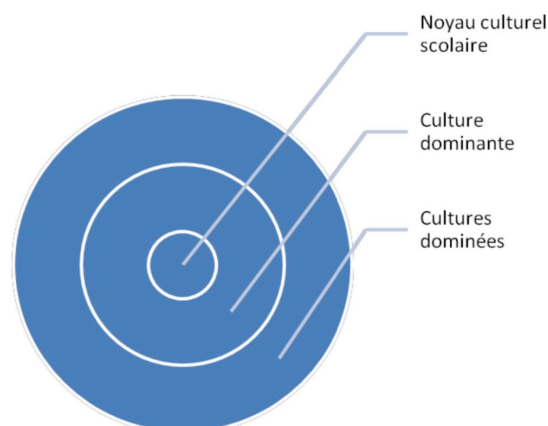
On le voit dans cette série de citations fondamentales, John Dewey pense l'éducation par l'expérience individuelle dans le sens d'une participation présente et à venir à un tout social. Il s'agit de former l'individu pour qu'il prenne place dans un monde commun. Il s'agit de former le tout social pour que tous partagent le même monde. Si l'expérience doit être faite par tous et pour construire le tout, elle différencie cependant la place de chacun dans l'amas social. En germe, on

trouve déjà l'idée que chacun devra occuper une position qui lui est propre et qui l'amène à réaliser des expériences distinctes de celles des autres.

Avant de définir ces spécificités individuelles liées à la division du travail et aux professions distinctes, voyons ce qui peut aujourd'hui, au XXI^e siècle, faire un monde commun auquel tous doivent se former.

Ce qui fait monde commun aujourd'hui

John Dewey, dans le premier chapitre de *Démocratie et éducation*, souligne l'importance de la civilisation et de sa transmission, d'une génération à une autre, par l'éducation. Ceci peut paraître paradoxal pour un auteur qui est souvent classé dans les courants socio-constructivistes. Mais John Dewey laisse une part importante à la transmission, d'une génération à une autre, du noyau culturel qui permettra à la civilisation de se régénérer. C'est ce que nous pouvons retenir par l'image d'un noyau culturel transmis par l'école :



Transmission du noyau culturel par l'école

Notre auteur ne définit pas le contenu de ce noyau et de ce qui doit être transmis (il affirme que ce n'est pas un sujet primordial). C'est donc à nous qu'il revient de compléter ce code génétique qui fait le propre d'une société allant en se renouvelant. On peut, certes, en trouver des traces dans ce qu'écrit Célestin Freinet après lui, mais cela est daté. Aussi nous pouvons simplement retenir l'idée contemporaine d'un socle éducatif, c'est-à-dire un roc commun sur lequel chacun pourra ériger sa propre statue personnelle et professionnelle, à la sortie de l'école. De quoi s'agit-il ? D'un ensemble de lettres et de mathématiques, de domaines de connaissances qui sont listés dans les référentiels nationaux de l'éducation nationale. Ce socle commun commence à se diversifier après le collège unique, par le jeu des options au lycée, puis, plus tard, par les voies choisies dans l'enseignement du troisième degré, aussi dit supérieur car il creuse des supériorités des uns face aux à celles des autres dans un domaine donné. Au centre du noyau se trouve le socle commun, puis les formations supérieures qui viennent ultérieurement et qui sont déjà un petit peu différenciantes ; avant la porte d'entrée de l'expérience professionnelle spécifique à chacun dans son propre métier et selon sa propre histoire ou expérience personnelle.

On le voit, la formation initiale est bien éducation à un monde commun et elle est aussi préparation à la formation continue qui différenciera les uns des autres. La formation professionnelle, la formation continue, est un élément du monde commun bien qu'elle soit différenciée et éprouvée singulièrement par chacun. On peut désigner ceci par le terme de éducation « en » formation professionnelle continue — la formation professionnelle continue devenant un élément commun de notre monde à tous, bien qu'elle soit différente pour chacun. Au-delà du disque d'une éducation commune, chacun prolonge, par sa formation, son propre rayon qui le différencie des autres — à l'image d'une instruction publique luisant tel un soleil.

On entend aussi aujourd'hui parler d'éducation « en » anthropocène. Notre nouvel habitat collectif est celui où l'on peut expérimenter une nature en crise, avec les problématiques de surpopulation, surpêche, extinction massive d'espèces animales, pandémie, etc. Cette ère géologique marquée par l'influence de l'homme sur son milieu est indiquée par le terme

d'anthropocène. Apprendre à vivre dans un monde commun, c'est aussi apprendre à vivre dans ce nouvel environnement en transition. Remplaçant les utopies qui ont fleuri au 19ème siècle industriel, qui était celui de Dewey, cherchant à inventer un ailleurs productif mieux organisé et meilleur, les « écotopies » sont les modèles alternatifs d'aujourd'hui. Elles laissent à rêver, et parfois réalisent, des habitats collectifs dans la nature, respectueux de l'environnement, où l'éducation et les métiers connectés peuvent continuer à s'opérer dans notre nouvelle ère géologique. Ces écotopies font partie de notre monde commun.

D'autres éléments du monde commun travaillés par les « éducation à » des années 1980-2000 sont, par exemple, l'éducation à la santé, ou encore l'éducation aux médias, qui marquent les grandes étapes franchies récemment dans l'évolution de notre conception collective du monde auquel il faut s'éduquer. Bien évidemment, ces « éducation à » sont discutables car elles sont toujours des « éducation de » quelqu'un ou d'un groupe social. C'est-à-dire que l'éducation à des savoirs ne doit pas faire oublier qu'il s'agit d'éduquer quelqu'un à ces savoirs, avec son histoire particulière et ses rapports qui lui sont propres à ces domaines de connaissances. L'éducation de quelqu'un insiste sur l'expérience individuelle qu'il fait de ce à quoi on l'éduque.

Enfin, en s'éloignant un petit peu de Dewey, on peut indiquer que la didactique de la théologie nous enseigne des techniques pour faire monde commun localement : c'est l'appui et l'interprétation des signes de la nature qui apparaissent (le maître portant l'attention d'autrui sur un fait à expérimenter qui est vu comme le signal de validité d'un sens d'écoulement du réel), ou encore le lien avec la lecture différenciée d'une technique humaine (livre, machine, etc.) pour montrer la stabilité d'un message qui se dit transcendant. On voit ainsi qu'il s'agit d'une imposition de l'expérience par l'expert auprès des autres, qu'il fait ainsi entrer dans son monde en le communicant par des signes stéréotypés.

De l'éducation deweyenne à un monde commun par l'école, aux éducations spécifiques à un domaine d'enseignement, voire un monde commun localisé, on voit que l'on glisse imperceptiblement vers l'expérience qui est propre à chacun et qui est liée à son activité post-scolaire. Nous allons donc à présent développer ce type d'expérience de travail.

Question : l'éducation à un monde commun peut être différenciante : 1/ vrai, 2/ ~~faux~~

Travail

De la division du travail

L'école nous prépare à habiter un monde commun, celui décrit par les expériences scientifiques qui montrent ce qu'est la réalité pour tous. Après l'école, chacun va se spécialiser dans un travail selon le principe de division du travail qui fait l'unité de la société, par complémentarité et interdépendance. On pense ici, bien évidemment, à l'image de la manufacture d'épingle décrite par l'économiste Adam Smith, première description scientifique d'un travail divisé entre plusieurs postes. Mais cette répartition des tâches par complémentarité est bientôt étendue au-delà de l'usine par Durkheim qui en fait un principe de solidarité organique du social. Chaque organe, ou chaque unité productive, a sa fonction et le tout réussit à se maintenir par la complémentarité de chacune des parties.

Depuis l'époque coloniale, on parle d'une division mondiale du travail avec des pays spécialisés dans tel ou tel secteur d'activité. À l'ère postcoloniale, cette division mondiale se maintient bien que les fractures se renouvellent au sein de chacune des sociétés. Ainsi, s'il reste des zones de spécialisation et des avantages compétitifs entre les nations, qui peuvent correspondre à un bassin d'emploi autour d'une grande ville ou un site d'exploitation dans une zone géographique donnée, force est de constater que les divisions du travail ne recourent plus nécessairement les pays : proximité peut rimer avec dissemblance (inégalités au travail entre classes, genres, âges, niveaux d'études, quartier, voire origines ethniques, etc.).

Une des inégalités majeures au travail, nécessaire à la division du travail selon le degré de complexité, est celle du niveau de qualification. À un nombre d'années d'études à la sortie du système scolaire correspond une classification de l'emploi selon une hiérarchie verticale. Traditionnellement, plus les études sont longues, plus le niveau de compétences est élevé et la qualification valorisante. L'ancien système de qualification des années 1970 en France est remplacé par le cadre européen des certifications en huit niveaux. Au plus haut niveau (8) se trouve le

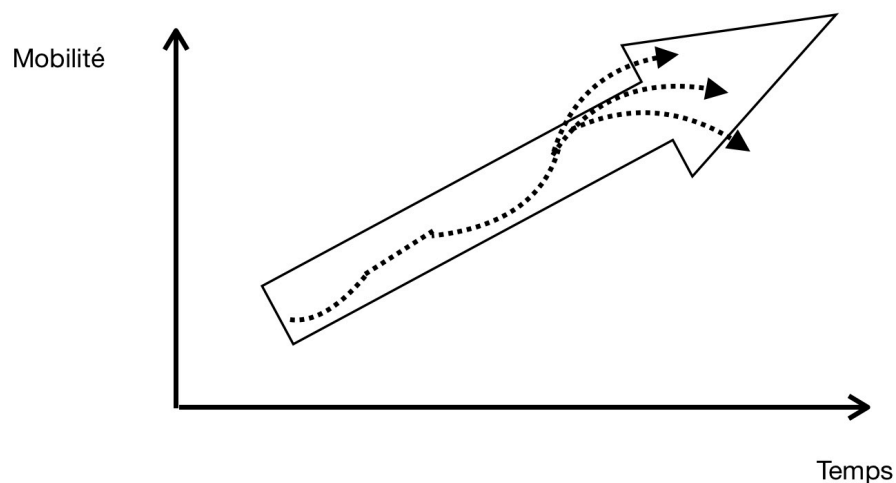
doctorat qui correspond à des tâches de synthèse de documentation complexe. Juste en dessous, tous les pays européens doivent reconnaître le niveau 7, qui est celui des ingénieurs, grandes écoles, masters : ce niveau est certes celui d'une complexité importante, mais moins que le niveau 8. Ensuite, chaque nombre d'années d'études diminuant, le niveau dans la classification européenne des certifications va en s'abaissant.

Si la durée des études préserve en partie du chômage, elle est aussi la garantie d'un emploi plus élaboré et mieux qualifié. Ceci a cependant des limites dans le sens où le gouvernement vise, pour une génération telle que la vôtre, un objectif de 50 % avec une licence ou un master. De ce fait, la supériorité en nombre d'années d'études est toute relative puisque visée par la moitié de la population. Ensuite, il faut rappeler que, sur le marché du travail, se trouvent des personnes qui ont été formées du temps où le système de qualification n'était pas le même et la durée des études était moindre. Il est donc tout à fait possible d'être dirigé par des salariés d'un niveau d'études moins long mais d'une génération antérieure, là où c'était le standard. De plus, le niveau d'études n'est pas un garant de l'expérience, qui est souvent ce qui est le plus valorisé dans une organisation, car elle correspond à une grande capacité à dominer l'environnement et à l'utiliser au mieux. Un diplômé d'après le nombre d'années d'études reste toujours un novice quand il entre dans une nouvelle organisation de travail avec des ressources humaines bien établies et leurs expertises issues d'expériences communes.

Trajectoires professionnelles : se reconstruire

Les inégalités liées au niveau d'études et à l'expérience doivent affronter aujourd'hui un nouveau phénomène qui est celui de la reconversion. Selon les directives européennes d'une « orientation tout au long de la vie » et des carrières multiples, le ministère du travail français met en avant les parcours complexes où l'on est amené à se redéfinir entre plusieurs métiers tout au long de sa vie professionnelle.

L'expression de Dewey, d'une reconstruction de soi après chaque expérience, prend alors tout son sens. Cette reconstruction a lieu aussi à chaque moment où l'on présente son expérience pour la donner à voir à son employeur ou à des collègues. Le schéma ci-après montre comment, à un instant donné, chacun a tendance à lisser son expérience passée, avec ses différents aléas, mais aussi les possibilités qui sont ouvertes dans l'avenir, pour ne présenter qu'une ligne droite de mobilité à travers le temps. Cette simplification des trajectoires est une œuvre de reconstruction de l'expérience qui est commune. On remarque qu'elle donne priorité au présent, qui reconstruit, par rapport au passé et à l'avenir, qui sont simplifiés ; elle s'inscrit dans une situation sociale et psychique et vise à optimiser la présentation, voire le vécu, de l'expérience professionnelle.



Reconstruction d'une expérience professionnelle

Suivant le philosophe John Dewey on pourra aussi s'interroger sur ce qui lie les expériences dans le temps. En effet, une expérience à un moment est génératrice de frustrations, mais aussi de fiertés, qui vont influencer nos valeurs qui vont elles-mêmes déterminer nos choix pour les expériences à venir. Il y a donc bien une continuité dans le temps entre les différentes expériences, liée à ce travail interne, d'intériorisation, qui va déterminer les choix.

Le statut des savoirs d'expérience

Quels sont les savoirs que l'on peut tirer de l'expérience professionnelle ? Jean Piaget distingue l'accommodation, qui est le propre des enfants qui peuvent intégrer de nouveaux schèmes cognitifs pour compléter leur vision du monde commun ; de l'assimilation, qui est le lot des adultes qui ne peuvent apprendre qu'en subsumant sous des catégories cognitives qu'ils ont déjà les nouvelles réalités. Les enfants sont de ce fait plus adaptables car leur esprit est plus malléable que celui des adultes. Mais ceci laisse aussi une place à l'apprentissage adulte, c'est-à-dire à celui que l'on rencontre en situation de travail. Qu'est-ce alors qu'une connaissance d'expérience ? Un savoir appris en situation de travail ?

Dewey, dans *Creative intelligence*, décrit les savoirs d'expérience, ces savoirs d'action : « the immense importance of knowledge experience, the fact that turning presence-in-experience over into presence-in-a-knowledge-experience is the sole mode of control of nature ». L'élément premier et l'activité de l'homme sur son environnement, sa présence pratique et vivante. Mais celle-ci entraîne des modifications du monde qui vont en retour l'affecter. Le travail de l'expérience sur le sujet donne lieu à l'émergence de connaissances sur le monde, situées dans le monde. La connaissance est située et basée sur l'empirie, elle est aussi retravaillée intérieurement pour donner lieu à des représentations en constante reconstruction. On le voit, c'est en travaillant le monde, et en se travaillant lui-même en retour, que l'individu élabore des savoirs d'expériences. Les savoirs sont partagés et c'est ainsi que l'humanité construit ses conceptions sur la réalité. Les mondes conceptuels de Dewey sont donc matérialistes et situés dans un environnement, dans le flot premier de la vie. Ce sont des savoirs d'expérience.

Dewey, dans *Reconstruction in philosophy*, élabore des idées sur le statut de ces savoirs qu'il synthétisera dans *Démocratie et éducation* : les philosophies de Platon et d'Aristote placent la conception pure, unifiée, contemplative du penseur inactif comme l'idéal à atteindre pour des aristocrates qui n'ont pas de nécessité pratique. On pourrait rapprocher ceci à l'éducation à un monde commun des premières années de scolarité aujourd'hui. Ceci s'oppose pourtant à leur mode

de production par le travail scientifique contemporain qui, depuis Bacon et le XVIII^e siècle, est empirique. Le scientifique s'intéresse aux réactions de la nature, à ce qu'il expérimente. Il cherche dans le changement, dans l'altération, la source de ses théories. Là où la philosophie grecque, du moins l'idéalisme de Platon, est unifiée et statique ; la science contemporaine agit sur un monde en mutation, elle perçoit à travers des disciplines, des sections, de la réalité. Dewey s'intéresse enfin à un dernier type de savoir : celui que méprise Platon et qui est le propre de l'artisan. L'artisan, l'esclave, l'ouvrier doivent mettre les mains dans la matière et s'intéresser à ce qui change, ce qui est altérable et ce qui n'est qu'une petite portion du réel. Leur savoir est dominé et pratique, il est déconsidéré du temps de la Grèce ancienne : « In contrast with such knowing, the so-called knowing of the artisan is base. He has to bring about changes in things, in wood and stone,(...) It is concerned with things that perish, the body and its needs. It thus has an ulterior aim, and one which itself testifies to imperfection. For want, desire, affection of every sort, indicate lack. » Pourtant, c'est ce type de savoir pragmatique que Dewey met en valeur et qu'il veut porter comme le parangon de la connaissance moderne. L'expérience professionnelle, le savoir artisan, les arts d'un métier, sont les connaissances que valorise Dewey comme modèle pour formater nos modes de pensée. Il s'inscrit donc bien dans le pragmatisme nord-américain de l'époque qui influencent en partie la philosophie occidentale et française contemporaine. C'est cette vision qui cadre aujourd'hui les théories de l'expérience qui sont élaborées depuis le Conservatoire national des arts et métier par Jean Marie Barbier et ses différents élèves répartis dans plusieurs universités en France.

Rappelons que l'université a très tôt reconnu les savoirs d'expérience. En effet, les facultés de médecine et de droit du 12^{ème} siècle sont avant tout des institutions où se transmettent des connaissances pratiques sur les règles d'une société et le fonctionnement du corps humain. À la révolution française, sous l'influence de l'encyclopédisme technique des Lumières, Condorcet pense un Conservatoire national des arts et métiers qui étatiser, dans le nouvel État républicain, les savoirs issus de l'industrie. Au moment où écrit Dewey, après le XIX^e siècle industriel, la France prolonge c'est étatisation des savoirs d'expérience par la loi Astier de 1919 qui crée le certificat

d'aptitude professionnelle et développe l'enseignement technique. Le mouvement se prolonge tout au long du XXe siècle par la formation professionnelle continue qui est financée par l'État : aujourd'hui c'est la régulation du 1 % à prélever sur la masse salariale et destiné à la formation professionnelle par France compétences. La professionnalisation du baccalauréat, puis des universités, avec la création de sections centrées sur des champs de pratiques et des métiers, est une continuation de la valorisation nationale, universitaire, des savoirs d'expérience.

Travail, production, collectif, création

Mais avant de voir l'actualité de ces notions en sciences de l'éducation et de la formation, poursuivons par une citation importante de Dewey sur le savoir d'expérience et la souffrance au travail : « Experience is primarily a process of undergoing: a process of standing something; of suffering and passion, of affection » (*Creative intelligence*). L'expérience, pour Dewey, est d'abord un travail sur soi, une souffrance, quelque chose qu'il faut supporter et intégrer pour se transformer. C'est un déséquilibre qui nous affecte. Ceci rentre en résonance avec le mot même de « travail », qui renvoie au latin *tripalium*, un instrument de torture. Un travail c'est d'abord une affection, des émotions, des ressentis, qui font souffrir. Certes, chacun peut s'identifier à son travail comme la chose qui le passionne au point parfois même d'être pathologique. Mais c'est aussi un jeu de présentation dans les mondes du labeur où l'on peut habilement se montrer comme souffrant, pour attirer la compassion et être reconnu dans son travail. L'expérience, au sens deweyien de souffrance, est essentielle pour comprendre la notion de travail et les savoirs qui en sont issus.

Yves Schwartz, qui a fondé le département d'ergologie d'Aix en Provence pour analyser philosophiquement le travail, se détache quelque peu de l'ergonomie du Conservatoire national des arts et métier en produisant un discours scientifique sur le travail sans pour autant chercher à le mesurer ou à le réguler. De par sa formation philosophique, Schwartz s'ouvre aux catégories grecques pour penser l'activité : *ergein*, tout d'abord, comme activité productive ; mais aussi le drame ou le sens du collectif dans le travail ; et, enfin, la poésie, c'est la dimension innovante et

créative de l'activité. On le voit, le travail n'est pas simplement pensé en termes de souffrance mais à travers les différents verbes qui servent traditionnellement à le désigner. Décrire le travail, analyser les activités ou les pratiques, ce n'est donc pas seulement décrire des émotions (qui trouvent leur paroxysme pathologique dans la maladie professionnelle, un travail dans le travail) mais surtout étudier toutes les dimensions en termes de créativité et de coopération. L'acte, l'activité répétitive, l'action qui lui donne sens, ne sont pas les seules façon d'aborder les pratiques.

L'approche philosophique du travail par les catégories verbales du grec ancien pour le désigner s'inscrit dans une perspective sur l'activité. Il eût été aussi possible de partir des travailleurs eux-mêmes pour décrire les différentes figures emblématiques du travail contemporain. C'est alors l'homme plus que le geste qui aurait été à l'étude. Et dans cette perspective, la formation de l'homme est primordiale, c'est-à-dire les connaissances, les savoirs, les capacités qu'il a développées et qu'il mobilise dans l'action. Ce sont les formes acquises pendant sa formation qui lui permettent d'agir efficacement, tel que c'est attendu de lui par ses collègues, et selon des prises effectives sur la matière qu'il manipule — nous y reviendrons.

Avec ce regard social, quoiqu'à un autre niveau de généralisation, si certains auteurs, dans les années 2000, ont pu annoncer la fin de la valeur travail et le sacre de l'amateur, montrant que nous allons vers des sociétés où l'activité productive n'est plus nécessairement rémunérée et où la réalisation de soi passe par un retour du bénévolat, il reste que l'entrée « travail » est une donnée majeure pour étudier les sociétés contemporaines. Certes, les fonctions psychiques (se réaliser) et sociales (être reconnu) du travail peuvent parfois dépasser une économie trop souvent ramenée à la rémunération et au salariat, pourtant celle-ci reste encore centrale pour comprendre l'engagement quotidien de la majorité des travailleurs.

Au monde commun auquel nous prépare l'école, avec ses conceptions qui peuvent être partagées grâce à la traductibilité des langues relatant l'expérience, avec sa structure mathématiques qui détermine son unité physique, le travail constitue un devenir post-scolaire qui permet à chacun de se différencier et de se positionner. La trajectoire individuelle entre plusieurs expériences professionnelles renforce l'unicité de l'individu et permet de constituer son identité en se frottant à

des petites portions de réel. Pour formaliser ses expériences et leur donner sens par rapport au monde commun dans lequel nous habitons, les modernes ont proposé le terme de « formation », dont la formation professionnelle.

Le spécialiste Yves Palazzeschi indique ainsi que la formation est la rencontre entre les sphères de l'éducation et du travail. La formation formalise les expériences et les savoirs issus du travail pour les rattacher au monde commun auquel nous avons tous été éduqué. C'est à la description de cette formation formalisante que s'attachera le dernier chapitre de notre cours.

Question : le travail porte, par les termes qui le désignent : 1/ une souffrance 2/ un collectif 3/~~la~~ routine 4/ la productivité

Formation

Les questions de la formation

L'évolution des termes employés pour désigner le fait éducatif passe de l'*instruction* publique, à l'*enseignement* supérieur, avec une constante qui est celle de l'*éducation* et une nouveauté qui est la *formation*. Formation des adultes, formation professionnelle, formation continue, formation des enseignants... ce nom se retrouve avec bon nombre d'adjectifs. Il a pris de l'importance dans la seconde moitié du XXe siècle en France au point qu'au début du XXIe siècle la section universitaire des sciences de l'éducation trouve une nouvelle appellation : « sciences de l'éducation et de la formation ». En France, la formation est étudiée dans des centres universitaires s'occupant de formation continue, comme à Lille, à Strasbourg, etc. tout comme dans les Instituts de sciences sociales du travail qui forment les cadres syndicaux, mais aussi au Conservatoire national des arts et métier dont c'est la vocation première (l'établissement se positionne aujourd'hui sur la formation professionnelle supérieure). Le *centre de recherche sur la formation* y est créé en 1984 par Jean Marie Barbier, il reste un des principaux centres rayonnant dans le domaine.

Les axes de recherche autour de la formation y sont ceux de l'identité professionnelle et de ses transitions sous forme de récits, la communication et la description des activités, l'analyse des activités pratiques ou travail, les émotions et l'affect, voire les organisations et les environnements dans lesquels la formation prend place. Aujourd'hui, une thématique importante de la recherche sur la formation est celle de l'expérience et notamment de l'expérience professionnelle. Une des questions centrales est celle de la didactique professionnelle, qui a donné lieu à une chaire d'enseignements au Cnam et qui cherche à montrer comment on peut transmettre un métier, comment une expérience peut être enseignée.

La transmission de l'expérience

La question de la transmission de l'expérience et de ce qui est transféré d'une situation de travail à une autre, voire d'une organisation éducative à une organisation professionnelle, est primordiale. Quels sont les savoirs savants que j'apprends et qui me forment, qui m'amèneront à utiliser les bonnes formes une fois que je serai dans la situation de travail ? Comment toute nouvelle situation de travail génère-t-elle des schèmes cognitifs transférables et réutilisables dans d'autres environnements ? Les dynamiques professionnelles et la multiplicité des expériences de chacun doivent laisser place à l'unité de l'individu qui les acquiert et qui s'enrichit tout au long de sa trajectoire. Il s'agit alors de voir comment chacun se forme par l'action, par l'expérience et en se confrontant à des environnements, comment il intériorise ses apprentissages et s'en sert pour s'emparer des nouvelles réalités qui se présentent à lui. Les questions d'apprentissage, de transformation de soi, et donc peut-être de souffrance et d'efforts d'adaptation, sont centrales. La mise en commun des expériences par le geste professionnel laisse aussi une place à la communication puisque bon nombre de compétences sont aujourd'hui verbales — ou du moins à verbaliser pour être un bon professionnel (celui qui pro-fesse, *parle devant* un auditoire de collègues ou de tiers). Comment transmettre ce que je sais, c'est-à-dire à la fois le décrire par des mots et l'exprimer dans une situation d'énonciation adéquate et le genre de discours pour lequel elle fait référence ?

La « didactique de l'expérience », qui est une expression de John Dewey dans *Expérience et éducation*, pose la question de ses modalités. Certes l'action de formation en situation de travail montre que l'apprentissage par compagnonnage, ou avec un tuteur, dans l'emploi-même, reste importante. Mais la seconde modalité, celle de l'enseignement à distance, se renouvelle avec les environnements virtuels et la réalité augmentée. Comment faire expérience virtuelle d'une situation de travail, pouvoir améliorer le geste en le répétant sans risque et assurer un retour réflexif, éventuellement partagé avec un groupe d'apprenants ? Ce sont les nouvelles questions qui se posent pour la transmission de l'expérience et ses didactiques.

Expériences scientifique et professionnelle

L'intérêt est alors de mettre en perspective l'expérience scientifique, les grandes expériences qui forment notre monde commun, avec l'expérience professionnelle, qui est, elle, plus singulière. La formation initiale donne les formes du monde commun par la transmission des expertises scientifiques. La formation continue permet de confronter cette vision à des expériences plus particulières et situées. Chacun, tout au long de son parcours, est amené à réfléchir sur l'évolution de sa vision du monde suite aux épreuves qu'il traverse. Si tous peuvent se retrouver dans le monde commun qui leur a été donné en formation initiale, chacun diffère par ses propres expériences de la vie adulte.

L'expérience scientifique, avec les limites que nous avons posées, est dite reproductible et donc généralisable. L'expérience professionnelle, elle, est souvent du côté des spécificités de l'individu. Dans quel cas peut-elle cependant être transmise, reproduite par de plus jeunes ? C'est là toute la question des écoles professionnelles, mais aussi de la transmission des savoirs en organisation, voire du coaching, qui est celle de la reproductibilité de l'expérience professionnelle. Il s'agit, le plus souvent, de faire rencontrer des situations similaires pour que se forment le même type de savoirs situés — et d'aider à les formuler par un soutien à la réflexivité.

Actualité de la recherche

Aujourd'hui, la recherche sur la formation professionnelle est portée en France par des scientifiques comme Joris Thievenaz, jeune professeur à l'université de Creteil, formé au Conservatoire national des arts et métier par Jean Marie Barbier. Il écrit, dans *Questions vives*, la revue de sciences de l'éducation de l'université d'Aix-Marseille, un article éclairant sur les usages de John Dewey pour penser l'expérience de travail : « Centrer l'attention sur les épisodes de déstabilisation, de doute et d'embarras, est une façon de rendre compte des modalités concrètes

dans lesquelles l'acteur devient « un praticien réflexif » lors de la conduite de son action. Ces moments de « crise » de l'activité, même s'ils sont fugaces ou de courte durée, n'en demeurent pas moins des opportunités de transformer ses cadres de pensée ».

On le lit, ce qui intéresse le jeune professeur, c'est la pensée critique, en situation de crise, là où elle est déstabilisée par les événements. C'est le propre de l'expérience de John Dewey où le sujet agissant est confronté à des réactions du monde qui ne sont pas toujours plaisantes et confortables. Dans le même article, Joris Thievenaz distingue les différentes formes de d'indétermination que l'on peut trouver chez John Dewey :

Les différentes formes de rencontre avec l'inattendu et l'indétermination susceptibles de provoquer l'ouverture d'un processus d'enquête	
<i>Forme d'indétermination</i>	<i>Définition</i>
<i>L'étonnement</i>	Lorsque le sujet rencontre un phénomène ou une situation qu'il ne parvient pas à expliquer puisqu'en décalage avec ce qu'il tient habituellement pour vrai ou habituel : « <i>Où il y a étonnement, il y a désir d'expérience, de contacts nouveaux et variés. Seule cette forme de curiosité garantit avec certitude l'acquisition des premiers faits sur lesquels pourra se baser le raisonnement</i> » (Dewey, 1910/2004, p. 45).
<i>Le manque</i>	Lorsque le sujet rencontre une situation ou un phénomène qu'il ne parvient pas à expliquer puisque des repères, des connaissances ou des ressources (lui) font défaut : <i>un manque qui est source de conflit entre les éléments existants</i> » (Dewey, 1939/2011, p. 217).
<i>La surabondance</i>	Lorsque le sujet est embarrassé par un flot d'informations et une multitude de signaux de nature trop nombreuse ou trop élevée : « <i>Dans l'enquête réelle, une grande part de la tâche est (alors) de déterminer quel objet a besoin d'être éliminé</i> » (Dewey, 1938/2006, p. 280).
<i>L'embarras</i>	L'embarras trouve sa source non pas dans le manque de ressources mais « <i>dans les défauts d'adaptations des moyens à un but</i> » (Dewey, 1910/2004, p. 99), lorsque le sujet ne parvient pas à adapter les moyens convoqués aux buts poursuivis dans l'action.
<i>L'instabilité</i>	Lorsque le sujet rencontre une situation instable puisque ses composantes ne tiennent pas ensemble et/ sont trop fluctuantes : « <i>L'enquête transfère donc l'instable en stable</i> » (Dewey, 1938/2006, p. 226).
<i>La contradiction</i>	Lorsque le sujet rencontre une situation, un phénomène, des indices ou objets qui entrent en opposition les uns avec les autres : « <i>Des désirs contradictoires s'affrontent et des biens apparents sont en concurrence.</i> » (Dewey, 1920/2014, p. 220).
<i>La confusion</i>	Lorsque le sujet rencontre une situation ou un phénomène dont le dénouement et/ou les conséquences sont imprévisibles : « <i>Si nous l'appelons confuse nous entendons quand le cours de son dénouement est imprévisible</i> » (Dewey, 1938/2006, p. 171).
<i>L'obscurité</i>	Lorsque le sujet rencontre une situation dont « <i>le cours de son mouvement peut avoir des conséquences ultimes que l'on ne peut voir clairement</i> » (Dewey, 1938/2006, p. 171).

C'est à partir de ces situations dérangeantes, embarrassantes, instables... que se fait le travail de l'expérience sur le sujet et que commence l'enquête, la réflexion pour se redéfinir en se reconstruisant. L'étonnement a un rôle premier, cette capacité à faire un pas de côté et à surprendre, dans un détail dérangeant, un dysfonctionnement : l'étonnement permet de lancer l'enquête et le travail d'analyse.

Là où on pourrait croire que plus rien n'étonne un homme expérimenté, il faut au contraire accepter que l'expérience valorise l'étonnement comme ce qui en est sa propre condition : l'étonnement initie et autorise le travail de l'expérience.

Question : la formation 1/ est un terme moderne 2/ ~~ne s'étudie qu'au Cnam~~ 3/ pose la question de la transmission de l'expérience

Ouvertures : l'éthique éducative

Documenter l'expérience

L'expérience est portée par celui qui l'a vécue. Elle peut être communiquée par une verbalisation ou des mises en situation (formation « expérientielle »). Un détachement de l'expérience passe par l'oubli, l'effacement des traces qu'elle a laissée — et ceci est inexorable. Cependant, il est important de documenter les expériences pour lutter contre cet effacement. Il est possible de se détacher de l'expérience tout en la documentant pour la livrer à d'autres.

Documenter la réalité, et en particulier les expériences décisives sur des phénomènes importants, est un des enjeux du XXI^e siècle. Siècle où la part de population lettrée est beaucoup plus importante et où les productions d'écrits se multiplient de façon exponentielle — avec une inflation diminuant la valeur de ces productions du fait de leur grand nombre. Les nouvelles formes d'écriture, par l'audiovisuel, la publication sur site Internet, les portfolios, etc. sont autant de modalités qui diversifient la documentation de l'expérience. Les nouveaux modes d'accès, par le Web ou par des canaux de diffusion centralisés, voire institutionnels, redéfinissent la consultation et les apports tirés de l'expérience d'autrui.

En tant que diplômés de l'enseignement supérieur, il est attendu de vous que vous participiez à cette documentation de la réalité, à la construction d'une sphère idéale qui double la réalité matérielle. Ceci est un des grands défis mondiaux de l'humanité. La capacité à accéder à l'expérience d'autrui dématérialisée est aussi quelque chose que vous devez développer. Un des enjeux est bien entendu le va-et-vient entre l'expérience documentée et votre propre réalité. Comment exprimer, écrire ou filmer, votre expérience pour la communiquer ? Comment intérioriser l'expérience d'autrui pour la mettre en pratique dans votre environnement ? Nous espérons que ce cours vous incitera à effectuer ce type d'exercice. Il s'inscrit dans ce que nous appelons l'éthique éducative.

Morale et déontologie de l'éducateur

La morale de l'éducateur, ce qui constitue ses bonnes mœurs, a trait à la documentation de la réalité. En tant qu'enseignant, il transmet, sous forme de signes, des expériences décisives, à ceux qui s'inscrivent avec lui dans une relation éducative, une relation pédagogique. Son cheminement dans la réalité est doublé par un cheminement dans les savoirs, une méthode ou « learning path », qu'il inscrit sur différents supports pour pouvoir les communiquer.

Au document, sur lequel sont inscrites les réalités expérimentées, s'ajoute une relation pédagogique, marquée par la docilité de l'un et la bonne conduite de l'autre — mais laissant la place à la critique contre ce qui pourrait paraître trop docte et indiscuté. La formation complète l'enseignement, comme la pédagogie complète la méthode : Olivier Reboul écrit à la page 17 de *Philosophie de l'éducation* « on enseigne quelque chose à quelqu'un, mais en forme quelque chose à quelque chose. » L'inversion entre le complément d'objet premier et le complément d'objet second place la relation éducative comme prioritaire par rapport aux savoirs dans la formation.

On sait que les mœurs sont variables et que ce qui peut paraître de bonne morale pour les uns constitue une mauvaise éducation pour les autres. De même, le temps peut démentir certaines pratiques et demander à se repositionner. Mais il demeure, au-delà de cette moralité externe variable, des contraintes intériorisées sous forme de règles, normes, valeurs qui constituent la déontologie de l'éducateur. Cette autorégulation, voire autonomie, qui implique la capacité à s'orienter dans les savoirs, à se fixer des objectifs et à mettre en œuvre des moyens pour les atteindre, est une constante chez les auteurs qui décrivent les qualités des éducateurs (Condorcet, Durkheim, Freinet, etc.).

Au-delà des bonnes mœurs, on rappellera donc les valeurs déontologiques de la pédagogie qui sont communes (orientation, accompagnement, aide, conseil, reconnaissance) et qui valent tout autant celles de la méthode (connaissance, savoirs, apprentissage : du geste de la main à la parole précise selon la tradition et les habitudes valorisées).

Votre effort de formation tout au long de la vie, qui consistera en partie à documenter vos expériences, s'appuiera sur de nouveaux types de savoir (les savoirs d'expérience) et votre capacité à les transformer en savoirs légitimes. L'expérientiel est une modalité de formation qui se développe et dans laquelle nous vous invitons à vous inscrire. Elle met en avant l'expérience de la réalité au cours d'une action puis une réflexion qui permet de la verbaliser pour la transmettre.

Question : l'éthique de l'éducateur passe par 1/ la documentation de l'expérience 2/ ~~la moralité~~
~~inamovible des mœurs~~ 3/ une déontologie de l'autonomie

Bibliographie

Il est fortement conseillé de lire deux ou trois ouvrages dans le cadre de ce cours, dont un de John Dewey.

Barbier JM. (Collectif), 2013, *Expérience, activité, apprentissage*, PUF, Formation et pratiques professionnelles

Berger P., Luckmann T., 2018, *La construction sociale de la réalité*, Armand Colin

Bergson H., 2013, *La pensée et le mouvant*, PUF

Blondel M., 2013 (2893), *L'action*, PUF — en accès numérique sur le site <http://classiques.uqac.ca>

Changeux JP., 2012, *L'homme neuronal*, Fayard, Pluriel

Descola P., 2015, *Par delà nature et culture*, Folio

Deledalle Gérard, 1966, *L'idée d'expérience dans la philosophie de John Dewey*, thèse de l'université de Paris, PUF

Deledalle Gérard, John Dewey, Puf, coll. Pédagogues et pédagogies (incluant une traduction de *Mon credo pédagogique* de J. Dewey) — en accès numérique sur le site de la bibliothèque universitaire

Dewey J., 2018 (1916), *Démocratie et Éducation* suivi d'*Expérience et Éducation*, Armand Colin — en accès numérique sur le site de la bibliothèque universitaire

Dewey J., *The complete works*, Kindle edition, Amazon (incluant : *Creative intelligence ; Schools of to-morrow* et *Reconstruction in philosophy*)

Durkheim E., 2013, *Éducation et sociologie*, Puf — en accès numérique sur le site <http://classiques.uqac.ca>

Freinet C., 1948, *L'expérience tâtonnée*, Éditions de l'École Moderne Française, Cannes.

Freinet C., 1957, *L'école moderne française*, éditions Rossignol

Koyre A., 1988, *Du monde clôt à l'univers infini*, Gallimard, Tel

Kuhn T., 2018 (1962), *La structure des révolutions scientifiques*, Flammarion, Champs

Popper K., 2017, *La logique de la découverte scientifique*, Payot

Questions vives 27 | 2017 « (Re) découvrir John Dewey : quelle actualité en formation des adultes ? » <https://doi-org.lama.univ-amu.fr/10.4000/questionsvives.2038>

Reboul, O., 1989, *La philosophie de l'éducation*, Que sais-je ? France : PUF.

Renaut A., 2015, *Les révolutions de l'université*, Calman Lévy

Rousseau JJ, 2009, *Émile ou de l'éducation*, Flammarion, GF — en accès numérique sur le site <http://classiques.uqac.ca>

Schwartz Y., 1998, *Reconnaisances du travail*, PUF

Thievenaz. J., 2013, « Le rôle de l'étonnement dans la construction de l'expérience. Éducation permanente », Arcueil : *Éducation permanente*, 2013, Travail et développement professionnel : construire l'expérience (2), pp. 113-123. hal-02290521

Thievenaz, J., 2017 « Rencontrer et susciter l'inattendu : une approche deweyenne de l'expérience », *Questions Vives* [En ligne], N° 27 | . URL : <http://journals.openedition.org.lama.univ-amu.fr/questionsvives/2060>

Thievenaz J., 2019, *Enquêter et apprendre au travail. Approcher l'expérience avec John Dewey*. Éditions Raison et Passions.