



HAL
open science

L'homo demirans ou l'homme qui, s'étonnant, devient connaissant

Guy Jobert, Joris Thievenaz

► **To cite this version:**

Guy Jobert, Joris Thievenaz. L'homo demirans ou l'homme qui, s'étonnant, devient connaissant. Éducation permanente, 2014, S'étonner pour apprendre, n° 200, pp. 33-42. hal-02290552

HAL Id: hal-02290552

<https://cnam.hal.science/hal-02290552v1>

Submitted on 17 Sep 2019

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'*homo demirans* ou l'homme qui, s'étonnant, devient connaissant

Pour des raisons historiques, culturelles et sans doute paradigmatiques, la notion d'étonnement est longtemps restée à l'écart des préoccupations du champ de la formation des adultes. Contrairement à d'autres concepts issus de la psychologie, de la psychanalyse ou de la philosophie, l'étonnement ne figure pas parmi les cadres de pensée qui ont nourri et structuré ce champ.

Parmi les hypothèses permettant d'expliquer la méfiance entretenue à l'égard de cette notion pourtant familière de la pédagogie et de l'éducation (Legrand, 1969), nous retiendrons l'idée selon laquelle le champ de la formation s'est progressivement construit en référence à une figure de l'« adulte plein », par opposition à celle de l'« enfant vide ». L'adulte serait, selon la vulgate, empli de représentations, de savoirs et de connaissances, issus de son expérience et tournés vers la maîtrise et l'anticipation de l'action, alors que l'enfant serait une sorte de *tabula rasa*, vierge de toute empreinte. Les attributs dont serait doté le sujet devenu adulte, à la différence du jeune enfant, lui permettraient d'entretenir un rapport amical avec le monde, fait de routines et de sécurité.

Cet écueil, par ailleurs souvent dénoncé par les pédagogues (Meirieu, 1993), a sans doute contribué à renforcer l'idée selon laquelle l'adulte ne s'étonne plus vraiment car son expérience lui permettrait d'entretenir un rapport de « connivence » avec le monde. En s'appuyant sur le modèle de la maîtrise de l'homme sur son environnement, la formation des adultes a sans doute trop rapidement mis de côté la question de l'étonnement, qui pousse au contraire à envisager les relations inconfortables que l'adulte entretient avec le monde. L'étonnement marque en effet « l'absence de », la « rupture avec », « l'insuffisance pour », et relève donc, dans une certaine mesure, de l'« impuissance d'agir », à contre-courant de l'engouement actuel pour le « pouvoir d'agir ».

GUY JOBERT, professeur émérite au Conservatoire national des arts et métiers, membre du Centre de recherche sur le travail et le développement (CRTD), EA 4132, professeur honoraire à l'université de Genève (guy.jobert@wanadoo.fr).

JORIS THIEVENAZ, maître de conférences à l'université Paris 6-Pierre et Marie Curie, membre du Centre de recherche sur la formation (CFR CNAM), EA 1410 et de l'unité de recherche Développement professionnel et formation AgroSup Dijon (joris.thievenaz@upmc.fr)

Cependant, depuis quelque temps, un « lexique de l'étonnement » fait peu à peu son apparition chez les acteurs de la formation, de l'accompagnement, mais aussi du management ou de la gestion. De plus en plus de dispositifs d'intervention font aujourd'hui explicitement référence à cette notion. On parle de « rapport d'étonnement », du « journal d'étonnement », d'une « ingénierie de l'étonnement », de « compétences d'étonnement », et même d'une « clinique de l'étonnement ». Derrière l'engouement soudain pour cette notion et l'effet de mode qui peut lui être associé (ainsi certainement que les enjeux économiques et marketing qu'elle recouvre), il est toutefois possible de constater qu'une question de fond (ré)apparaît sur le devant de la scène : celle des rapports entre l'étonnement et la connaissance, et donc de la manière dont il serait possible de l'encourager.

Malgré son caractère polysémique et ambigu dans ses différents modes d'emploi, on attribue à l'étonnement un rôle de premier plan dans la démarche de recherche et de réflexivité. Au-delà de l'usage de cette notion dans le champ de l'éducation et de la formation, c'est en effet la question des rapports entre processus d'étonnement et construction du sujet qui se pose.

La philosophie occidentale, sous l'impulsion première de Descartes, s'est principalement intéressée à concevoir une figure de l'« homme connaissant », qui dit « je sais », et plus récemment, sous l'impulsion de la philosophie de l'action, celle de l'« homme capable » (Ricœur, 1986), disant « je peux ». L'élaboration de cette seconde figure permet de ne pas rester totalement centré sur la détention ou l'acquisition du savoir, mais de saisir le sujet dans son activité, en lien avec la dimension de l'agir. Nous souhaitons étudier la possibilité d'envisager une autre figure anthropologique, qui serait d'une certaine façon en amont de celle du sujet connaissant ou du sujet capable, et qui serait celle de l'« homme s'étonnant ».

Du sujet capable de... au sujet qui s'étonne de...

La notion d'étonnement est classiquement mobilisée en philosophie pour désigner le point de départ de toute démarche de connaissance. Depuis Platon, pour qui la philosophie n'a pas d'autre point d'origine, l'étonnement est entrevu comme l'initiation de la démarche de questionnement et de réinterrogation de ce qui, jusque-là, semblait habituel ou normal : « Savoir s'étonner, c'est le propre de l'homme [...] tel est chez l'homme le processus créateur [...] Points de repères, tournants de la pensée, moments privilégiés où un regard plus neuf ou plus naïf fait surgir les quelques questions essentielles qui, désormais, ne cessent de se poser pour peu qu'on renonce à les dissimuler par le bavardage ou la banalité » (Hersch, 1993).

Elaborer une figure de l'« homme en train de s'étonner de » nécessite cependant de rompre avec la forme passive de l'étonnement, en lui attribuant au contraire un rôle direct dans le processus de connaissance. L'étude de l'étymo-

logie, et surtout de l'usage de la notion d'étonnement selon les époques, se révèle en effet particulièrement intéressante pour qui souhaite la convoquer sans la confondre avec celle de surprise qui lui est si proche : « Avec l'étonnement va naître pour l'esprit une vie intellectuelle authentique ; par lui se trouvent brisées les structures antéréflexives où le donné et nos attitudes spontanées se trouvent imbriquées [...] Ce que ma tradition appelle la possibilité de progrès » (Legrand, 1969).

L'« étonnement » tire en effet son origine du latin *attonare*, signifiant littéralement « frapper par la foudre ». Ce mot a d'abord été employé à travers son sens étymologique provenant de la même racine que celle du mot « tonnerre », comme « être étourdi par un coup violent » ou « frappé de stupeur », et par extension « terrorisé ou « effrayé », et donc très fortement en lien avec la « crainte », comme on peut le voir dans le récit du père Brumoy : « Telle est l'attitude d'un homme frappé de l'éclair, ou du vent du tonnerre. Ses genoux vacillent : le tremblement redouble, pareil à celui des mouflons agités. Si le feu du ciel éclate encore, la fureur coule de toute part, fureur glacée, effet de l'étonnement¹ ».

Ce n'est qu'à partir de la fin du XVII^e siècle que le verbe « étonner » prend la signification moderne de « causer la surprise » à quelqu'un, et que l'étonnement est utilisé dans le sens de « surprise causée par quelque chose d'extraordinaire, d'inattendu » (Rey, 2004). Ce glissement sémantique a eu notamment pour effet de confondre, dans le langage courant, la notion de surprise et celle d'étonnement, qui s'emploient habituellement de façon interchangeable mais qui ne désignent pourtant pas la même réalité. La notion de surprise est en lien avec celle de « sentiment de surprise » ou d'« émotion de surprise », et renvoie donc le plus souvent à la dimension passive d'un individu « surpris par ».

Nous pensons au contraire que l'étonnement relève moins du choc ou d'une émotion subie que d'un processus d'« étrangification » (s'étonner de). Nous souhaitons définir l'étonnement comme un accident de la reconnaissance qui s'accompagne d'un ébranlement du corps d'un sujet confronté à l'inconnu.

Or, le latin, pas plus que le français (qui dépend de lui sur ce point), ne connaît ni substantif ni qualificatif qui désignerait « quelqu'un en train de s'étonner », ce qui reviendrait à insister sur l'étonnement comme « action en cours de la part d'un sujet agissant ». Comme le français, le latin utilise le participe passé passif : *miratus*, *attonitus*, ou *stupefactus*. Cependant, le français connaît le verbe « s'étonner », qui traduit effectivement *miror*; *mirare*. Le déponent, alors que ses formes principales sont passives, a comme caractéristique de posséder un participe présent doté de la forme active : *miror* (forme passive) donne *mirans* (forme active), qui se traduirait par « en train de s'étonner », différent de *miratus*, signifiant « étonné ».

1. Cf. Didier-Pierre Chicaneau de Neuville, *Dictionnaire philosophique ou introduction à la connaissance de l'homme*, Londres, 1751.

L'*homo demirans* pourrait ainsi mieux désigner le sujet qui « se demande avec curiosité », qui « est curieux d'en savoir plus sur... », et dont la figure anthropologique correspondrait à celle d'un sujet disant « ce dont je m'étonne » (*quod demiror*²), c'est-à-dire engagé dans un processus autonome de recherche face à une situation énigmatique ou nouvelle.

De l'*homo oeconomicus* à l'*homo demirans*

La figure omniprésente de l'*homo oeconomicus*, fondée sur le mythe de la rationalité de l'individu, invite à considérer essentiellement celui-ci du point de vue de sa capacité à hiérarchiser les choses, à ordonner le monde en vue de « maximiser sa satisfaction, ou encore à anticiper les situations et les événements qu'il rencontre. Mais cette figure mythique d'un individu conscient et rationnel laisse trop rapidement de côté ce qui le déstabilise, provoque son « étourdissement », et l'oblige à reconsidérer ses certitudes.

L'*homo demirans* que nous tentons de définir ici prend au contraire la figure de l'homme qui enquête et devient connaissant. Il s'agit de rompre avec la conception de l'homme récepteur de la surprise au profit de « l'homme éveillé [qui] connaît une activité de renouveau, de recommencement » (Bachelard, 1972). Le processus d'étonnement est ici entendu en lien direct avec la démarche de connaissance, dans la mesure où il représente à la fois le point de départ de la conduite d'adaptation du sujet à son environnement et le processus épistémique qui l'accompagne.

Lorsque les hypothèses que nous tenons habituellement sur la structure du monde et sur ses évolutions ne sont plus valides, lorsque le réel résiste, lorsque notre capacité d'agir est empêchée par un événement, alors nous nous étonnons. Dans la mesure où cette suspension du cours habituel de notre activité est l'occasion de reconsidérer ce que l'on tient habituellement pour vrai ou nécessaire, nous nous inscrivons dans l'idée selon laquelle « la connaissance commence par l'étonnement » (Fabre, 2009). L'étonnement est ici entendu comme le point de départ des conduites d'adaptation, et donc d'apprentissage, c'est-à-dire directement lié à la démarche de connaissance de la vie.

L'*homo demirans* est celui qui fait l'expérience de l'étrangeté face à un phénomène qu'il ne peut immédiatement expliquer, et qui tente de rétablir la continuité de ses savoirs avec le monde à travers un processus de recherche. La figure de l'homme est, d'une certaine façon, celle de l'adulte apprenant tout au long de sa vie des épreuves qu'il rencontre, dans un processus d'apprentissage continué par l'étonnement.

2. Nous remercions chaleureusement Daniel Hameline pour ses précieux conseils, ainsi que pour son travail lexical et étymologique qui a permis de donner lieu à cette appellation d'*homo demirans*.

Ce processus d'étonnement au cœur de la démarche de construction du sujet est observable dans de nombreux espaces, y compris celui du travail, qui constitue un terrain privilégié pour étudier « la formation par l'activité productive et par les relations de travail » (Jobert, 2014).

Le travail de l'« homme qui s'étonne »

Dans la situation de travail, l'étonnement peut avoir une double origine : il peut naître de la confrontation des représentations du sujet avec le réel, ou de la confrontation des représentations du sujet avec les savoirs dits « scientifiques ». Voilà pourquoi nous dirons qu'« au travail, l'étonnement peut surgir de tous les côtés », dans la mesure où ce que le sujet a appris ne lui permet pas de triompher de la résistance au réel. La rencontre d'un événement, plus précisément de ce qui fait événement pour le sujet, va occasionner chez lui une faille le mettant en porte-à-faux avec son monde intérieur, et créant du déséquilibre ou du manque. Cet écart entre l'attendu et ce qui survient, lorsqu'il n'est pas inhibant ou source d'une trop grande souffrance, déclenche un désir de répondre à une question et de trouver la solution à une énigme, donc de s'engager dans un processus de connaissance.

Alors que les représentations, les savoirs, les cadres de pensée que nous avons élaborés à travers nos expériences vécues (scolaires, professionnelles, familiales) sont présents pour assurer une certaine régularité et pour éviter la surprise permanente, il arrive que nous nous heurtions au monde réel, et que de ce contact surgisse l'étonnement.

■ Les conditions de l'étonnement : du déjà-là à la désobéissance

L'événement provoque l'étonnement qui, à son tour, ouvre l'univers fermé des savoirs sécurisants. Mais l'étonnement, qui survient de l'écart entre l'attendu et le réel, peut découler de phénomènes qui, a priori, semblent insignifiants pour l'observateur. L'étonnement pose la question de la signification accordée aux événements par le sujet plutôt que celle de l'irruption de l'extraordinaire et du remarquable. En effet, ce qui importe, c'est ce qui fait événement pour soi et qui nous oblige, comme on le dit dans le langage courant, « à nous gratter la tête ». Plus on s'approche des situations, plus on s'aperçoit que des faits infimes ou anodins a priori pour ceux qui ne connaissent pas le métier peuvent faire événement.

D'une certaine façon, pour qu'il y ait étonnement, il faut déjà être du métier. Car ce qui fait événement et provoque l'étonnement, c'est le constat d'un écart par rapport à la « norme » ou au « normal », et celui qui connaît la norme est celui qui fait le métier. L'étonnement survient de l'écart entre le réel et l'attendu dans une situation. Mais pour qu'il y ait de l'attendu, il faut qu'il existe un « déjà-là » chez le sujet. L'existence d'un système de connaissances est donc une condition néces-

saire à l'étonnement, car celui qui ne s'attend à rien ne peut pas être étonné. L'étonnement n'arrive jamais à celui qui ne sait rien et ne s'attend à rien. Dans le langage courant, ou dans les échanges spontanés sur le lieu de travail, les marqueurs linguistiques ou gestuels de l'étonnement ne manquent pas. Les expressions « normalement » ou « en principe » sont d'ailleurs des marqueurs de l'écart entre ce que devraient être les choses et ce qu'elles sont réellement.

On observe ainsi une tension paradoxale au cœur du processus d'apprentissage, dont la problématique de l'étonnement sert de révélateur : pour apprendre, il faut déjà savoir. Il faut bien en effet qu'existe chez le sujet un « horizon d'attente » (Wittgenstein, 1961) pour pouvoir constater un écart, un manque ou une confusion dans la situation. Ce « déjà-là » incorporé par le sujet (qui définit ce qu'il est mais aussi ce vers quoi il se dirige) constitue un système de connaissances dont l'existence est préalable à toute démarche d'étonnement.

Un deuxième paradoxe apparaît lorsqu'on considère que pour s'étonner, et donc pour apprendre, il faut déjà savoir. Il faut en effet pouvoir abandonner le « déjà-là » sans pour autant trop présumer. Ce sont les connaissances que nous avons construites qui nous permettent l'anticipation et la prévision, et nous fournissent l'espoir d'une maîtrise des objets et des situations futures. Elles confèrent à nos actions une certaine régularité et permettent de repérer du semblable dans ce qui semble différent. Parfois, l'expérience du monde et de sa résistance révèle une sorte de « désobéissance » de la situation à l'égard de ce que l'on attendait. On dit d'ailleurs couramment que tel phénomène « obéit » à telle loi ; dans cette conception, c'est donc le phénomène qui obéit aux croyances de l'individu. Pour que l'étonnement survienne, il faut par conséquent que le sujet soit en mesure d'accueillir et de prendre en compte cette résistance.

■ Ce qui provoque l'étonnement : l'écart entre l'attendu et le réel

Le cas de la conduite des centrales nucléaires (Jobert, 2014) est intéressant pour illustrer le processus d'étonnement en milieu professionnel. Ce dernier peut résulter de deux phénomènes : un écart entre le réel et les savoirs de la prescription ; un écart entre l'état réel de la machine et le modèle intériorisé de la machine par l'opérateur. C'est ce deuxième type d'écart que nous avons choisi de spécifier ici, en montrant comment il peut entraîner une succession d'actions pouvant mener jusqu'à l'arrêt du système si personne ne s'en étonne.

Pour comprendre le sens de l'incident que nous allons évoquer³, il est nécessaire d'en préciser les circonstances, au prix de quelques détours techniques que le lecteur nous pardonnera.

3. Cette étude de cas s'appuie entièrement sur les recherches menées par Guy Jobert auprès des agents des centrales nucléaires françaises. Cet exemple fait par ailleurs l'objet d'une analyse beaucoup plus importante dans son ouvrage (Jobert, 2014), dont nous avons tiré plusieurs extraits.

Au cours d'une réunion de service, il est décidé de réaliser un essai consistant à vérifier le bon fonctionnement de deux motopompes de secours destinées à intervenir en cas de défaillance de deux turbopompes alimentaires, équipement essentiel du refroidissement du cœur du réacteur. Cet essai requiert, en attente à chaud, la puissance neutronique la plus faible possible.

L'équipe en place cet après-midi-là est réputée « sans problèmes ». Sur les deux opérateurs en salle de commande, l'un a douze ans d'expérience et l'autre vient tout juste d'obtenir son habilitation primaire (autorisation d'exécuter les manœuvres du circuit proprement nucléaire). Le chef de quart est également un homme d'expérience, et les relations entre les acteurs sont bonnes.

La tranche sur laquelle va se dérouler l'essai se trouve en phase de redémarrage après un arrêt de tranche. Pendant les séquences d'arrêt ou de redémarrage, le réacteur traverse des états qu'il ne connaîtra plus ultérieurement et qui sont mis à profit pour tester des équipements ou effectuer des manœuvres prohibées lorsque le réacteur fonctionne à pleine charge. Ce sont les essais périodiques.

Cependant, les opérateurs vont engager cet essai alors que la puissance se situe toujours à 8 %, ce qui est sensiblement supérieur à la puissance minimale requise (2 %). L'opérateur leader a bien lu la procédure et les conditions dans lesquelles l'essai devait être lancé mais, comme il le répétera sans cesse après l'incident, il est alors persuadé que le réacteur est déjà en attente à chaud, et la température la plus basse possible.

En fonction de l'état et de la dynamique de l'installation, à laquelle il pourrait se référer pour la ramener à une position normale d'exploitation, il choisit la consigne GP5 qui lui semble la plus proche de la configuration dans laquelle se trouve l'installation. Celle-ci opère le passage de l'état d'arrêt à chaud à l'état d'arrêt à froid, à travers l'utilisation d'un procédé chimique de contrôle de la réaction neutronique.

Pourtant, le refroidissement rapide se poursuit, acheminant l'installation vers le seuil P11 et au-delà vers l'arrêt automatique d'urgence du réacteur.

Ce n'est qu'à ce moment-là que l'opérateur constate un écart entre le modèle intériorisé de l'état de la machine qu'il s'est construit et à partir duquel il prend des décisions et oriente ses actions, et l'état réel de la machine. Durant les manœuvres, l'opérateur ayant constaté que la vanne de contournement de vapeur au condenseur s'est ouverte légèrement (ce qui est normal dans ce type de manœuvre), il s'est assuré de sa position d'abord fermée puis non fermée. Mais contrairement à ce qu'il imaginait, la position de la vanne, ouverte selon lui, est en réalité restée bloquée à 50 % d'ouverture, ce qui correspond à une tout autre réalité que celle qu'il avait intériorisée. Il prend dès lors la décision de fermer les robinets, ce qui isole la fuite de vapeur, et permet de récupérer la chute de température et de ramener la tranche en arrêt à chaud. Au plan technique, l'incident est clos. Il n'aura pas de conséquence : ni sur l'installation, ni sur les personnes, ni sur l'environnement.

Pour les opérateurs, cet événement en milieu professionnel constitue un moment d'intense apprentissage du process et de la conduite de l'installation, à travers la prise de conscience d'un décalage entre l'attendu et le réel de la situation qui se réalise à travers le vécu de l'étonnement.

Dans cette situation, l'essai est simple à réaliser car l'état de l'installation n'est pas problématique, les contraintes de temps sont faibles, les opérateurs sont compétents et motivés, les relations verticales sont satisfaisantes. Cependant, au moment du lancement de l'essai, l'opérateur senior a, en lui, la représentation

d'une installation en « arrêt à chaud au niveau minimal de puissance ». Si l'installation sur laquelle il doit intervenir était tout à fait extérieure à lui, il prendrait la précaution de prélever, sur les synoptiques, des informations objectivées. Or il n'en est rien car il intervient sur l'installation incorporée. Il est sûr de lui et ne juge pas utile de s'assurer qu'il n'y a pas d'écart entre sa représentation et la réalité.

Ce n'est qu'à partir du moment où l'opérateur devient « capable de s'étonner et d'éprouver, dans sa plénitude, le besoin d'explication » (Legrand, 1969) que la prise de conscience d'un écart entre la réalité attendue et le monde réel devient possible. Loin d'être un événement anodin, cette prise de conscience constitue potentiellement une occasion d'apprentissage pour le sujet, concernant non seulement la conduite de l'installation elle-même mais aussi sa propre conduite et ses réactions face aux événements qui surviennent et aux incertitudes qu'ils génèrent.

Un projet d'éducation permanente : l'étonnement tout au long de la vie

La première source d'étonnement de l'homme, c'est son existence, et d'une certaine façon, le rôle de la formation est de prolonger et d'accompagner cet étonnement. Il s'agit en effet d'aménager les conditions pour faire en sorte que cette source de créativité et d'expérience ne se tarisse pas, car on sait que « la vie use vite les premiers étonnements » (Bachelard, 1961). L'étonnement se situe au cœur de la formation des adultes dans la mesure où le formateur (ou l'accompagnateur) est sans cesse confronté à un public, qui constitue un gisement de savoirs « déjà-là », à partir duquel il devra provoquer l'étonnement.

■ Un homme réveillé par lui-même

On entend souvent dire que, quand plus rien n'étonne, il faut changer de métier ! L'acte de formation trouve son essence dans cette intention de réveiller l'homme de ses certitudes et de ses prévisions. Le rôle du formateur consiste à aménager les conditions favorables permettant à l'homme d'être réveillé par lui-même, tant il est vrai que l'on « désapprend bien vite de s'étonner » (Bachelard, 1961).

Les savoirs épistémiques permettent à l'individu d'assurer de la régularité dans la conduite de son activité malgré la grande diversité de situations que celui-ci est amené à rencontrer. Il lui faut être capable de reconnaître du semblable dans le différent pour ne pas avoir à éprouver perpétuellement un sentiment d'inconfort et de détresse, et pour mener à bien son projet d'action. Mais ces savoirs épistémiques peuvent finir par endormir l'individu : sans même qu'il s'en rende compte, ses actions s'automatisent alors, au risque d'une reproduction mécanique et infinie du semblable.

C'est à travers le vécu de l'étonnement que l'homme se « réveille en sursaut » et qu'il découvre que d'autres manières de penser et d'agir sont envisageables, ou qu'il va devoir changer quelque chose pour s'adapter aux évolutions et aux exigences de la situation : « L'étonnement nous réveille donc d'un sommeil dogmatique où nous puiserions facilement la certitude d'une destination purement mondaine. Il nous rappelle de façon permanente que, si nous sommes de ce monde, nous n'en sommes pas tout à fait » (Legrand, 1969).

■ Un réveil générateur d'angoisse et d'incertitude

Si, incontestablement, l'étonnement ouvre l'accès au questionnement et au savoir, il ne faudrait pas oublier son autre facette : la génération d'angoisse et d'incertitude qu'il provoque. Cette autre dimension de l'étonnement est celle de l'épreuve et de l'éprouvé, de la perte de maîtrise du réel avec des savoirs antécédents. Le monde jusque-là familier apparaît soudain comme étrange, et ce phénomène s'accompagne d'un sentiment d'angoisse qui pointe le manque et l'insuffisance. Il peut en résulter un état de colère à l'égard du monde qui, tout à coup, n'obéit plus à ce qu'il devrait être. La révélation de notre ignorance ou de notre incapacité momentanée à nous ajuster aux besoins de la situation nous fait prendre conscience de la mise en échec de nos savoirs et de nos connaissances anticipatrices : subitement, on ne sait plus. Le savoir rassurant qui permettait la prévision et l'anticipation fait place à l'indétermination et à la perte de maîtrise. Le sujet qui s'étonne n'est plus en capacité d'affirmer : « Je sais ce que c'est », ou « je sais ce qui va se passer ». Il y a donc quelque chose de l'ordre de l'angoisse, de l'ébranlement, de la déstabilisation, et par là, de la fragilisation de la personne, dans l'étonnement vécu, qui donne « le sentiment d'une insuffisance momentanée de notre être empirique à répondre aux sollicitations du monde » (Legrand, 1969).

Mais cette perte de contenance et ce questionnement envers les savoirs qui nous sont constitutifs (incorporés) sont le prix à payer pour enrichir nos connaissances et notre expérience. Il est donc envisageable d'accompagner ce moment de transition.

■ Encourager et accompagner l'étonnement en formation d'adultes

Plusieurs usages pédagogiques et didactiques susceptibles d'intéresser le champ de la formation des adultes découlent de cette caractérisation du vécu de l'étonnement et de sa fécondité du point de vue de la construction du sujet. D'une certaine façon, la question particulièrement délicate des conditions à réunir pour qu'une situation devienne source d'apprentissage et de développement peut être abordée du point de vue de sa capacité à « générer l'étonnement ». Aménager les situations favorables à l'étonnement peut signifier plusieurs choses :

- être confronté à des phénomènes, des objets ou des problèmes, qui stimulent l'intérêt de l'apprenant et l'incitent à s'engager dans une activité d'expérimentation ;
- apprendre à mieux connaître sa façon de s'étonner ;
- comprendre les obstacles et les difficultés susceptibles d'empêcher ou de freiner la survenance de l'étonnement ;
- découvrir comment d'autres se sont étonnés avant soi, ainsi que les raisons de leur étonnement ;
- donner à celui qui se forme l'occasion de verbaliser ses étonnements et, ce faisant, de les appréhender sous un nouveau jour ;
- mettre en commun et « patrimonialiser » les étonnements afin de les mettre au service d'un collectif qui pourra les faire fructifier, etc.

Ces (trop modestes) propositions ne sont pas nouvelles. Elles font écho à plusieurs courants pédagogiques, notamment ceux des méthodes actives et de l'éducation nouvelle, qui voyaient dans l'expérience vécue de l'étonnement un moyen privilégié d'« éveiller le besoin de comprendre, au lieu d'offrir simplement des occasions d'apprendre » (Legrand, 1969). ◆

Bibliographie

- BACHELARD, G. 1961. *La poétique de l'espace*. Paris, Puf.
- BACHELARD, G. 1963. *La dialectique de la durée*. Paris, Puf.
- BACHELARD, G. 1972. *L'engagement rationaliste*. Paris, Puf.
- FABRE, M. 2009. *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris, Vrin.
- HERSCH, J. 1993. *L'étonnement philosophique. Une histoire de la philosophie*. Paris, Gallimard.
- JOBERT, G. 2014. *Exister au travail. Les hommes du nucléaire*. Toulouse, érès.
- LEGRAND, L. 1969. *Pour une pédagogie de l'étonnement*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- MEIRIEU, P. 1993. *Apprendre... oui, mais comment*. Paris, ESF.
- PLATON. 1995. *Théétète*. Paris, Flammarion.
- REY, A. 2004. *Le dictionnaire historique de la langue française*. Paris, Le Robert.
- RICCEUR, P. 1986. *Du texte à l'action*. Paris, Le Seuil.
- THIEVENAZ, J. 2013. « Le rôle de l'étonnement dans la construction de l'expérience ». *Education permanente*. N° 197, p. 113-123.
- WINNICOTT, D.-W. 1988. *Conversations ordinaires*. Paris, Gallimard.
- WITTGENSTEIN, L. 1961. *Investigations philosophiques*. Paris, Gallimard.