

L'étonnement : un vecteur didactique en formation professionnelle

The astonishment: an didactic vector in professionnal training

Joris Thievenaz et Thierry Piot



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/6010>

DOI : 10.4000/ree.6010

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Joris Thievenaz et Thierry Piot, « L'étonnement : un vecteur didactique en formation professionnelle », *Recherches en éducation* [En ligne], 28 | 2017, mis en ligne le 01 mars 2017, consulté le 04 juin 2021.

URL : <http://journals.openedition.org/ree/6010> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.6010>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

L'étonnement : un vecteur didactique en formation professionnelle

Joris Thievenaz & Thierry Piot¹

Résumé

Alors qu'en philosophie la démarche d'étonnement est depuis toujours considérée comme le préalable de tout acte de pensée et de production de nouveaux savoirs, cette notion demeure curieusement à l'écart du champ de la formation. Nous montrons dans cette contribution comment « susciter et accompagner l'étonnement » constitue pourtant un puissant levier didactique permettant d'encourager l'émergence de nouveaux apprentissages chez l'apprenant. Il s'agit d'étudier plus spécifiquement les usages concrets qui découlent de cette notion. Nous inscrivons pour cela cette réflexion dans une approche pragmatiste de l'expérience (Dewey, 1938) et appuyons nos propos sur des études de cas issues de dispositifs d'accompagnement d'élèves-stagiaires lors du débriefing du retour de stage en Institut de Formation en Soins Infirmiers (IFSI).

Alors qu'en philosophie « l'étonnement » est depuis toujours considéré comme l'acte fondateur de toute démarche de pensée (Aristote, trad. 1991 ; Platon, trad. 1995), cette thématique est curieusement la plupart du temps délaissée en formation d'adultes. « Entrer par l'étonnement » se révèle pourtant une voie d'approche heuristique et opératoire pour identifier la genèse de la démarche de réflexivité mais aussi de l'encourager et de l'accompagner.

Loin de ne constituer qu'une notion abstraite et réservée à la métaphysique, l'étonnement représente un outil d'intelligibilité des processus d'apprentissage en situation de travail ainsi qu'un « levier »² didactique permettant de susciter l'apprentissage. Il est possible de créer autour de cette notion une unité conceptuelle et opératoire pour la conception de situation d'accompagnement et de formation. Cette tentative d'opérationnalisation du « principe d'étonnement » n'est d'ailleurs pas nouvelle. Les travaux fondateurs de John Dewey (1938), puis de Louis Legrand (1960) contiennent un ensemble de propositions pédagogiques que nous aurions tort d'ignorer ou de considérer comme dépassées. En remettant au goût du jour la question des rapports entre étonnement et apprentissage, l'intention est d'insister sur les usages pédagogiques et didactiques qui en découlent en montrant comment il est possible de mettre en œuvre des dispositifs d'accompagnement à la réflexivité structurés explicitement autour de cette démarche.

Dans une première partie, nous présentons la notion d'étonnement en quatre points : son étymologie, son ancrage philosophique, son usage en éducation et son opérationnalisation en formation d'adultes. La seconde partie du texte se centre sur les fonctions didactiques de la notion d'étonnement en formation, en s'appuyant sur trois exemples dans le contexte de la formation initiale en soins infirmiers.

¹ Joris Thievenaz, maître de conférences en sciences de l'éducation, CNAM-CRF / DPF AgroSup Dijon, Université Pierre et Marie Curie - Paris 6. Thierry Piot, professeur de sciences de l'éducation, Centre d'études et de recherche en sciences de l'éducation (GERSE), Université de Caen Normandie.

² Nous entendons le terme de levier à la fois dans sa dimension mécaniste du point de vue de ses effets et à la fois dans sa dimension dynamique du point de vue de ce qu'il met en mouvement.

1. La notion d'« étonnement » : de son usage philosophique à son opérationnalisation en formation

S'il est une des rares notions permettant de définir la démarche ou l'attitude philosophique, c'est sans doute celle d'« étonnement ». C'est en s'étonnant du monde qui les entoure que depuis toujours les hommes se mirent à reconsidérer les allants de soi et à mettre au jour des questions qui jusqu'à alors ne s'étaient jamais posées. L'étonnement reste aujourd'hui une voie originale pour penser le développement des dispositifs d'accompagnement et de professionnalisation.

■ **Une notion qui traduit tout à la fois la rupture et la relance de l'activité réflexive**

Le vocable « étonnement » tire son origine du latin *attonare* qui signifie littéralement « frappé par la foudre ». Ce mot qui possède la même racine étymologique que celle de « tonnerre » a d'abord été employé au sens classique pour désigner quelqu'un « frappé de stupeur » ou « étourdi par un coup violent ». Jusqu'au XVII^e siècle, on employait couramment l'expression « étonné comme un fondeur de cloches » pour décrire l'individu qui voit s'effondrer les cloches et qui en est physiquement « *estonné* ». L'idée d'un choc violent et de l'ébranlement de tout l'être auquel renvoyait initialement cette notion a peu à peu disparu dans le langage courant pour ne garder son sens original que dans les lexiques spécialisés. En architecture, on emploie ce mot pour désigner une lézarde ou une construction qui a été ébranlée, en minéralogie pour désigner un silex fendillé et les vétérinaires parlent de l'étonnement du sabot d'un cheval ayant subi un choc violent contre un corps dur.

Ce phénomène de glissement sémantique que connaît la notion d'étonnement au fil des siècles à deux conséquences remarquables : l'atténuation et la confusion de celle-ci. On observe tout d'abord que l'emploi du mot « étonnement » ou de l'adjectif « étonné » ne renvoie plus à la dimension d'un choc violent éprouvé par un sujet « foudroyé sur place » mais plutôt à quelqu'un de déconcerté. On observe ensuite que cette notion est aujourd'hui employée de façon interchangeable et ambiguë avec celle de surprise pour parler de quelque chose d'inattendu ou d'extraordinaire. Or il apparaît qu'à la différence de la « surprise », qui renvoie à une attitude passive devant un phénomène extérieur, l'étonnement traduit davantage l'engagement d'un sujet dans une activité réflexive face à l'inconnu. Ce qui distingue donc l'étonnement de la surprise ou même de l'émerveillement c'est la dimension intellectuelle qu'il suppose, c'est-à-dire à la fois la suspension du cours habituel de l'activité et l'ouverture d'un processus d'investigation permettant de réorienter celle-ci : « L'étonnement se traduit à la fois dans l'arrêt, qui est son signe comportemental le plus visible, et dans la reprise qui entraîne aussitôt l'exploration dans une autre direction. Il traduit non seulement un élargissement, mais aussi un approfondissement de l'espace dans lequel se construit l'activité » (Artemenko, 1977, p.70).

C'est d'ailleurs dans le sens d'un processus ouvrant la démarche de réflexivité qu'est classiquement employée la notion d'étonnement en philosophie.

■ **Une notion emblématique de la démarche philosophique**

C'est sans conteste la philosophie qui donna à la notion d'« étonnement » ses lettres de noblesse. Depuis l'antiquité la démarche d'étonnement désigne ce mouvement de prise de recul ou ce « pas de côté » à partir duquel l'homme appréhende sous un nouveau jour le monde qui l'entoure. Certains philosophes classiques vont même jusqu'à définir la démarche philosophique en elle-même comme un processus d'étonnement. Elle constitue un repère privilégié du « tournant de la pensée » ou soudainement une question essentielle qui n'avait jamais été posée de la sorte émerge : « ce fut, en effet l'étonnement qui poussa, comme aujourd'hui, les premiers

penseurs aux spéculations philosophiques [...] le commencement de toutes les sciences, c'est l'étonnement de ce que les choses sont ce qu'elles sont » (Aristote, trad.1991, p. 9-11).

Considérer les phénomènes du monde qui nous entourent sous un jour différent, remettre en cause les allants de soi, bouleverser les idées reçues, telle est l'essence même du travail philosophique et de la démarche scientifique en général. C'est dans l'étonnement que la démarche philosophique trouve son origine. Cette notion permet de désigner ce moment de basculement et de conversion de la pensée : « L'étonnement est un choc de l'esprit qui procède de l'incompatibilité d'une représentation, ainsi que de la règle qu'elle donne, avec les principes qui se trouvent déjà dans l'esprit comme fondements ; et celui-ci suscite un doute : a-t-on bien vu ? A-t-on bien jugé ? » (Kant, trad. 1993, p.281-282). L'étonnement traduit un moment de réveil de la conscience où le sujet s'engage dans une démarche d'expérimentation potentiellement source d'acquisition de nouveaux savoirs. C'est d'ailleurs pourquoi on entend souvent que la seule qualité requise pour devenir un bon philosophe c'est de continuer à s'étonner des objets de l'ordinaire : « il n'y a pas d'autre point de départ de la quête de savoir que [s'étonner] » (Platon, trad.1995, p.163).

Au-delà de la notion d'étonnement en elle-même, c'est son pouvoir d'initiation de la pensée et de fécondation du nouveau qui est traditionnellement évoqué. Les étonnements du sujet fonctionnent comme des électrochocs venant bouleverser les certitudes du sujet et appelant à déterminer de nouvelles organisations rationnelles du savoir : il agit comme un « détonateur » du processus d'apprentissage.

■ ***Son usage dans le champ de l'éducation :
de la notion au principe***

Dans le champ de l'éducation l'étonnement fait l'objet d'un grand intérêt en tant que ce qui « met en mouvement l'intelligence » (Meirieu, 2014, p.19). Il y a au cœur de cette notion l'idée du « début du commencement » de la réflexivité ou plus exactement du recommencement de celle-ci qui se révèle stimulante en tant que principe éducatif.

Si cette dimension de « force motrice » que contient l'étonnement ne reste la plupart du temps qu'une métaphore ou une évocation lointaine, celle-ci est cependant définie et conceptualisée au sein de la théorie philosophique et pragmatiste de l'expérience de John Dewey. Cet auteur dont l'oeuvre en tant que psychologue et philosophe a laissé une large empreinte au XX^e siècle, spécifia à plusieurs reprises le rôle de l'étonnement dans l'apprentissage. L'étonnement est ici considéré comme la première étape du processus d'« enquête » dont découle la construction de l'expérience : « où il y a étonnement, il y a désir d'expérience (et) seule cette forme de curiosité garantit avec certitude l'acquisition des premiers faits sur lesquels pourra se baser le raisonnement » (Dewey, 1910/2004, p.45). C'est parce que le sujet est en mesure de s'étonner des situations problématiques ou étranges qu'il rencontre, que celui-ci va s'engager dans une démarche d'exploration visant tout à la fois à déterminer ce phénomène et dans le même mouvement à produire un enrichissement et un élargissement de son expérience. L'étonnement devient un moyen privilégié du processus de « reconstruction ou réorganisation de l'expérience qui ajoute à la signification de l'expérience et qui augmente la capacité d'agir et de diriger le cours des expériences ultérieures » (Dewey, 1916/2011, p.158).

En partant de ce constat, des propositions à destination des enseignants et des « éducateurs » d'enfants vont être formulées. Dans son laboratoire d'expérimentation des méthodes actives à l'école (University of Chicago laboratory Schools) Dewey va en effet mettre en œuvre ce principe en proposant aux enfants de « s'étonner pour apprendre » mais aussi « d'apprendre à s'étonner... pour apprendre ». Il propose pour cela de concevoir l'école comme un laboratoire d'expérimentation réunissant les conditions favorables à la découverte par l'enquête. Les étapes de la démarche expérimentale sont convoquées pour comprendre et expliquer un phénomène présent dans leur environnement (la germination d'un bulbe, le calcul des proportions des ingrédients d'une recette de cuisine, etc.) et débouchent à cette occasion sur l'acquisition de nouvelles connaissances : « l'activité de menuiserie mise en œuvre pour construire une maquette de maison, par exemple, sera le centre d'une formation sociale, d'une part, scientifique

de l'autre, tout cela dans le cadre d'un entraînement concret et positif de l'œil et de la main » (Dewey, 1894, p.3). Il s'agit de proposer aux enfants de venir à l'école pour faire des choses et pour s'étonner en faisant ces choses. Le rôle de l'enseignant ne consiste plus à délivrer un savoir mais à réunir les conditions nécessaires qui permettront aux élèves de s'étonner du monde qui les entoure : « notre pédagogie doit donc se préoccuper avant tout de placer l'enfant dans des conditions où il expérimentera directement ; de la sorte, ses idées évolueront graduellement dans et par le moyen de son activité constructive » (Dewey, 1913/1953, p.82).

Cette conception du rôle fondateur de l'étonnement dans l'activité d'expérimentation et de découverte à l'école deviendra au fil du temps un point de repère important pour le courant de l'éducation nouvelle. Elle sera notamment reprise par Louis Legrand pour qui le rôle de l'enseignant n'est pas d'« instruire » mais d'aménager les conditions propices à l'étonnement qui permettront à l'enfant de s'instruire en faisant : « A une pédagogie de l'observation héritière du positivisme, nous croyons devoir opposer une pédagogie de l'étonnement » (Legrand, 1963, p.6). En s'inscrivant dans une filiation directe avec les principes éducatifs issus de la philosophie de John Dewey, cet auteur propose de rompre avec la pratique de la « leçon de choses » encore enseignée à l'époque dans les écoles normales, pour aborder la qualité d'une démarche éducative du point de vue des occasions d'étonnement que celle-ci fournit à l'apprenant car : « Il ne suffit pas de poser des questions pour faire naître l'étonnement correspondant. Il serait trop simple de faire naître un étonnement en posant des pourquoi. Un pourquoi, pour jouer ce rôle, doit être compris comme une question posée par le réel [...] et non seulement comme une question posée par autrui » (p.94). D'où l'insistance dans ce contexte sur le rôle et la posture déterminante de l'enseignant en tant qu'acteur qui susciter et accompagner l'étonnement.

Les contributions fondatrices de John Dewey et de Louis Legrand à ce que l'on nommerait aujourd'hui une « pédagogie de l'étonnement pour l'éducation et la formation » contiennent un ensemble de propositions mobilisables pour la formation des adultes. Cela nécessite toutefois d'opérer quelques précisions d'ordre épistémologique.

■ ***Du principe d'étonnement à son opérationnalisation***

Malgré plusieurs contributions significatives visant à conceptualiser le rôle de l'étonnement dans les apprentissages, cette notion n'a pas réellement trouvé sa place dans les démarches de recherches en formation des adultes. Hormis quelques contributions individuelles, cette notion semble délaissée par les chercheurs et praticiens de l'éducation. Pour des raisons historiques et culturelles, la notion d'étonnement est longtemps restée à l'écart des préoccupations du champ de la formation des adultes.

Tout se passe comme si la problématique de l'étonnement demeurerait réservée au domaine de la petite enfance et de l'école ou à la tradition philosophique qui l'aborde la plupart du temps d'un point de vue métaphysique. Rares sont les auteurs du champ qui se sont réellement emparés de cette notion pour penser la formation et l'éducation permanente. Plus rares encore sont les travaux mobilisant concrètement cette notion en tant qu'outil d'intelligibilité des processus d'apprentissage chez l'adulte en situation d'action. C'est d'ailleurs à partir de ce constat que nous proposons de remettre au cœur du débat cette perspective de recherche et d'intervention (Thievenaz, 2013, 2014, 2016a, 2017 ; Thievenaz & Piot, 2014). Le champ des « métiers adressés à autrui » (Piot, 2005, 2006, 2009, 2014) semble d'ailleurs particulièrement bien adapté à une telle réflexion. Opérationnaliser le principe éducatif contenu dans cette notion, suppose toutefois de :

1. concevoir l'étonnement d'un point de vue « pragmatique » et « fonctionnel » et non plus uniquement dans sa dimension métaphysique et universaliste. En abandonnant ce vocable à la démarche de connaissance ultime des choses et des raisons absolues de l'entendement humain, le risque est de faire de l'étonnement l'apanage des « cogito-penseurs » et des « philosophes professionnels ». Plutôt que de continuer à considérer l'étonnement comme la démarche à travers laquelle quelques rares esprits éclairés parviennent à changer le regard que l'homme porte sur l'univers qui l'entoure, il s'agit

plutôt comme « lorsqu'on aborde un phénomène psychologique (quel qu'il soit), de commencer par le faire sous l'angle fonctionnel et de juger quelle place (il) occupe dans l'ensemble de l'activité » (Claparède, 1950, p.37). C'est-à-dire d'essayer de comprendre comment l'étonnement fait partie de notre activité ordinaire et surtout quels sont ses effets sur nos stratégies d'adaptation et sur nos apprentissages du quotidien. Plutôt que l'étonnement métaphysique et hyperbolique, c'est d'un étonnement local, circonstancié et appréhendable du point de vue de son origine et de ses effets dans la conduite de l'action dont il sera ici question. En attirant l'attention du sujet sur des traits ou des propriétés d'objets jusqu'alors ignorés ou mal connus, ce processus joue un rôle déterminant dans les processus de conceptualisation qui orientent l'activité (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006) ;

2. aborder la problématique de l'étonnement en référence à une théorie générale de la formation et non plus seulement réservée au domaine de l'enfance. 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 ». Or, cette vieille opposition entre modes d'apprentissage d'une part chez l'enfant et d'autre part chez l'adulte ne peut fonctionner, que ce soit à des fins analytiques ou prescriptives (Bourgeois & Nizet, 1997). Dans la mesure où il est possible de faire vivre au sujet des situations nouvelles et diversifiées tout au long de sa vie alors l'étonnement s'inscrit pleinement dans une démarche d'éducation permanente ;
3. considérer les situations de déstabilisation de soi comme des occasions d'apprentissage et de développement potentiel du sujet. La situation d'étonnement initiée par « la confrontation à de nouveaux problèmes et à de nouvelles situations [...] constitue une opportunité pour le développement cognitif » (Mayen, 1999, p.74). Il s'agit donc de ne pas laisser de côté ces moments au sein desquels le sujet se trouve en situation de détresse et d'insuffisance, mais au contraire à considérer ces épisodes d'activité comme des occasions privilégiées de développer de nouvelles potentialités d'action sur le monde. Pour que cela constitue une opportunité de développement encore faut-il que les apprentissages trouvent leur place dans la zone de développement prochain du sujet (Vygotski, 1934/1997) ;

Si l'étonnement n'a jamais véritablement été conceptualisé, en tant que levier didactique, il est possible de montrer dans quelle mesure celui-ci se révèle pourtant un catalyseur du processus d'apprentissage à partir duquel, dans une logique didactique, il est possible d'élaborer des situations potentiellement apprenantes. Afin d'illustrer notre propos, nous avons choisi de mettre en exergue une étude de cas issue de la formation des élèves infirmiers.

2. Les fonctions didactiques de l'étonnement

La fonction émotionnelle permet, face à l'inédit, l'inattendu d'une situation sur laquelle le sujet agit, de maintenir ou de susciter une forme d'engagement intrinsèque. Elle génère une forme de motivation dont Joseph Nuttin (1996) expliquait qu'elle était l'énergétique des conduites. La dimension intrinsèque apparaît primordiale : ce n'est pas une prescription externe dont il est question, ou une forme d'obéissance à une injonction magistrale ou une obligation de conformité à des règles. L'étonnement agit comme un surgissement, une sorte de *kaïros*, un instant critique qu'il faut saisir au moment adéquat pour mobiliser la Mètis c'est-à-dire « un certain type d'intelligence engagée dans la pratique, affrontée à des obstacles qu'il faut dominer en rusant pour obtenir le succès dans les domaines les plus variés de l'action » (Detienne & Vernant, 1974, p.8). L'étonnement survient lorsque les représentations antérieures, les schèmes et plus largement l'expérience du sujet (dans ses dimensions à la fois sensible, axiologique et rationnelle), ne constituent pas des ressources suffisantes pour donner du sens à ce qui survient.

Au sens d'Edward Deci et Richard Ryan (2008), l'étonnement introduit le sujet dans une dynamique d'autodétermination : face à cette part d'inconnu qui prend place dans une situation, une activité ou en environnement relativement connu et anticipable, il lui revient d'agir pour s'efforcer de régler la question de l'intrigue qu'il se pose. Ce n'est donc pas d'une simple surprise dont il est question, qui induit peur ou amusement sur le plan émotionnel tout en maintenant le sujet dans une attitude relativement passive.

La fonction cognitive est initiée, mise en mouvement par la fonction émotionnelle de l'étonnement. Il est question, en suivant John Dewey (1938) qui propose de mener une enquête ou Michel Fabre (2009) qui suggère de problématiser la situation, d'articuler la part d'inconnu et d'inédit au corpus de connaissances rationnelles ou de savoirs pratiques dont dispose le sujet : la fonction cognitive vise à comprendre au sens de Jean Piaget (1974) et à enrichir les ressources de l'individu, mu initialement par une curiosité et un intérêt propres. Sur le plan cognitif, l'étonnement induit une tension qui permet de dépasser la surface d'une situation, éventuellement conduite avec une certaine économie et à l'aide d'éléments de routine pour tenter de pénétrer la structure et la dynamique d'un événement qui provisoirement au moins, échappent au sujet. De ce point de vue, il existe un lien potentiel de cause à effet entre étonnement et problématisation : « Comment l'étonnement peut-il devenir questionnement et qu'est-ce qui rend ce questionnement heuristique ? Bref, quel est le chemin qui mène de l'étonnement au problème ? » (Fabre, 2014, p.97).

La présentation de trois cas permet d'illustrer une démarche générique qui tente de caractériser les invariants du processus permettant de passer de l'étonnement à un apprentissage. La formation professionnelle est désormais très généralement ordonnée à une logique d'alternance entre des périodes plus scolaires et des stages sur le terrain. C'est le cas de la formation professionnelle en soins infirmiers qui a été l'objet d'une réforme en 2009, introduisant une logique d'universitarisation et qui est organisée autour de l'acquisition de dix compétences³. Cette réforme prévoit que dans le cadre de leur formation, les étudiants en formation initiale bénéficient d'un temps de suivi pédagogique qui offre un espace de dialogue que l'on peut analyser comme un lieu où « dans l'interaction avec autrui [...] se manifestent des savoirs très importants et décisifs pour l'adaptation de l'individu à son environnement » (Vernaud, 1996, p.278).

Il permet à l'étudiant d'explicitier le vécu de son stage à son référent pédagogique, désigné parmi les formateurs. Le « débriefing de stage » ne fait pas partie des heures de cours mais relève de temps personnalisés proposés à l'étudiant pour mettre en mots son vécu et revenir sur les épreuves rencontrées. Dans l'Institut de Formation en Soins Infirmiers où s'est déroulée notre enquête, les référents pédagogiques partent du postulat selon lequel la verbalisation de l'étonnement permet autant à celui qui en est l'auteur qu'à ceux qui la reçoivent de s'engager dans un processus réflexif. Sans que cela soit nommé ainsi, on retrouve derrière cette intention l'idée que « l'expérience doit être formulée pour être communiquée. Pour la formuler, il faut s'en dégager, la voir comme quelqu'un d'autre la verrait, examiner quel point de contact elle a avec la vie d'un autre, de manière à s'exprimer en permettant à ce dernier d'en apprécier la communication » (Dewey, 1916/2011, p.84).

Le référent pédagogique fait le choix de susciter une réflexion chez l'étudiant à partir de son vécu de stage, en prenant comme point de départ et comme « levier pédagogique » une situation d'étonnement rencontrée au cours du stage, souvent issue d'un incident relevé par l'étudiant. Le principe est de passer du vécu d'une « situation critique » à l'explicitation d'une « situation problème » (Fabre, 1999). Ce n'est donc pas directement à l'étonnement en tant que vécu auquel nous avons accès mais à une « communication de l'étonnement » (Thievenaz, 2014) à destination d'autrui. La consigne de départ adressée par le référent pédagogique à l'étudiant infirmier au retour de stage est assez générique : « Pouvez-vous me parler de votre expérience

³ Profession Infirmier. Recueil des principaux textes relatifs à la formation préparant au diplôme d'État et à l'exercice de la profession. Mis à jour le 15/03/2015. REF 531.200. Berger Levrault. Huit stages sont répartis sur les six semestres de formation et comptent pour environ 50% du temps de formation.

de stage ? Pouvez-vous vous rappeler une situation de soin que vous avez rencontrée, qui sur le coup vous a dérangé, déconcerté ou étonné et donc sur laquelle vous souhaiteriez revenir ?

- *Exemple 1 - Élève infirmier en seconde année. Stage en secteur psychiatrique*

Un étudiant choisit de témoigner d'une situation de prise en charge d'un patient en SPDT⁴. Ce type d'évènement constitue en effet une situation-critique particulièrement emblématique des difficultés que rencontrent autant les professionnels novices que confirmés à l'occasion de leur pratique quotidienne dans les services de psychiatrie à l'hôpital (précisément Établissement Public de Santé Mentale, EPSM). Il s'agit donc d'une situation professionnelle qui nécessite pour les acteurs la mobilisation d'un ensemble de compétences professionnelles particulièrement fines. Ce processus d'explicitation n'est d'ailleurs pas neutre pour celui qui le vit dans la mesure où l'expérience-étonnement est ici celle du doute, de la déstabilisation et de l'angoisse. Cet extrait d'entretien en constitue un exemple :

[De retour d'un stage en secteur psychiatrique, un étudiant témoigne ainsi] : « *J'ai assisté à une hospitalisation en urgence, dans une situation limite. Le gars, ils lui ont fait une piqûre pour qu'il se calme. C'était une vraie camisole chimique. Moi, je suis sorti de là décomposé, surtout qu'à un moment, un infirmier de l'équipe m'a demandé de leur donner un coup de main pour tenir le gars... C'était "Shutter Island"⁵ mais en vrai. Des pratiques comme ça, ça m'a choqué. Parce que je pensais que la psychiatrie s'était humanisée. Et ça m'a fait pas mal réfléchir sur le métier d'infirmier en psy. Au départ, c'est là que je voulais faire carrière. Mais moi, je veux aider les gens en souffrance, pas les contraindre... ».*

L'analyse de plusieurs cas cliniques où l'étonnement est raconté permet de montrer que l'explicitation de ce vécu d'étonnement (Vermersh, 2014) s'inscrit dans un processus qui permet à l'étudiant de dépasser le vécu singulier, sensible et contingent de cette expérience vécue dans un processus de double-adressage : d'une part du locuteur vers lui-même et d'autre part du locuteur vers le référent pédagogique. Cette explicitation de l'expérience de l'étonnement permet de construire chez l'élève la perception d'un décalage entre le déjà-connu (schèmes d'action antérieurement élaborés, classes de situations, propositions tenues pour vraies sur le réel) et l'ici et maintenant de la situation vécue. C'est ce décalage qu'évoque Pierre Pastré (1999, p.19) lorsqu'il décrit le processus d'élaboration d'un concept pragmatique.

- *Exemple 2 - Étudiant infirmier en fin de seconde année. Stage dans un établissement hospitalier de 100 lits, en secteur MCO (Médecine-Chirurgie-Obstétrique)*

L'infirmière demande à l'étudiante d'effectuer une perfusion intraveineuse pour l'administration d'un soluté médicamenteux. Ce soin requiert de « piquer » le patient avec un cathéter (aiguille). Ce geste classique, qui fait partie du rôle propre infirmier sur prescription médicale, est l'objet d'une procédure précise qui prévoit la réalisation d'un garrot afin de repérer une veine dans l'avant-bras du patient avant de poser le cathéter ultérieurement relié, dans notre cas, à une pompe volumétrique par laquelle passe le soluté qui se trouve dans une poche stérile. Mais le patient est en surpoids et l'élève raconte :

« *même avec le garrot, c'était impossible de voir apparaître une veine. Moi, je n'avais jamais posé une perfusion à un malade obèse. Et là, au bout d'un moment, j'ai quand même piqué. Mais je n'ai pas trouvé la veine. J'étais étonné au départ parce que c'est la première fois que ça m'arrivait. Alors j'ai essayé une autre fois mais rien non plus lors de cette deuxième tentative. Alors que je me suis excusé auprès du malade parce qu'il n'était pas content ! Là, j'étais mal ! Et j'ai encore tenté après avoir resserré le garrot. Toujours rien. J'ai appelé l'infirmière et elle a dû s'y reprendre à deux fois. Moi ça m'a marqué de "charcuter" ce malade comme ça. Les perf., sur le papier c'est facile et on s'entraîne à l'école. En plus j'en ai posé pas mal lors de mon stage précédent. J'avais été validé sans problème. Mais là, c'était compliqué... ».*

⁴ SPDT (Soins psychiatriques à la demande d'un tiers) : Loi du 5 juillet 2011 modifiée le 27 septembre 2013.

⁵ Shutter Island est un film de Martin Scorsese sorti en 2010.

Ici, un élément inattendu, le fait de ne pas trouver facilement la veine d'un patient, constitue un incident mal vécu par l'étudiante. Il y a un décalage entre le réel singulier et le soin déjà connu et validé par l'étudiante qui était en confiance. Ce décalage induit un impact émotionnel et cet échec est vécu comme une épreuve qui l'insécurise. Par la suite, la référente pédagogique lui indiquera que pour les patients obèses, la recherche des veines est toujours un moment délicat et qu'il ne faut pas hésiter à serrer plus fort le garrot en veillant à le positionner à un certain endroit précis du bras. Elle précisera aussi comment mieux positionner le patient dans le lit et l'aidera à gérer cette situation dans la relation avec le patient. Au total, l'étudiante se déclarera satisfaite de cet échange qui lui a permis de dépasser son étonnement initial et la difficulté rencontrée dans un soin qui paraissait ordinaire. De chaque situation singulière appartenant à une classe de situation connue peut survenir un élément inattendu ou inédit que l'application correcte d'une procédure connue et déjà mise en oeuvre, peut ne pas prendre en charge avant une phase d'adaptation : « l'acquisition des concepts pragmatiques du domaine et l'extension du réseau de relations entre concepts, indicateurs, et modes d'action, et d'autre part, une transformation du rapport aux connaissances théoriques enseignées en formation » (Vidal-Gomel & Rogalski, 2007, p.58).

- *Exemple 3 - Élève infirmière en fin de première année. Stage dans un EHPAD (Établissement d'Hébergement pour Personnes Âgées Dépendantes)*

L'étudiante fait part, lors d'un temps de suivi pédagogique, d'un problème de glissement de tâche dont elle a été témoin :

« C'était en début de semaine en juillet et le médecin a prescrit la pose d'une sonde nasogastrique pour alimenter une vieille dame pas complètement consciente de ce qui lui arrivait. Et bien, poser une sonde, c'est le travail de l'infirmière. Mais là, c'est une aide-soignante et en plus une remplaçante qui l'a fait. Je l'ai dit à l'infirmière mais elle m'a dit qu'on ne pouvait pas faire autrement. Qu'elle n'avait pas le temps de me montrer. Alors moi, je sais qu'on a eu des cours de droit à l'école en mai et qu'une cadre de santé est venue nous dire qu'il fallait respecter à la lettre les textes, qu'en cas de problème, c'est notre responsabilité qui est engagée. Et à l'EHPAD, c'est exactement l'inverse. C'est vrai qu'on a manqué de personnel pendant tout l'été, mais bon, faut savoir... ! »

Dans cette situation, l'élève s'étonne de l'écart entre un discours prescrit qui relève de la mise en œuvre stricte du rôle propre infirmier dans le cadre d'une prescription médicale et des pratiques qui s'en écartent, sinon justifiées du moins expliquées par des contraintes pragmatiques : le manque de personnel soignant l'été dans une maison de retraite médicalisée. L'étudiante communique son étonnement à la référente pédagogique. Celle-ci s'avoue bien embarrassée car suite à un problème de même nature avec une autre étudiante l'année précédente, l'école a insisté pour que systématiquement, les étudiants infirmiers en stage connaissent et respectent le cadre réglementaire en vigueur. La référente pédagogique ne peut justifier l'écart constaté par l'étudiante et argumente par la nécessité, en situation « difficile », d'arbitrer en fonction de l'urgence, l'infirmière devant s'occuper des cas cliniques les plus délicats, laissant, faute d'autres possibilités, des aides-soignantes gérer certains soins plus bénins relevant du rôle propre infirmier. L'étudiante témoigne à l'issue de l'entretien qu'elle a découvert ce type de dilemme et qu'elle reste mal à l'aise. Elle déclare également qu'elle choisira plutôt de travailler en bloc opératoire où, selon elle, il y a plus de ressources et où le travail avec les chirurgiens est plus valorisant. C'est ainsi qu'elle tire, à sa manière, une forme de bilan de cette épreuve en faisant le choix d'un service plutôt qu'un autre.

Les trois situations d'échange au retour de stage en unité de soin entre un étudiant en soins infirmiers et son référent pédagogique relèvent finalement d'un processus potentiel de professionnalisation.

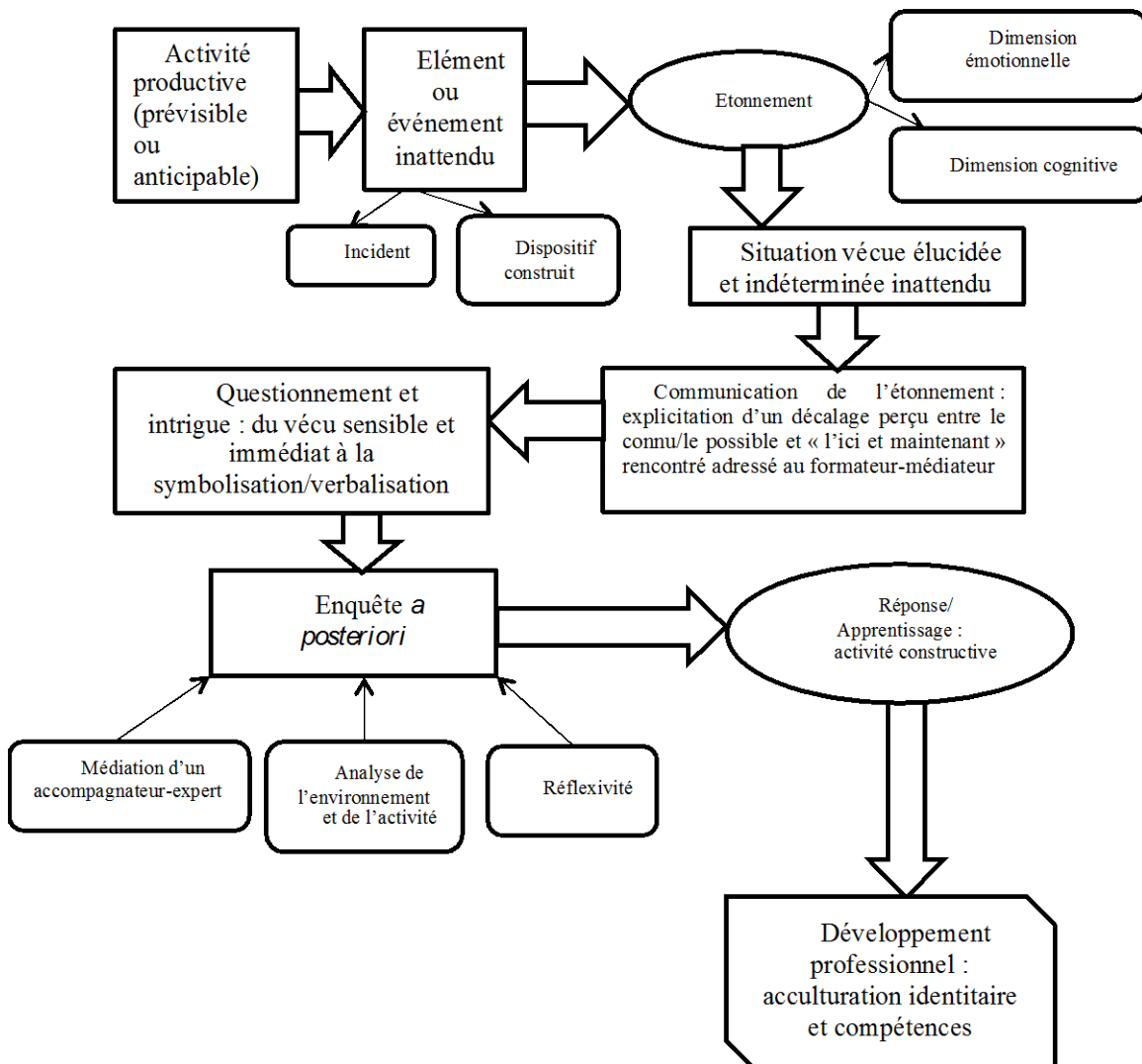
Un étonnement initial est repéré et constitue le départ d'une épreuve (Barrère, 2002) ou d'un dilemme (Perrenoud, 1994) dans lequel est pris l'étudiant. Le suivi pédagogique offre alors la possibilité d'un espace discursif privilégié entre deux locuteurs qui ont une position asymétrique

sur le plan institutionnel : le formateur (qui revêt la double figure de l'expert, sur le plan pédagogique ainsi que sur le plan professionnel et de l'accompagnateur) et le formé (en position de novice qui rencontre une difficulté). La mise en mots du vécu du stage, toujours singulier, revêtant une dimension clinique à la fois sur le plan émotionnel, sensible et cognitif, est mise en lien avec le discours plus générique proposé par l'école. Ce lien est source d'apprentissage et à chaque fois l'étudiant est en mesure de dépasser son étonnement initial pour avancer dans une logique de développement professionnel, dans le double registre : 1) de la construction de compétences étayées sur une activité vécue et 2) de l'acculturation. On passe ainsi, via ce dispositif pédagogique, d'un étonnement initialement silencieux et non élucidé, à une logique de « mise en problème » (Fabre, 2014). C'est une vue, une voie de professionnalisation originale qui, bien que peu valorisée et presque privée, permet la prise en compte individualisée de situations singulières où un étonnement a retenu l'attention de l'étudiant. Cette démarche suppose la mobilisation de différentes catégories de ressources, telles que :

- l'environnement et le contexte dans lesquels a surgi l'étonnement ;
- le formateur qui soutient une médiation active (Vygotski, 1934 ; Mayen, 2007) et dynamique ;
- la logique réflexive dans laquelle s'inscrit le formé à travers un processus de mise en intrigue lui permettant de « comprendre après coup » (Pastré, 1999).

Il est possible d'illustrer ce processus réflexif, prenant comme point de départ et comme appui un étonnement vécu à travers le schéma suivant :

Figure 1 - De l'étonnement à l'apprentissage en formation professionnelle infirmière



Conclusion

Dans cette contribution nous montrons comment la notion d'étonnement, bien que la plupart du temps tenue à l'écart des préoccupations des formateurs et des praticiens, constitue en réalité une notion se situant au cœur des réflexions didactiques mais aussi pédagogiques en formation. Susciter et accompagner l'étonnement représente dès lors une approche susceptible de fournir tout à la fois une meilleure compréhension des processus d'apprentissage en situation, ainsi que des repères utiles pour la mise en place et le développement des dispositifs de formation. Nous appuyons pour cela nos propos sur une étude de cas issue de la formation d'élèves-infirmiers en situation d'explicitation lors d'un dispositif de retour de stage.

La question délicate des conditions à réunir pour qu'une situation devienne source d'apprentissage et de développement peut dans cette optique être abordée du point de vue de sa capacité à générer l'étonnement chez le sujet et à « transmettre un minimum de moyens qui lui permettront d'exprimer son étonnement » (Hersch, 1993, p.8). La formation peut alors s'envisager comme l'aménagement des conditions favorables au renouvellement ou au développement chez les sujets de leur « capacité d'étonnement » (Thievenaz, 2016b) en tant que déclencheur de tout processus de recherche et donc de production de nouvelles connaissances. Penser la formation et l'accompagnement des sujets comme l'aménagement d'un milieu fournissant aux acteurs l'occasion de s'étonner, de remettre en jeu les « allants de soi » et d'expérimenter d'autres manières de faire et de penser. Peut-on susciter ou encourager l'étonnement ? Peut-on accompagner l'étonnement ? Peut-on transmettre, faire partager son étonnement ? Peut-on enseigner et apprendre les moyens de l'étonnement ? sont d'ailleurs autant de questions qui se situent au cœur des pratiques du formateur, de l'accompagnateur ou de l'enseignant.

L'enjeu est de parvenir à concevoir des situations au sein desquelles l'apprenant pourra rencontrer des problèmes mais également s'engager dans un processus d'expérimentation de nouvelles façons de penser et d'agir. La réélaboration de l'expérience implique en effet pour le sujet non seulement de rencontrer une occasion d'expérimentation mais également « d'éviter l'évitement » c'est-à-dire « qu'il ressente comme plus impérieux de poursuivre son parcours existentiel à travers cette situation que de conforter ses représentations par l'évitement » (Roelens, 2009).

Il s'agit enfin de prendre des distances vis-à-vis d'une vision naïve selon laquelle ce serait de la qualité de la situation-problème dont dépendrait l'apprentissage. Car, si toute activité d'enquête prend effectivement sa source dans une situation de « trouble » ou d'« instabilité », cela n'est cependant pas suffisant car si « la difficulté est le stimulant indispensable de la pensée, toutes les difficultés ne provoquent pas de la pensée » (Dewey, 1916/2011, p.242). C'est davantage la capacité du sujet de s'étonner d'un phénomène qu'il rencontre, dont dépend le processus d'apprentissage. Encore faut-il pour cela évoluer dans un environnement qui le permette et l'encourage.

Références

ARISTOTE (1991, trad.), *Métaphysique*, Tome 1, Livres A-Z, Paris, Vrin.

ARTEMENKO Pierre (1977), *L'étonnement chez l'enfant*, Paris, Vrin.

BARAQUIN Noëlla, BAUDART Anne, DUGUÉ Jean, LAFFITE Jacqueline, RIBES François et WILFERT Joël (1995), *Dictionnaire de philosophie*, Armand Colin, Paris.

BAKHTINE Mikhaïl (1984), *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.

BARRÈRE Anne (2002), *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, Paris, L'Harmattan.

BENJAMIN Walter (2000), *Œuvres I*, Paris, Gallimard.

DECI Edward L. et RYAN Richard M. (2008), « Self-Determination Theory: a Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health », *Canadian Psychology*, vol. 49, n°3, p.182-185.

DETIENNE Marcel et VERNANT Jean-Pierre (1974), *Les Ruses de l'intelligence : la Métis des Grecs*, Paris, Flammarion.

DEWEY John (1894), « Lettre à Alice Dewey, 1er novembre 1894 », dans John DEWEY (éd.), *Biography of John Dewey*, Carbondale, Southern Illinois University, p.3-10.

– (1913/1953), *L'école et l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.

– (1938/2006), *Logique : la théorie de l'enquête*, Paris, Presses Universitaires de France.

– (1910/2004), *Comment nous pensons ?* Paris, Le Seuil.

– (1916/2011), *Démocratie et éducation*, Paris, Armand Colin.

FABRE Michel (2009), *Philosophie et pédagogie du problème*, Paris, Vrin.

FABRE Michel et MUSQUER Agnès (2009), « Comment aider l'élève à problématiser ? Les inducteurs de problématisation », *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, vol. 42, n° 3, p.111-129.

LEGRAND Louis (1969), *Pour une pédagogie de l'étonnement*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

MAYEN Patrick (1999), « Des situations potentielles de développement », *Éducation Permanente*, n°139, p.65-86.

MEIRIEU Philippe (2014), « Mais où est donc passé l'étonnement ? », *Éducation Permanente*, n°200, p.17-21.

NUTTIN Joseph (1996), *Théorie de la motivation humaine*, Paris, Presses Universitaires de France.

PASTRÉ Pierre, MAYEN Patrick et VERGNAUD Gérard (2006), « La didactique professionnelle », *Revue française de pédagogie*, n°154, p.145-198.

PIOT Thierry (2005), « La place des savoirs, des contextes et des acteurs dans le travail et des pratiques des enseignants et des métiers sur autrui », *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, vol. 38, n°4, p.7-14.

– (2006), *La compétence pour enseigner : contribution à la compréhension de la notion de compétence dans les métiers de l'interaction humaine*, Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Nantes.

– (2009), « Quels indicateurs pour mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui ? », *Questions vives en éducation et formation*, vol. 5, n°11, p.259-275.

– (2014), « La pédagogie : une activité humaine adressée à autrui », dans Alain VERGNIoux, Thierry PIOT et Jean-Yves BODERGAT (éds.), *La pédagogie. Son sens, ses pratiques*, Paris, Éditions Publibook, p.61-81.

PERRENOUD Philippe (1994), « La communication en classe : onze dilemmes », En ligne http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_07.html, consulté le 8 octobre 2016.

PIAGET Jean (1974), *La prise de conscience*, Paris, Presses Universitaires de France.

RABARDEL Pierre et SAMURÇAY Renan (2004), « Modèle pour l'analyse de l'activité et des compétences », dans Renan SAMURÇAY et Pierre PASTRÉ (éds.), *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse, Octarès, p.163-180.

REY Alain (2004), *Le dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Le Robert.

RICCEUR Paul (1977), *La Sémantique de l'action*, Paris, CNRS.

ROELENIS Nicole (2009), « La construction du penser et de l'agir à travers l'expérience », *Éducation Permanente*, n°180, p.169-179.

THIEVENAZ Joris et PIOT Thierry (2014), « Susciter et accompagner l'étonnement : un projet pédagogique et didactique », communication présentée au 3^e Colloque international de Didactique professionnelle, *Conception et Formation*, Caen (France).

THIEVENAZ Joris (2013), « Le rôle de l'étonnement dans la construction de l'expérience », *Éducation Permanente*, n°197, p.113-123.

- (2014), « Repérer l'étonnement : une méthode d'analyse du travail en lien avec la formation », *Éducation Permanente*, n°200, p.81-96.
- (2016a), « La "capacité d'étonnement" : source et ressource de l'expérience », dans Jean BIARNÈS et José ROSE (éds.), *Les portefeuilles d'expériences et de compétences. Approche pluridisciplinaire*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion.
- (2016b), « L'étonnement », *Le Télémaque*, n°49, p.17-29.
- (2017), *De l'étonnement à l'apprentissage. Perspectives de recherche en éducation et formation*, Bruxelles, De Boeck.

VERGNAUD Gérard (1996), « Au fond de l'action, la conceptualisation », dans Jean-Marie BARBIER (éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, Presses Universitaires de France, p.275-292.

VERMERSCH Pierre (2014), « Surprises, découvertes, étonnements. L'entretien d'explicitation et l'éveil à la mémoire passive », *Éducation Permanente*, n°200, p.69-79.

VIDAL-GOMEL Christine et ROGALSKI Jeanine (2007), « La conceptualisation et la place des concepts pragmatiques dans l'activité professionnelle et le développement des compétences », *@ctivités*, vol. 4, n°1, p.49-84.

VYGOTSKI Lev (1934/1997), *Pensée et langage*, Paris, La Dispute.