



HAL
open science

Vers une relecture herméneutique et biographique de la théorie de l'apprentissage transformateur

Hervé Breton

► **To cite this version:**

Hervé Breton. Vers une relecture herméneutique et biographique de la théorie de l'apprentissage transformateur. Revue Phronesis, 2018, 7, pp.35 - 42. 10.7202/1054407ar . hal-03774289

HAL Id: hal-03774289

<https://hal.science/hal-03774289>

Submitted on 10 Sep 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.

Copyright

[PREPRINT] BRETON, H. (2018). Vers une relecture herméneutique et biographique de la théorie de l'apprentissage transformateur. *Phronesis*, vol. 7, 3, 37-42.

<https://doi.org/10.7202/1054407ar>

Hervé Breton

herve.breton@univ-tours.fr

<https://orcid.org/0000-0003-3536-566X>

Université de Tours, EA7505, France

VERS UNE RELECTURE BIOGRAPHIQUE DE LA THÉORIE DE L'APPRENTISSAGE TRANSFORMATEUR

Dans son ouvrage « *Transformative Dimensions of Adult Learning* », paru en France en 2001 sous le titre « *Penser son expérience. Une voie vers l'autoformation* »¹, Jack Mezirow fait de l'habitude et des processus d'anticipation les opérateurs principaux des processus de constitution de l'expérience. Cependant, l'ouvrage n'en propose pas une définition véritablement établie, ce qui explique en partie la variation des termes qui s'y raccrochent dans les différents chapitres :

- Chapitre 1 : les habitudes d'anticipation sont associées aux « perspectives de sens » : « Nous pensons que les habitudes d'anticipation, ou perspectives de sens, assimilées en dehors de tout examen critique, servent de schèmes et de codes de perception et d'interprétation dans le décryptage du sens. Tel est le postulat fondamental d'une théorie constructiviste et transformatrice de l'apprentissage des adultes » (2001, p. 24).
- Chapitre 2 : une définition est proposée des perspectives de sens qui intègre la notion d'habitude : « j'ai choisi le terme de "perspective de sens" pour désigner la structure des présomptions à l'intérieur de laquelle l'expérience passée d'une personne assimile et transforme l'expérience nouvelle. Une perspective de sens est un ensemble d'habitudes qui constitue un cadre de référence directeur que nous utilisons dans la projection de nos modèles symboliques et qui nous sert de système de croyances (habituellement implicites) pour interpréter et évaluer le sens de notre propre expérience. » (2001, p. 62)

Ces deux citations nous semblent contenir et rassembler les composants principaux de la théorie de l'apprentissage transformateur : habitude, anticipation, cadre de référence, compréhension. Cependant, l'examen des références mobilisées pour définir ces notions conduit à s'interroger sur le travail de définition qui permet de les situer théoriquement, et d'en penser ensuite la cohérence pour l'édification du paradigme de la TAT. L'étude proposée dans le chapitre deux, intitulée « Le processus de compréhension de l'expérience : les perspectives de sens » s'appuie en effet sur une large pluralité d'auteurs : Karl Popper dont la citation présentée porte sur « l'horizon d'anticipation » (p. 58) ; Jean Piaget et la théorie des stades du développement cognitif (p. 60) ; « les "jeux de langage de Wittgenstein", les "réalités alternatives" de Castaneda, les "structures de langage de Whorf, les "problématiques" de Bachelard et Althusser et les "paradigmes" de Kuhn servent tous à mettre en évidence que le sens des termes, expressions ou définitions ne peut se comprendre qu'en relation à des "cadres de sens" » (p. 61). C'est à partir du constat de cette pluralité de sources et de références autour des notions d'expérience, d'habitude et d'anticipation que nous interrogeons les fondements de la théorie de l'apprentissage transformateur.

¹ Traduction de l'américain par Daniel et Guy Bonvalot.

[PREPRINT] BRETON, H. (2018). Vers une relecture herméneutique et biographique de la théorie de l'apprentissage transformateur. *Phronesis*, vol. 7, 3, 37-42.

<https://doi.org/10.7202/1054407ar>

45 1. L'expérience : notion fondatrice de la *Transformative Learning Theory* ?

46 La démarche entreprise par Mezirow semble comporter un paradoxe : la multiréférentialité
47 présente dans son ouvrage, qui est au cœur de la théorie de l'apprentissage transformateur,
48 semble fragiliser plutôt que consolider son édification. Cette critique mérite cependant un
49 examen prudent : certaines notions sont travaillées à partir d'un grand nombre de sources
50 (c'est le cas, par exemple, pour la notion de « cadre de références ») tandis que d'autres, telle
51 la notion d'habitude, reste presque non définie. De plus, et cela est souligné par Alhadeff-
52 Jones, le caractère intégrateur de la TAT permet d'appréhender avec une pertinence renouvelée
53 la notion d'apprentissage des adultes, dont l'une des caractéristiques est d'être traversée par
54 une large diversité de théories, de modèles et de pratiques. Cette dimension intégratrice se
55 concrétise notamment dans les trois formes d'apprentissages que Mezirow met au jour :
56 « L'apprentissage instrumental (*instrumental learning*) renvoie à une compréhension de
57 l'expérience – comprise ici davantage comme expérimentation – visant à maîtriser un
58 environnement donné. (...). L'apprentissage communicationnel (*communicational learning*)
59 désigne la capacité d'apprendre à comprendre le sens donné à une expérience partagée, et les
60 intentions, valeurs, sentiments, idéaux, auxquels elle renvoie (...). Enfin, l'apprentissage
61 émancipateur (*emancipatory learning*) implique le développement d'une capacité à identifier
62 la nature et l'origine de nos perspectives de sens (*meaning perspectives*) afin de remettre en
63 question l'organisation des schèmes de sens (*meaning schemes*) à travers lesquels on
64 interprète les significations associées aux apprentissages (instrumentaux ou
65 communicationnels) issus de nos expériences de vie. » (Alhadeff-Jones, 2011, p. 143-144).
66 L'explicitation de ces trois niveaux permet de tenir ensemble, dans une même théorie, des
67 apprentissages instrumentaux (dont l'enjeu est la résolution de problèmes) avec d'autres, qui
68 portent sur la compréhension collective de ce qui est vécu en situation, et/ou des expériences
69 qui font événement dans le cours de la vie. C'est cet édifice qui, malgré ses dimensions
70 intégratrices, nous semble devoir être attentivement examiné. Cette modélisation est ainsi
71 interrogée selon trois plans : le rôle de l'habitude dans les processus de constitution du vécu,
72 la notion d'épreuve et son potentiel formatif, les dimensions biographiques de la TAT.

73 2. L'expérience et ses modes de constitution : habitude et anticipation

74 Le titre – « *Penser son expérience* » – de la traduction française de l'ouvrage peut surprendre.
75 Aucune définition de l'expérience n'est vraiment proposée et les ancrages qui pourraient
76 permettre de situer les dimensions expérientielles de l'apprentissage transformateur ne sont
77 pas clairement explicités. La consultation de l'index des notions permet par exemple de
78 constater que l'expérience n'apparaît que quelques fois en tant que thème : « constitution de
79 l'expérience ; expérience et interprétation ; expérience et métaphore ; expérience et sens ;
80 expérience et systèmes catégoriels ». Les quelques éléments de définition apportés
81 convoquent les théories de la mémoire et la dynamique des anticipations. Plus que
82 l'expérience, les notions de sens, d'interprétation et d'anticipation apparaissent très présentes.
83 Il semble donc que Mezirow ait décidé de faire l'économie d'un travail avancé autour d'une
84 notion qui fait l'objet, il est vrai, de controverses philosophiques toujours vives et complexes
85 (Perreau, 2010). L'accent est plutôt mis alors sur la notion d'habitude dont la fonction est
86 pensée dans l'ouvrage comme fondatrice des processus de constitution de l'expérience.

87

[PREPRINT] BRETON, H. (2018). Vers une relecture herméneutique et biographique de la théorie de l'apprentissage transformateur. *Phronesis*, vol. 7, 3, 37-42.

<https://doi.org/10.7202/1054407ar>

88 De même, l'habitude est quant à elle assez peu thématifiée. Son rôle est, dans la théorie de
89 l'apprentissage transformateur, de maintenir et de contenir – voire de restreindre –, les
90 processus de réflexion et de compréhension du sujet sur son expérience. Cette acception de
91 l'habitude penche vers les théories dites de la « fossilisation » (Romano, 2011). En clair, les
92 processus de sédimentation par lesquels l'expérience se constitue, au fil des jours, au gré des
93 situations éprouvées, sont mus par les principes de la répétition. L'accomplissement des
94 dynamiques d'habitude est donc pensé selon les schémas du renforcement, des
95 anticipations configurées par des horizons d'attente préconstitués, des modes d'interprétation
96 recouverts par les allants de soi. Selon cette conception, l'habitude apparaît comme l'agent
97 d'un travail qui tend à typifier l'expérience et à naturaliser le monde. Cette appréhension des
98 processus de constitution de l'expérience *via* lesquels s'opère un travail de sédimentation et
99 de typification fait l'objet d'analyses très développées en phénoménologie (Bégout, 2010 ;
100 Schütz, 1953/1987). Néanmoins, les intuitions mezirowiennes proviennent principalement des
101 théories issues du pragmatisme et notamment des travaux inspirés des écrits de John Dewey
102 sur l'habitude (Frega, 2006). Cependant, les processus d'habitude peuvent également être
103 analysés à partir de leurs processus de mutation, qui produisent des effets inverses à ceux
104 concourant à la rigidification des manières de penser, d'interpréter et d'agir. Une perspective
105 toute autre que celle d'une habitude « fossile », dont le processus d'assimilation découle
106 d'une répétition, et dont le résultat tient de la perte de liberté, est par exemple celle d'un
107 processus d'incorporation (Ravaisson, 2007) : son destin est de faire advenir des formes de
108 spontanéité. Dans cette optique, l'assimilation n'est plus répétition mais intégration continue
109 et silencieuse, par transformation qualitative des manières d'agir en situation et/ou de
110 conduire sa vie. L'habitude n'est alors plus une dynamique dont le destin est de produire du
111 même. Envisagée à partir des processus d'incorporation, l'habitude est synonyme d'éveil à
112 des domaines de l'expérience précédemment inaperçus : sphère du sensible, développement
113 attentionnel, élargissement du champ perceptif... Selon cette perspective, l'habitude procède
114 d'une forme de déprise du volontaire, d'un relâchement rendu possible du fait de
115 l'incorporation des gestes qui permet, dans le cours de l'action, d'ouvrir des espaces
116 d'attention à des dimensions de l'expérience autrefois frappés de cécité. Ces aspects, étudiés
117 notamment par Merleau-Ponty (1945/1996), Ricœur (1950/2009), Rodrigo (2004) ou Billeter
118 (2012) semblent absents de la TAT. De ce point de vue, l'étude multiréférentielle de la notion
119 d'habitude est de nature à relativiser le poids accordé à l'habitude dans ce qui apparaît comme
120 une « fermeture » des horizons de sens.

121 **3. Le dilemme et l'épreuve : entre apprentissage et métamorphose**

122 Ces considérations sur l'expérience et sur le rôle de l'habitude dans ses modes de constitution
123 ne sont pas sans conséquences sur la transformation des perspectives de sens. Cette
124 dynamique de transformation (qui est au cœur de la TAT) procède d'une mise en question du
125 sens déjà-là dans des situations vécues et, plus largement, dans le cours de la vie du sujet. À
126 partir d'une enquête qu'il a réalisée auprès de femmes retournant à l'université, Mezirow
127 identifie dix phases pour ce qu'il appelle « la transformation de perspective » : « 1. un
128 dilemme perturbateur, 2. un examen de conscience accompagné de sentiments de culpabilité
129 et de honte, 3. l'évaluation critique des présomptions d'ordre épistémique, socio-culturel ou
130 psychique, 4. la reconnaissance que l'insatisfaction éprouvée et le processus de transformation
131 sont partagés et que d'autres ont négocié un changement identique, 5. l'exploration des
132 possibilités de nouveaux rôles, de nouvelles relations et de nouvelles manières d'agir, 6.

[PREPRINT] BRETON, H. (2018). Vers une relecture herméneutique et biographique de la théorie de l'apprentissage transformateur. *Phronesis*, vol. 7, 3, 37-42.

<https://doi.org/10.7202/1054407ar>

133 l'élaboration d'une ligne de conduite, 7. l'acquisition du savoir et des habiletés nécessaires
134 pour mettre en œuvre ce projet, 8. les essais provisoires de nouveaux rôles, 9. la mise en place
135 de la compétence et de la confiance en soi nécessaires pour assumer les nouveaux rôles et les
136 nouvelles relations, 10. la réappropriation de sa propre vie sur la base des conditions imposées
137 par la nouvelle perspective. » (Mezirow, 2001, p. 185). Selon cette modélisation,
138 l'apprentissage s'amorce par l'expérience d'un dilemme qui provoque une brèche dans la
139 structure des anticipations constituant l'horizon du devenir du sujet. Il s'agit d'un événement
140 qui s'impose au cours de l'existence et qui rend nécessaire la modification des manières de
141 penser et d'agir. Cette configuration biographique peut-être pensée à partir des modèles de la
142 transition, de ses contextes d'émergence (Boutinet, 2013), et de ses niveaux d'intensité. Les
143 processus à l'œuvre, selon que la transition est anticipée ou non, choisie ou subie,
144 transforment cependant de manière assez radicale la dynamique d'apprentissage qui en
145 résulte, son rythme d'évolution, ses modalités de résolution (Bédard, 1983). Les travaux
146 portant, par exemple, sur la manière dont les sujets vivent et apprennent lors de l'épreuve de
147 la maladie (Delory, 2013) permettent d'appréhender dans leur complexité les phénomènes de
148 désorientation vécus face aux épreuves de l'existence. Ces situations rendent nécessaires
149 certains apprentissages rendus nécessaires pour continuer à vivre, à exister en tant qu'agent de
150 son devenir.

151 En ce qui concerne ce type d'épreuve à portée existentielle (et qui donc, dépasse les
152 configurations relevant de problèmes à résoudre), il est possible de considérer que ce sont
153 moins les cadres de référence qui se transforment que la situation biographique du sujet dans
154 son ensemble. Cette distinction est par exemple produite par Perreau dans son étude sur les
155 structures du monde de la vie chez Alfred Schütz : « L'homme qui se tient dans l'attitude
156 naturelle accorde au monde le bénéfice de la *Selbstverständlichkeit*, une auto-
157 compréhensibilité qui aveugle sur ce qu'il est véritablement. À ses yeux, le monde de la vie
158 est ce qui va de soi, ce qu'il laisse pour ininterrogé, alors même qu'il constitue la toile de fond
159 de l'ensemble de mes activités. (...). Mais les problèmes pratiques que nous rencontrons au
160 quotidien, s'ils brisent parfois la « chaîne de l'évidence » (*Selbstverständlichkeitskette*) qui s'y
161 développe en permanence, ne font pas de la vie quotidienne une réalité problématique en elle-
162 même » (Perreau, 2010a, p. 87). Il faut, selon Perreau, différencier les épreuves qui relèvent
163 de la résolution de problèmes pratiques et ceux qui rendent la vie et le devenir
164 problématiques. Ces éléments semblent par certains aspects confirmer la différenciation faite
165 par Mezirow entre les apprentissages expérimentaux, qui concerneraient la sphère du pratique,
166 et les apprentissages émancipateurs, qui porteraient sur la mise au jour des manières de
167 comprendre et d'interpréter les situations éprouvées. Cependant, ce dont il est question dans
168 certaines configurations biographiques, lors de moments de vie critiques et problématiques,
169 porte moins sur des problèmes pratiques que sur des épreuves initiatives, dont le passage
170 suppose une métamorphose du sujet lui-même (Moreau, 2012). L'attention portée à la
171 transformation des cadres de référence à compter des expériences dilemmatiques semble ici
172 inscrire la TAT dans une perspective restreinte à la sphère du logique et du pratique. Sont
173 pourtant interrogées ici les prémices des théories de la formation, et notamment, comme cela
174 est mis au jour par Fabre (1994), les écarts entre les conceptions provenant du pragmatisme et
175 celles s'inscrivant dans les courants de la philosophie herméneutique. Entre transformation
176 des manières d'interpréter les situations de l'existence et transformation des modes
177 d'existence (Lapoujade, 2017), la TAT semble tenir une position équivoque : elle est
178 enchevêtrée entre les théories de l'apprentissage centrées sur la résolution de problèmes

[PREPRINT] BRETON, H. (2018). Vers une relecture herméneutique et biographique de la théorie de l'apprentissage transformateur. *Phronesis*, vol. 7, 3, 37-42.

<https://doi.org/10.7202/1054407ar>

179 situationnels (1) d'une part et celles, relevant du champ de l'herméneutique, et qui concernent
180 les domaines existentiels (2) d'autre part.

181 4. L'examen des perspectives de sens : apports de la phénoménologie herméneutique

182

183 La TAT a été interrogée dans la section précédente à partir de la théorie du sujet qu'elle
184 convoque. En effet, l'apprentissage et le travail de formation doivent être conçus
185 différemment selon que le sujet est compris comme un *agent* qui interprète le monde, ou que
186 son mode d'existence (Latour, 2012) le constitue en tant que *sujet* du monde. Penser la TAT à
187 partir d'une herméneutique du sujet (Foucault, 1980/2013) conduit à examiner ce qui, au cours
188 de l'apprentissage transformateur, évolue dans les manières de se comprendre, et à se définir
189 une ligne de conduite pour se déployer dans le monde. Les travaux de Bruce Bégout (2005)
190 sur la quotidienneté et l'édification du monde de la vie (Bégout, 2007) ont spécialement mis
191 au jour une perspective phénoménologique pour appréhender les processus au cours desquels
192 le monde devient habitable. Les habitudes, dont l'une des fonctions est de transformer
193 l'étrange en familier, y sont alors bien plus que des manières acquises d'agir et de penser qui
194 se sont rigidifiées au cours du temps. Elles sont les forces agissantes grâce auxquelles le
195 monde est habité et habitable par le sujet. Leur mise en cause engage donc potentiellement
196 une fragilisation de la structure même du monde quotidien, et, par voie de conséquence,
197 l'émergence virtuelle de l'étrangeté et de l'angoisse. Il y a ainsi à s'interroger sur l'effet que
198 cela fait (Nagel, 2012/1979) du point de vue du sujet de vivre l'épreuve de la transformation
199 des modes d'existence. Cela reste un travail à accomplir, car l'étude présentée par Mezirow
200 est développée avant tout en troisième personne, soit à partir d'un discours qui porte sur des
201 dynamiques et des processus qui sont décrits sur un plan théorique et formels. Du point de vue
202 du sujet, soit en première personne (Depraz, 2014 ; 2014a), le dilemme énoncé lors de la
203 première phase de la TAT constitue une épreuve qui se donne à vivre de manière
204 expérientielle. En bref, ce qui se manifeste ne prend pas la forme, du point de vue du sujet,
205 d'un problème à résoudre, mais d'une expérience tangible qui comporte ses couches de
206 vécus : corporelle, sensible, perceptive, cognitive (Petitmengin, 2010). Il y a donc matière à
207 explorer ce type de vécu pour examiner et comprendre comment les apprentissages
208 adviennent *en tant qu'expérience* lors des situations problématiques éprouvées par le sujet.

209

210 Vivre un dilemme hors de la sphère du pratique, en première personne, c'est en effet faire
211 l'expérience d'un doute sur la pertinence des modes d'existence ou sur la continuité même de
212 l'existence. Si les types d'acte réflexif relevant de la sphère du pratique restent circonscrits à
213 des situations concrètes et situées, la déprise qui concerne la transformation des modes
214 d'existence. Elle rompt avec la chaîne de l'évidence du monde naturelle et la structure de la
215 vie intentionnelle : « Dès lors, l'acte attentionnel n'est plus envisagé pour lui-même : il se
216 détache sur le fond d'une vie intentionnelle largement passive, inconsciente et incorporée,
217 constituée d'expériences inaperçues (*seen but unnoticed*) et tenues pour allant de soi (*taken
218 for granted*) » (Perreau, 2010a, p.86). L'activité réflexive s'initie alors à partir d'un
219 relâchement du volontaire (Ricœur, 1950/2009) qui permet l'éveil du sujet à des perspectives
220 de vie restées précédemment inaperçues. S'engager vers un travail de différenciation entre les
221 paradigmes de l'expérimental et de l'expérientiel conduit ainsi à identifier des types d'actes
222 réflexifs distincts par nature l'un de l'autre : le premier mobilise en effet des actes relevant de
223 la réflexion critique, le second, d'une attention à soi prenant la forme d'une compréhension
224 qualitative de ce qui se donne à vivre, et de la manière dont cela peut se traduire en devenir.

[PREPRINT] BRETON, H. (2018). Vers une relecture herméneutique et biographique de la théorie de l'apprentissage transformateur. *Phronesis*, vol. 7, 3, 37-42.

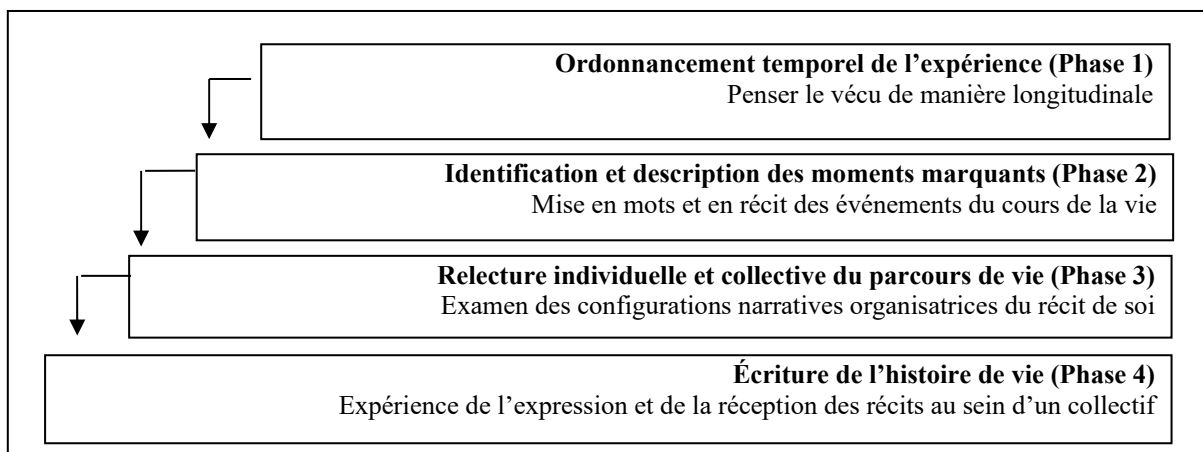
<https://doi.org/10.7202/1054407ar>

225 5. L'examen réflexif des perspectives de sens : perspectives narratives et biographiques

226 L'ouvrage « *Penser son expérience. Développer l'autoformation*² » de J. Mezirow est
227 augmenté d'une préface de Pierre Dominicé, co-fondateur de l'ASIHVIF³, qui suggère que la
228 théorie du *Transformative Learning* comporte des dimensions biographiques :
229 « Fondamentalement, pour Mezirow, l'apprentissage a pour but d'élaborer les significations
230 que requièrent, pour l'apprenant adulte, les expériences de sa vie. Quant à la formation, elle a
231 pour finalité une reconfiguration du sens, c'est-à-dire qu'elle peut conduire à de nouvelles
232 interprétations de son existence individuelle et collective. » (Mezirow, 2001, p. 9). La
233 proposition faite dans cette préface conduit à s'interroger sur ce qui, dans la TAT, peut être
234 rapproché des fondamentaux des approches biographiques en formation d'adultes. Une
235 manière de répondre à cette question est d'étudier les proximités entre ce que Mezirow
236 nomme « les perspectives de sens » et les structures narratives qui fondent le récit de soi.
237 Selon la perspective biographique (Delory, 2015), l'expérience comporte une structure pré-
238 narrative qui, à l'insu du sujet, de manière passive, configure de manière pré-narrative le vécu.
239 Interroger les perspectives de sens, c'est donc, de ce point de vue, examiner les structures
240 narratives qui fondent le récit de soi. Cette proposition présente l'intérêt d'ouvrir un contexte
241 d'étude très concret pour l'examen des processus de transformation des perspectives de sens.
242 Le courant des histoires de vie en formation (Pineau & Legrand, 1983, Dominicé, 2000) fait
243 en effet de la narration de l'expérience et de la relecture des récits de vie le levier d'un travail
244 de formation de soi, dont l'un des enjeux porte tout spécialement sur l'examen des
245 configurations du sens attribué aux événements vécus.

246 Les sessions de formation par les histoires de vie (Lainé, 2004) s'étendent sur une période
247 d'environ six mois, et comportent des journées de regroupement (entre trois et sept jours) qui
248 réunissent un collectif d'une vingtaine d'adultes. Ces formations créent un espace dédié à la
249 relecture de l'expérience en vue d'un travail réflexif à l'échelle de l'existence. Différents
250 temps se succèdent, permettant d'alterner les moments d'écriture individuelle consacrée à la
251 mise en mots du vécu, ceux dédiés à une mise en dialogue en sous-groupes, puis ceux de la
252 socialisation des récits au sein du collectif. Elles engagent les adultes dans un travail réflexif
253 qui conjugue différents actes que nous décrivons dans le schéma ci-dessous :

254
255
256
257
258
259
260
261
262
263
264
265
266
267
268



² « *Transformative Dimensions of Adult Learning* », San Francisco: Jossey Bass, 1991.

³ Association des Histoires de Vie en Formation (ASIHVIF : <http://www.asihvif.com>).

[PREPRINT] BRETON, H. (2018). Vers une relecture herméneutique et biographique de la théorie de l'apprentissage transformateur. *Phronesis*, vol. 7, 3, 37-42.

<https://doi.org/10.7202/1054407ar>

269

270 *Schéma 1 : L'examen des structures narratives du récit de soi dans les sessions de formation*
271 *par les histoires de vie*

272 L'activité réflexive au cours des ateliers biographiques porte sur l'expérience passée
273 (sédimentée), tout en faisant vivre de manière collective des expériences d'expression et de
274 réception des récits de vie. Nous utilisons le terme « sédimentée » pour signifier le processus
275 de rétention constamment à l'œuvre, qui procède d'un travail de mémorisation s'opérant sans
276 effort particulier. Ces rétentions constituent une « mémoire passive » (Husserl, 1966/1998)
277 dont le destin est, selon une perspective herméneutique, d'advenir au langage. La relecture de
278 l'expérience procède ainsi d'un réfléchissement de ce qui, par sédimentation, s'est constitué
279 « en mémoire » et s'est configuré dans des formes pré-narratives qui sont signifiantes pour le
280 sujet. La relecture de l'expérience procède de ce point de vue d'un examen qui porte à la fois
281 sur le contenu de l'expérience, mais également sur les processus d'agrégation par lesquels
282 l'expérience est configurée. En ce qui concerne les formations par les histoires de vie, ce
283 travail comporte quatre phases :

284 *Temporalisation de l'expérience* (phase 1) : temporaliser l'expérience procède d'une activité
285 complexe conduisant le sujet à s'interroger sur ce qui peut, dans le cours de sa vie, être
286 considéré comme des unités de vécu, soit des périodes, moments ou instants qui, en eux-
287 mêmes, constituent « temporellement » un ensemble signifiant. C'est le cas par exemple dans
288 les récits, lorsqu'une personne évoque une période d'emploi, une phase de transition, un
289 moment apprenant. La temporalisation procède alors d'une forme de fragmentation en
290 séquences de durées plus ou moins longues du cours de la vie. Ces séquences sont ensuite
291 ordonnancées chronologiquement, en vue d'une mise en sens temporelle du cours de
292 l'existence.

293
294 *Saisie des moments marquants* (phase deux) *et relecture du parcours* (phase trois) : la mise en
295 ordre temporel du cours de la vie prépare le travail de relecture en rendant possible
296 l'identification de moments marquants (1) ; leur mise en récit (2) ; l'examen de ce qui, du
297 point de vue du sujet, configure ces différents moments dans son histoire (3). L'examen
298 réflexif prend donc pour objet le sens qui, du point de vue du sujet, tient ensemble les
299 événements advenus dans le cours de son existence. Autrement dit, la relecture de
300 l'expérience sédimentée n'est autre que l'interrogation des modes de configuration tacites qui
301 ont intégré dans des structures narratives le vécu pour le transformer en récit (Delory-
302 Momberger, 2010). Elle peut également concerner les récits de vie déjà écrits (phase 4). Dans
303 ce cas, la relecture porte sur un texte dont la trame tient sa cohérence d'une mise en intrigue⁴.

304 La réflexivité portant sur le vécu sédimenté peut donc être considérée comme l'une des
305 modalités d'un travail visant la transformation des structures narratives : *via* ces dernières, les
306 vécus se voient signifiés et situés dans une histoire. Ce travail suppose de temporaliser
307 l'expérience, grâce à des outils tels que les lignes de vie (Lainé, 2004). Il faut également

⁴ Nous nous référons ici aux travaux de Paul Ricœur (1983, p. 129) : « l'acte de mise en intrigue combine dans des proportions variables deux dimensions temporelles : l'une chronologique, l'autre non chronologique. La première constitue la dimension épisodique du récit : elle caractérise l'histoire en tant que faite d'événements. La seconde est la dimension configurante proprement dite, grâce à laquelle l'intrigue transforme les événements en histoire. »

[PREPRINT] BRETON, H. (2018). Vers une relecture herméneutique et biographique de la théorie de l'apprentissage transformateur. *Phronesis*, vol. 7, 3, 37-42.

<https://doi.org/10.7202/1054407ar>

308 souligner la dimension collective de l'activité réflexive au cours de ces formations. Elle est
309 favorisée par les processus d'intercompréhension qui adviennent lors de la quatrième phase
310 (présentée dans le schéma 1), phase durant laquelle les adultes font l'expérience de
311 l'expression et de la réception des récits de vie. La transformation du sens n'y relève pas d'un
312 travail critique, mais de l'émergence des processus d'intercompréhension, du fait de la
313 mutualisation des récits. L'expérience de l'intercompréhension résultant de la mutualisation
314 des récits constitue, selon les termes de Ricœur, un événement propice à la transformation de
315 soi : « L'événement complet, c'est non seulement que quelqu'un prenne la parole et s'adresse
316 à un interlocuteur, c'est aussi qu'il ambitionne de porter au langage et de partager avec autrui
317 une expérience nouvelle. C'est cette expérience qui, à son tour, a le monde pour horizon.
318 Référence et horizon sont corrélatifs comme le sont la forme et le fond. » (Ricœur, 1983, p.
319 147). Ces moments d'expression collective des récits de vie, dont la référence est le dire d'un
320 sujet impliqué (Foucault, 1982/2017), favorisent la circulation des points de vue et
321 concourent, du fait des processus d'intercompréhension biographique qui en émergent, à la
322 transformation des manières de se penser et de se dire (Foucault, 1984/2009).

323 **En synthèse :**

324 Nous avons cherché à interroger la *Transformative Learning Theory* à partir de ce qui, dans la
325 traduction française de l'ouvrage, constitue trois de ses pivots : la multiréférentialité,
326 l'habitude, l'expérience formatrice. Le champ de cette étude est donc restreint à l'analyse des
327 conceptions et aux liens qui sont proposés entre trois notions. Malgré ces limites, nous
328 avançons en synthèse quelques propositions en guise de résultats. Le premier porte sur
329 l'importance à accorder à la notion d'expérience pour penser la TAT. Ce sont les notions de
330 cadre de références et d'habitude d'interprétation qui apparaissent centrales dans l'édification
331 de cette théorie. Ces notions sont cependant l'objet de controverse depuis Descartes : « S'il y
332 a bien une thématique « française », pourrait-on soutenir, qui court de Descartes à Ricœur en
333 passant par Maine de Biran, Ravaisson, Bergson, Guillaume, Merleau-Ponty, et jusqu'à des
334 recherches phénoménologiques contemporaines, c'est celle de l'habitude. » (Romano, 2011,
335 p. 187). L'objet de ces controverses porte sur le caractère sclérosant ou au contraire créatif de
336 l'habitude. Le fait que ces éléments de discussion autour de la place de l'habitude dans les
337 processus de constitution de l'expérience soient relativement absents de l'ouvrage n'invalide
338 cependant pas le travail de Mezirow. Cela révèle surtout le cadre théorique au sein duquel est
339 pensé l'expérience dans cet ouvrage, et, peut-être, le fait qu'il soit retenu sans examen
340 explicite.

341
342 Une fois ces éléments établis, nous avons ensuite interrogé les théories de l'expérience sur
343 lesquelles est fondé l'ouvrage. Mezirow s'est inspiré des travaux sur l'expérience provenant
344 du pragmatisme américain, et notamment ceux de John Dewey. La théorie de l'apprentissage
345 transformateur est ainsi fortement inspirée théories de l'apprentissage expérientiel telles qu'on
346 les trouve chez des auteurs comme David Kolb (1984). À partir de ce constat, nous avons
347 cherché à montrer que le cadre de référence à l'intérieur duquel était pensée l'expérience dans
348 la TAT souffrait de l'absence de développements sur l'herméneutique, et pas certains aspects,
349 sur la recherche biographique. Cela a été exposé sur la base de l'analyse de l'expérience du
350 dilemme, dont l'appréhension expérimentale écarte les approches expérientielles (les effets
351 vécus dans le cours de la vie du sujet), les dimensions sensibles de l'apprentissage,
352 l'herméneutique du sujet.

[PREPRINT] BRETON, H. (2018). Vers une relecture herméneutique et biographique de la théorie de l'apprentissage transformateur. *Phronesis*, vol. 7, 3, 37-42.

<https://doi.org/10.7202/1054407ar>

353
354 Ces éléments permettent de mieux situer, selon nous, les choix produits par Mezirow pour
355 penser l'apprentissage et la formation expérientielle : « La formation expérientielle et, au-
356 delà, la problématique de la formation en général sont donc traversées par deux traditions
357 antagonistes de l'expérience. Dans l'interprétation pragmatiste, l'expérience est bien pensée
358 comme formatrice, mais pour autant qu'elle se conforme aux canons de la méthode
359 scientifique. Elle tend donc, dans la résolution de problème ou la méthode de projet, à
360 s'affirmer comme expérimentation. Au contraire, dans la tradition du romantisme allemand de
361 la *Bildung*, la formation se conçoit très globalement comme une quête de sens, sur le
362 paradigme de la compréhension historique et dans un mode d'intelligibilité d'ordre narratif
363 (...). La formation comme expérience est donc marquée par la dualité des traditions d'ordre
364 instrumentale ou narrative » (Fabre, 1994, p. 159). L'ouvrage de Mezirow semble bien
365 traversé par cette dualité, malgré le recours à des modèles qui font droit à l'approche
366 expérimentale fondée sur la résolution de problème, et d'autres qui se réclament de
367 l'herméneutique – principalement habermassienne néanmoins. Il en résulte une attention
368 moindre aux dimensions biographiques, l'apprentissage transformateur semblant parfois être
369 pensé en dehors du temps et de la vie du sujet. Les premières lignes écrites par Mezirow sont
370 pourtant les suivantes : « Notre spécificité d'apprenants adultes (ce que nous sommes tous) est
371 d'être prisonniers de notre propre histoire. Quelle que soit notre capacité à donner un sens à
372 notre expérience, nous ne pouvons le faire, dans un premier temps, qu'au moyen des outils
373 dont nous avons hérités... » (Mezirow, 2001, p. 21). Penser la TAT selon une perspective
374 temporelle invite à poursuivre ses travaux fondateurs à la lumière de la phénoménologie
375 herméneutique.

376 Bibliographie

- 377 Alhadef-Jones, M. (2011). Théorie de l'apprentissage transformateur et expérience de la
378 recherche en formation des adultes. *Education permanente*, 198/2011-4, 141-154.
- 379 Bédard, R. (1983). Crise et transition chez l'adulte dans les recherches de Daniel Levinson et
380 de Bernice Neugarten. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 9, n°1, 107-126.
- 381 Bégout, B. (2010). *La généalogie de la logique*. Paris : Vrin.
- 382 Bégout, B. (2005). *La découverte du quotidien*. Paris, Allia.
- 383 Bégout, B. (2007). *Enfance du monde (I')*. Paris : Éditions de la transparence.
- 384 Boutinet, JP. (2013). *Psychologie de la vie adulte*. Paris : PUF.
- 385 Billeter, J-F. (2012). *Un paradigme*. Paris : Allia.
- 386 Delory-Momberger, C. (2010). *La condition biographique*. Paris : Téraèdre.
- 387 Delory-Momberger, C. (2013). Expérience de la maladie et reconfigurations biographiques.
388 *Education permanente*, 195/2013-2:121-131.
- 389 Delory-Momberger, C. (2015). *De la recherche biographique en éducation. Fondements,*
390 *méthodes, pratiques*. Paris : Anthropos.
- 391 Depraz, N (éd). (2014). *Première, deuxième, troisième personne*. Bucarest : Zeta Books.
- 392 Depraz, N. (2014a). Qu'est-ce qu'une phénoménologie en première personne ? Premiers pas
393 vers une lecture et une écriture expérientielle (LEE). In N. Depraz (Ed.), *Première,*
394 *deuxième, troisième personne* (p. 118-147). Bucarest : Zeta books.
- 395 Dominicé, P. (2000). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : L'Harmattan.
- 396 Fabre, M. (1994). *Penser la Formation*. Paris : PUF.
- 397 Foucault, M. (1980/2013). *L'origine de l'herméneutique de soi*. Paris : Vrin.

[PREPRINT] BRETON, H. (2018). Vers une relecture herméneutique et biographique de la théorie de l'apprentissage transformateur. *Phronesis*, vol. 7, 3, 37-42.

<https://doi.org/10.7202/1054407ar>

- 398 Foucault, M. (1982/2017). *Dire vrai sur soi-même*. Paris : Vrin.
399 Foucault, M. (1984/2009). *Le courage de la vérité*. Paris : Gallimard.
400 Frega, R. (2006). *Pensée, expérience, pratique : Essai sur la théorie du jugement de John*
401 *Dewey*. Paris : L'Harmattan.
402 Husserl, E. (1966/1998). *De la synthèse passive*. Traduction et notes par Natalie Depraz et
403 Bruce Bégout. Grenoble : Jérôme Millon.
404 Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and*
405 *Development*. Englewood Cliffs. NJ, Prentice-Hall.
406 Lainé, A. (2004). *Faire de sa vie une histoire*. Paris : Desclée de Brouwer.
407 Lapoujade, D. (2017). *Les existences moindres*. Paris : Les Éditions de Minuit.
408 Latour, B. (2012). *Enquête sur les modes d'existence : Une anthropologie des modernes*.
409 Paris : La découverte.
410 Merleau-Ponty, M. (1945/1996). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
411 Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience*. Lyon : Chronique sociale.
412 Moreau, D. (2012). L'étrangeté de la formation de soi. *Le télémaque*, 2012/1, 41, 115-132.
413 Nagel, T. (2012/1979). *Mortal Questions*. Cambridge University Press.
414 Perreau, L. (éd.) (2010). *L'expérience*. Paris : Vrin.
415 Perreau, L. (2010a). « Attention et pertinence chez Alfred Schütz ». *ALTER*, 18, 79-92.
416 Petitmengin, C. (2010). La dynamique pré-réfléchie de l'expérience vécue. *Alter*, 18, 165-182.
417 Pineau, G. Legrand, J-L. (1993). *Les histoires de vie*. Paris : PUF.
418 Ravaisson, F. (2007). *De l'habitude*. Paris : Allia.
419 Ricœur, P. (1950/2009). *Philosophie de la volonté.1. Le Volontaire et l'Involontaire*. Paris :
420 Éditions Points.
421 Ricœur, P. (1983). *Temps et récit. 1. L'intrigue et le récit historique*. Paris : Seuil.
422 Rodrigo, P. (2004). La dynamique de l'Hexis chez Aristote. *Alter* n°12, 11-25.
423 Romano, C. (2011). *L'équivoque de l'habitude*. *Revue Germanique Internationale*, 12, 147-
424 204.
425 Schütz, A. (1953/1987). *Le chercheur et le quotidien*. Paris : Klincksieck.