

Expérience de l'enseignement et implications pour l'éducation des adultes et la formation continue: une perspective phénoménologique

EVI AGOSTINI

Il est largement admis que l'apprentissage est un processus qui se déroule tout au long de la vie et/ou que l'on doit apprendre tout au long de celle-ci. Cet article montre comment la réalisation de l'apprentissage s'organise à partir d'une perspective phénoménologique. Il décrit en détail les caractéristiques et la réalisation de l'apprentissage humain, ses conditions, ses dépendances et sa portée. L'article présente aussi les implications concrètes pour l'éducation des adultes et la formation continue.

1 Introduction

La perspective théorique centrée sur l'individu fait partie des principales approches des sciences de l'éducation. La raison de l'apprentissage selon la perspective théorique centrée sur l'individu se forme avec Klaus Holzkamp (1994; 1995; 1996). Cette théorie a ensuite été précisée par des auteurs comme Peter Faulstich et Joachim Ludwig (2004), notamment pour les domaines de l'éducation des adultes et de la formation continue. Dans cet article, cette approche de l'apprentissage centrée sur l'individu est élargie à l'apprentissage épanouissant au moyen d'une perspective phénoménologique – notamment dans la lignée de Käte Meyer-Drawe. Que signifie un apprentissage épanouissant à partir d'une perspective phénoménologique? Quels sont les facteurs déclencheurs de tels processus d'apprentissage? Quand et dans quelles conditions l'apprentissage échoue-t-il ou réussit-il, en particulier chez les adultes, chez qui des avis figés et des habitudes rigides ont peut-être commencé à s'installer? D'après les réflexions suivantes, le rôle des autres et des choses ainsi que la modification spécifique de l'ensemble des attentes et points de vue s'avèrent être des raisons et des caractéristiques importantes pour l'apprentissage humain. Celles-ci sont trop peu prises en compte dans la perspective de Holzkamp. Les relations avec d'autres choses et avec d'autres individus sont indispensables si l'on veut créer, concevoir et agir de manière à se sentir libre et épanoui.

Cet article présente les caractéristiques et la réalisation de l'apprentissage humain à partir d'une perspective phénoménologique (2). Il aborde notamment la conception de l'être humain (2.1), le point de départ de l'apprentissage et la fragilité de l'expérience d'apprentissage (2.2) et, enfin, le rôle de la honte et ce qui ne peut être appris dans tout apprentissage (2.3). La conclusion met en évidence quelques points de repère pédagogiques qui en résultent pour l'apprentissage (épanouissant) des adultes et pour la formation initiale et continue, à partir de la perspective de l'apprentissage *en tant qu'expérience*. Le rôle clé de l'habitude et/ou de l'adaptation est également souligné (3).

2 Caractéristiques et réalisation de l'apprentissage humain

Tandis que l'approche de Holzkamp centrée sur l'individu, qui s'inscrit dans la psychologie critique, peut être reliée à une variante particulière d'une théorie centrée sur l'individu, les sciences de l'éducation phénoménologiques sont un courant de pensée pédagogique qui est né sous une forme systématique au tournant du XIX^e et du XX^e siècle et qui est issu de la philosophie, plus précisément de la phénoménologie. Dans le sens entendu ici, les sciences de l'éducation explorent, au moyen d'une perception, d'une description et d'une analyse précises, différentes expériences humaines, leur diversité et les

différentes visions du monde sans s'appuyer sur des idées ou théories préconçues. Dans le but d'aller au-delà d'une approche positiviste se limitant à des données empiriques sensorielles, cette conception pédagogique opère un changement de paradigme: à la place d'une analyse du résultat final des processus pédagogiques tels que l'apprentissage, ce sont les processus de l'apprentissage en tant que tel, au moment de leur apparition, à l'état naissant et au cours de leur réalisation, qui sont au centre des considérations (cf. Agostini, sous presse). La contribution des sciences de l'éducation phénoménologiques à l'apprentissage humain est examinée ci-après. Sont également abordées les remarques critiques à l'encontre des théories de l'apprentissage en général et de la théorie de l'apprentissage centrée sur l'individu en particulier. Ces critiques sont mises en avant par Meyer-Drawe (2012a) et Künkler (2014), à savoir que les «hypothèses sur la théorie centrée sur l'individu de chaque théorie de l'apprentissage sont constitutives de l'objet, c'est-à-dire qu'elles déterminent de manière décisive ce que l'on peut comprendre par apprentissage» (Künkler, 2014, p. 204). Après leur étude détaillée, il s'avère que certaines hypothèses et caractéristiques d'une théorie de l'apprentissage centrée sur l'individu d'une part, et d'une théorie de l'apprentissage phénoménologique d'autre part, forment des clivages entre ces deux approches.

FSEA (Ed.): Education Permanente 2025-2,
Revue suisse pour la formation continue,
www.ep-web.ch/f



2.1 *L'être humain: socialité, corporalité et situationnalité*

Le point clé de la critique principale de Meyer-Drawe (2012a, p. 14) et de Künkler (2014, p. 214 s.) ciblant l'approche théorique centrée sur l'individu réside dans le fait que la théorie de Holzkamp défend encore la conception classique de l'individu autonome, souverain, rationnel et raisonnable. Künkler (2014, p. 214) le constate par exemple avec l'utilisation de termes issus de cette approche, par exemple «accès au monde», «appropriation du monde» et «possibilités d'action offertes par le monde» et/ou avec la distinction opérée par Holzkamp «entre d'une part des actions conscientes, intentionnelles et fondées et, d'autre part, des actions et/ou comportements inconscients, non intentionnels et purement habituels» (ibid., p. 216). Ces actions et comportements seraient ainsi tantôt déterminés par l'individu lui-même, tantôt par des facteurs extérieurs (cf. ibid.). Le fait de rendre accessible quelque chose qui est essentiellement inaccessible, comme l'apprentissage, s'intègre bien à d'autres discours plus généraux sur l'apprentissage et l'action pédagogique. Ces discours, d'après l'approche phénoménologique présentée ici, préconisent, en tant que vision dominante et grand espoir des pédagogues, «un nouvel individu façonné par l'individu» (Meyer-Drawe, 2012b, p. 444). En revanche, les considérations phénoménologiques partent du principe qu'il existe une relation sociale et une situationnalité intersubjective des per-

sonnes apprenantes et des personnes chargées de la pédagogie, par exemple la socialité des personnes apprenantes, surtout par opposition à leur individualité, les interactions avec d'autres, par exemple entre les personnes apprenantes et le personnel enseignant, et le caractère sommatoire des choses et du monde, à l'opposé des conceptions purement subjectives de l'individu. L'accent n'est plus mis sur l'individu, mais sur le dialogue et sur les liens entre les individus. Des personnes individuelles ou des conceptions, raisons ou actions individuelles des individus ne sont plus la garantie d'un processus d'apprentissage réussi. Au contraire, des processus qui développent les sens se produisent toujours à partir et au cours des échanges avec d'autres, c'est-à-dire de manière intersubjective. C'est précisément cette vision des liens avec soi-même, avec les autres et avec le monde qui fait ressortir un autre objet d'apprentissage, qui tente de tenir compte de l'ambiguïté des processus d'action et d'expérience humains face à des intérêts ou des raisons univoques. Dans une vision phénoménologique, la raison se heurte à la résistance de la corporalité: l'humain n'est pas un penseur qui a aussi un corps, il est un être «en chair et en os» qui pense. Un comportement corporel comme l'apprentissage ne prend pas naissance dans l'univers personnel de l'individu, il se déroule à travers des échanges intersubjectifs avec d'autres et renvoie toujours au positionnement corporel personnel et à l'intégration dans la pratique sociale. Il ne s'agit pas seulement de surmonter sa propre corporalité, comme le suggère la formulation «ma lourdeur corporelle, le «manque de volonté» de mes membres («muscles» et «tendons») à obéir à l'intention d'apprentissage» (Holzkamp, 1995, p. 287). L'intégration à la corporalité n'a pas uniquement un effet limitant, elle permet avant tout l'émergence du sens, de l'intentionnalité, mais aussi de la spontanéité, et donc de l'apprentissage.

2.2 Le point de départ de l'apprentissage et la fragilité de l'expérience d'apprentissage

Dans une perspective phénoménologique, l'apprentissage commence par un événement puissant pour l'individu. Cet événement le touche, contrecarre ses attentes et attire son attention sur lui-même. Nous avions une intention précise. Celle-ci, même inconsciemment, était associée à certaines attentes. Or, du fait d'un événement imprévu, ces attentes sont brusquement contre-carrées. Ce qui nous arrive s'immisce dans ce qui nous est familier et nous arrache de nos habitudes et de notre quotidien. Le mot grec *pathos* résume cette expérience: «quelque chose qui nous arrive ou qui vient nous heurter, pas sans notre intervention, mais au-delà de celle-ci» (Waldenfels, 2006, p. 3). En tant que personnes, nous sommes certes largement impliquées dans cet événement, mais nous ne sommes pas à l'origine de son déclenchement. En tant que personnes touchées, nous ne pouvons pas nous soustraire aux expériences qui en découlent, et nous ne pouvons pas réguler immédiatement les sentiments qui se manifestent suite à cela. Ces expériences perturbatrices

font irruption dans ce qui nous est familier et font de nous des personnes différentes (cf. Meyer-Drawe, 2013, p. 73). En tant qu'exigence qui nous est infligée, l'événement qui nous heurte ne prend tout son sens que dans notre réponse à celui-ci, de sorte que l'exigence et/ou l'événement qui nous heurte (*pathos*) et la réponse (*response*) sont irrévocablement liés l'un à l'autre: la réponse à une exigence peut prendre la forme d'une expression verbale ou non verbale, et/ou peut se manifester dans le fait que quelqu'un échoue à parler, c'est-à-dire se tait. L'événement qui nous heurte n'est pas identifiable dans un premier temps; son importance spécifique est déterminée seulement dans notre réponse. Il nous est donc accessible seulement en tant qu'objet déterminé de notre expérience. Nous devons donc avoir les capacités personnelles de pouvoir le vivre comme tel. Les habitudes de pensée, d'action et de perception non remises en question font obstacle à une approche productive de l'événement qui nous heurte (cf. Agostini, sous presse). Si nous ne rompons pas nos habitudes et si nous ne nous détachons pas de ce qui, soi-disant, tombe sous le sens sous forme de connaissances préalables, l'événement n'apparaît pas comme une expérience qui nous heurte dans notre perception; cet événement ne provoque donc pas de réponse productive. Or, dans une perspective phénoménologique, l'événement qui nous heurte est précisément la condition permettant des processus pédagogiques tels qu'un apprentissage *en tant qu'expérience* (cf. Meyer-Drawe, 2012b). Selon cette vision, l'intérêt ne prend pas seulement naissance à partir de l'individu, il est «provoqué» et mis au défi par l'événement qui nous heurte et il est confirmé comme tel dans notre réponse. À partir d'un point de vue phénoménologique, une théorie de l'apprentissage est indissociable d'une représentation de l'expérience en tant qu'événement qui nous heurte. Au sens strict, on ne peut parler d'expérience que lorsque l'on prend conscience de quelque chose de nouveau, d'imprévu ou de surprenant. L'expérience souligne des ruptures dans la réflexion et dans l'action et contribue de manière déterminante au caractère discontinu de l'exécution de l'action. L'expérience se transforme alors en apprentissage et celui-ci englobe les choses qui se révèlent à nous, êtres humains, ainsi que les autres qui nous apprennent des choses à leur sujet (ibid., p. 189 ss). Selon Meyer-Drawe (ibid., p. 18), «chaque apprentissage est donc un *apprentissage de quelque chose par une certaine personne et/ou par le biais d'une certaine chose*», c'est-à-dire qu'il est relationnel et dimensionné en termes de contenu.

2.3 *Le rôle de la honte et ce qui ne peut être appris dans tout apprentissage*

Cette théorie de l'apprentissage en tant qu'expérience, c'est-à-dire d'un réapprentissage dans lequel, dans une conversion douloureuse (*periagogé* en grec ancien), l'individu «effectue une *expérience sur sa propre expérience*» (Meyer-Drawe, 2013, p. 74), est formulée par Meyer-Drawe dans la lignée (critique) d'Edmund Husserl, Maurice Merleau-Ponty, Günther Buck et Bernhard

Waldenfels et en faisant référence à Platon et Aristote: c'est seulement sur la base de la nouvelle expérience que l'individu peut percevoir ses connaissances préalables comme des connaissances qui doivent être remises en question. Dans une perspective phénoménologique, cela aboutit à un moment clé qui met en évidence le rôle productif de la honte (qui interdit): selon Hans Lipps (1941), celle-ci tente d'empêcher avant tout l'apparition de quelque chose de nouveau pour la conscience: «La honte veut bannir et conjurer. [...] La honte réelle est précisément en cela vivante qu'elle ne laisse pas advenir certaines choses déterminées.» (Lipps, 1941, p. 32) C'est seulement «lorsqu'elle est défaillante [...] que la honte s'éveille en tant que sentiment.» (ibid.) Au cours de l'exécution de l'expérience, les personnes apprenantes sont d'une part confrontées à elles-mêmes en tant que personnes ignorantes, ce qui équivaut à une confrontation douloureuse avec soi-même et à une perte. D'autre part, cette expérience leur ouvre une possibilité d'apprendre car les personnes se présentent comme celles qui peuvent se voir, voir les autres et comprendre les choses d'une manière différente. C'est seulement en brisant l'instance de la honte et en gérant de manière appropriée le sentiment de honte qui se produit que les connaissances préalables peuvent être remises en question et être ensuite restructurées de manière à créer un «changement de point de vue», c'est-à-dire de l'ensemble de l'horizon de l'expérience» (Buck, 1989, p.47). Selon Meyer-Drawe (2012b), cette expérience de l'apprentissage n'est aucunement liée à une progression cumulative, c'est-à-dire que l'on ne peut parler, avec l'apprentissage, ni d'une perte, ni d'un gain. L'horizon d'expérience est restructuré et/ou différencié. Dans l'apprentissage *en tant qu'expérience*, les personnes apprenantes font donc une certaine expérience par rapport à elles-mêmes, par rapport à d'autres, c'est-à-dire par rapport à des personnes qui leur sont inconnues, et par rapport aux choses du monde. Une condition est requise à cet effet: elles doivent avoir une sensibilité pour d'autres choses ou pour les autres et/ou une véritable capacité à vivre des expériences (cf. Meyer-Drawe, 2012b). Ainsi, l'apprentissage dans une perspective phénoménologique peut se définir comme un événement qui nous heurte de manière inattendue, qui se situe entre les modalités de la perception et de la reconnaissance, et qui peut s'accompagner de sentiments de honte. Lors de l'exécution de l'apprentissage, il se produit quelque chose d'insaisissable, qui n'est pas instantanément compris et qui ne le sera peut-être jamais, mais qui ouvre toutefois la voie à des processus pédagogiques. Le *pathos* et/ou ce quelque chose qui nous heurte en tant que «raison inapprenable de l'apprentissage» (Buck, 1989, p. 93) est privé de sa propre détermination et de son pouvoir de décision. L'apprentissage signifie ainsi s'en remettre à un champ pathique qui peut modifier toute notre perception et notre expérience. Ces transformations ne sont pas le résultat d'une action ciblée, elles prennent forme uniquement dans l'action (divergente) elle-même.

3 Conclusion: points de repère pédagogiques pour l'apprentissage des adultes dans la formation initiale et continue

Quels points de repère pédagogiques peut-on déduire de la perspective phénoménologique de l'apprentissage en tant qu'expérience, – avec toutes ses conditions et ses impondérables – pour l'apprentissage (épanouissant) des adultes et pour la formation initiale et continue?

L'apprentissage s'appuie sur des pratiques habituelles du corps qui aident à ordonner le monde et à trouver ses repères dans celui-ci et qui permettent l'apparition de choses allant de soi et de connaissances préalables. Chez les adultes, ces expériences préalables peuvent prendre la forme d'attitudes rigides, d'opinions obstinées et de ce que l'on appelle le bon sens, et peuvent compliquer la poursuite de l'apprentissage et limiter considérablement le réapprentissage. C'est seulement lorsqu'un imprévu survient, entraînant ainsi une rupture dans l'exécution de l'expérience, que les adultes parviennent à se détacher de la base d'expériences qui leur est familière et à acquérir de nouvelles connaissances sur eux-mêmes, sur les autres qui leur ont permis de vivre cette expérience, et sur le monde. Pour pouvoir apprendre quelque chose de nouveau, les adultes doivent donc toujours se laisser surprendre par eux-mêmes, par les autres et par les choses du monde.

Une condition importante pour l'apprentissage des adultes est leur capacité à faire preuve d'ouverture à la nouveauté afin de surmonter la rigidité liée aux expériences précédentes et d'être à la hauteur de l'exigence individuelle liée à la situation qui survient. Étant donné que l'acquisition de nouvelles connaissances n'est possible que par la remise en question de ce que l'on détenait jusqu'à présent, cette ouverture au monde implique un certain effort et sera peut-être accompagné d'un sentiment de honte. Chez les adultes, cette ouverture peut se développer pour apparaître sous la forme d'une attitude. Ici encore, les habitudes jouent un rôle clé: ainsi, quand l'apprentissage est une habitude, il y a un risque de ne plus vouloir accepter l'expérience de la colère. Mais des pratiques habituelles, sans cesse répétées et entraînées de manière productive, peuvent aussi influer sur l'exécution de futures actions, en ce sens qu'elles amènent les adultes à percevoir quelque chose d'une certaine manière et/ou à agir de préférence d'une certaine manière.

Cette attitude particulière par rapport à soi-même, aux autres et au monde est conditionnée par d'autres personnes et se rapporte aussi à d'autres choses et à d'autres personnes, qui peuvent par exemple stimuler l'envie d'apprendre. L'intérêt ne prend pas naissance dans l'individu isolé ni dans le vide. Étant donné que les processus d'apprentissage ne peuvent être exclusivement initiés par l'individu lui-même, des raisons ou justifications ne sont pas une condition préalable suffisante pour l'apprentissage. Il en découle donc des marges de manœuvre sociales, spatiales et temporelles pour l'ap-

prentissage des adultes. Pour l'enseignement et l'action pédagogique, cela signifie que l'apprentissage peut être initié par d'autres personnes, certes pas de manière intentionnelle, mais des événements sociaux, spatiaux ou temporels peuvent être créés dans des processus éducatifs et être habilement exploités. L'apprentissage n'est donc pas une conséquence immédiate de l'enseignement et/ou de la formation initiale ou continue, il exige cependant l'intervention d'autres personnes qui connaissent les difficultés des personnes apprenantes et qui les incitent à dépasser leurs limites (qu'elles se sont elles-mêmes fixées). L'apprentissage n'est donc pas seulement rendu possible par un point de référence social et/ou par une autre personne, mais aussi par des choses qui peuvent stimuler d'autres manières de penser, d'agir et de percevoir les choses.

Les nouvelles expériences se heurtent toujours à une forme de «connaissance du monde». L'apprentissage signifie donc toujours une différenciation par rapport aux connaissances acquises afin de pouvoir rompre avec des manières de penser et d'agir figées. La liberté d'agir et donc de vivre dans le monde réside dans le fait que les adultes ne sont pas fixés sur une réponse prédéfinie, mais qu'ils peuvent répondre différemment à des exigences identiques. Cette acquisition d'une diversité de possibilités de réponses constitue l'objectif d'un apprentissage des adultes. Répondre de manière sensible aux exigences soumises par les autres et par le monde, être capable d'apporter une réponse différenciée à ces exigences et permettre d'autres manières «équivalentes» de penser, d'agir et de concevoir les choses rendent possibles un apprentissage «épanouissant».¹

EVI AGOSTINI est professeure associée en formation des enseignantes et des enseignants, ainsi qu'en recherche scolaire à l'Université de Vienne. Ses travaux scientifiques portent principalement sur une approche phénoménologique de l'apprentissage et de l'action pédagogique. Contact: evi.agostini@univie.ac.at

¹ Mes sincères remerciements à Agnes Bube et Käte Meyer-Drawe pour la lecture critique.

Bibliographie

- Agostini, E. (sous presse):** Phänomenologische Erziehungswissenschaft. Dans M. F. Buck & J. Bossek (dir.), *Strömungen und Denkstile in der Pädagogik – die Spannbreite pädagogischen Denkens und Handelns sichtbar machen*. Klinkhardt.
- Buck, G. (1989):** Lernen und Erfahrung – Epagogik: zum Begriff der didaktischen Induktion (3e éd. complétée). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Faulstich, P.&Ludwig, J. (dir.) (2004):** Expansives Lernen. Schneider.
- Faulstich, P. (dir.) (2014):** Lerndebatte. Phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien der Diskussion. transcript.
- Holzkamp, K. (1994):** Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Einführung in die Hauptanliegen des Buches. LLF-Berichte, 8, pp. 34–62.
- Holzkamp, K. (1995):** Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Campus.
- Holzkamp, K. (1996):** Texte aus dem Nachlass. Argument-Verlag.
- Künkler, T. (2014):** Lernen vom Subjektstandpunkt? Eine kritische Auseinandersetzung mit der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie Holzkamps. Dans P. Faulstich (dir.), *Lerndebatte. Phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien in der Diskussion* (pp. 203–224). transcript.
- Lipps, H. (1941):** Das Schamgefühl. Dans Strassburger Wissenschaftliche Gesellschaft (dir.), *Die menschliche Natur. Werke*, vol. III (pp. 29–43). Vittorio Klostermann.
- Meyer-Drawe, K. (2012a):** Lernen aus Passion. Dans H. von Felden, C. Hof & S. Schmidt-Lauf (dir.), *Erwachsenenbildung und Lernen. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 22.–24. September 2011 an der Universität Hamburg* (pp. 9–20). Schneider.
- Meyer-Drawe, K. (2012b):** Diskurse des Lernens (2e éd. revue et corrigée). Wilhelm Fink.
- Meyer-Drawe, K. (2013):** Lernen und Leiden. Eine bildungsphilosophische Reflexion. Dans D. Nittel & A. Seltrecht (dir.), *Krankheit: Lernen im Ausnahmestand? Brustkrebs und Herzinfarkt aus interdisziplinärer Perspektive* (pp. 67–76). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rabacher, G. (2020):** Lehrende verstehen Lernende. Dans R&E-Source (2020), numérao 14.
- Straub, J. (2010):** Lerntheoretische Grundlagen. Dans A. Weidemann, J. Straub & S. Nothnagel (dir.), *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz?* (pp. 31–98). transcript.
- Waldenfels, B. (2006):** Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden. Suhrkamp.
- Meyer-Drawe, K. (2012b):** Diskurse des Lernens (2e éd. revue et corrigée). Wilhelm Fink.
- Meyer-Drawe, K. (2013):** Lernen und Leiden. Eine bildungsphilosophische Reflexion. Dans D. Nittel & A. Seltrecht (dir.), *Krankheit: Lernen im Ausnahmestand? Brustkrebs und Herzinfarkt aus interdisziplinärer Perspektive* (pp. 67–76). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rabacher, G. (2020):** Lehrende verstehen Lernende. Dans R&E-Source (2020), numérao 14.
- Straub, J. (2010):** Lerntheoretische Grundlagen. Dans A. Weidemann, J. Straub & S. Nothnagel (dir.), *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz?* (pp. 31–98). transcript.
- Waldenfels, B. (2006):** Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden. Suhrkamp.