

Apprentissage transformationnel et effets sur le parcours de formation liés à la participation multiple au congé de formation

CHRISTINE ZEUNER

La théorie de l'apprentissage centrée sur l'individu développée par le psychologue critique allemand Klaus Holzkamp et la théorie de l'apprentissage transformationnel (Transformative Learning) élaborée par Jack Mezirow, spécialiste américain de la formation des adultes, placent de différentes manières la personne apprenante au centre de leurs théories d'apprentissage. Tandis que Holzkamp s'intéresse aux motifs subjectifs qui incitent une personne à débiter des processus d'apprentissage et s'interroge sur les possibilités de l'apprentissage expansif, les questions de la transformation de la personnalité et de l'identité des personnes apprenantes par le biais des processus d'apprentissage sont au centre des analyses de Mezirow. Présentant les aspects principaux de ces théories d'apprentissage, cet article discute également de leur portée en prenant pour exemple la participation multiple au congé de formation.

Cet article met en relation deux approches en matière de théorie d'apprentissage qui sont en général abordées séparément et montre de manière exemplaire comment chacune de ces approches peut être mise à profit pour l'interprétation des processus d'apprentissage. Une illustration en est donnée avec l'exemple de la participation multiple à des congés de formation. L'article aborde la théorie de l'apprentissage centrée sur l'individu, élaborée par le psychologue social Klaus Holzkamp (1927–1996), un représentant de la psychologie critique qui a enseigné à l'Université libre de Berlin et qui a développé sa théorie dans les années 1980 (chapitre 1). L'autre théorie présentée ici est la théorie de l'apprentissage transformationnel, élaborée dans les années 1980 par le spécialiste américain de l'éducation des adultes Jack Mezirow (1923–2014), professeur à la Columbia University à New York, et présentée par celui-ci à la fois comme théorie d'apprentissage et comme théorie d'action pour l'éducation des adultes. Sa théorie a depuis été reprise et développée dans le monde entier (Taylor & Cranton 2012; Nikolaidis et al. 2022) (chapitre 2). Le troisième chapitre étudie les effets de la participation multiple à des congés de formation dans le contexte de ces théories d'apprentissage.

1 Théorie d'apprentissage fondée sur la science du sujet selon Klaus Holzkamp

Holzkamp place les motifs subjectifs et les conditions biographiques des personnes apprenantes au centre de sa théorie d'apprentissage (Holzkamp 1995). Il part du principe que les individus s'engagent dans des processus d'apprentissage non pas en raison de motivations externes, mais en raison d'un écart entre les actions qu'ils envisagent de faire et les possibilités de les mettre en œuvre, et du fait que ces possibilités ne peuvent être atteintes que par des actions d'apprentissage, également appelées «boucles d'apprentissage». Les possibilités et la portée des processus d'apprentissage sont en grande partie déterminées par les expériences biographiques et la situation personnelle d'un individu. Des événements extérieurs peuvent entrer en ligne de compte dans les motifs d'action lorsque les personnes apprenantes les acceptent comme des motifs subjectifs et les intègrent à leur action d'apprentissage en fonction de la situation. Les processus d'apprentissage reposent donc sur des motifs subjectifs qui, du point de vue des individus, sont des motifs raisonnables. Ils sont compréhensibles au niveau intersubjectif au moyen de la communication verbale.

D'après Holzkamp, l'apprentissage est déclenché lorsque des individus font face à une problématique d'action qu'ils ne peuvent résoudre avec leur savoir existant, leurs connaissances et leurs aptitudes, ou lorsqu'ils se heurtent à des obstacles ou à des résistances dans l'exécution de leurs actions. Les individus font alors l'expérience d'un écart entre l'intentionnalité et les

compétences. Les problématiques d'action qui ne peuvent être surmontées avec les compétences existantes sont reléguées au rang de problématiques d'apprentissage et conduisent à des processus d'apprentissage motivés par des aspects subjectifs (Holzkamp 1995, p. 182).

Cependant, ce ne sont pas uniquement des problématiques d'action immédiates qui déclenchent des événements d'apprentissage. Des intérêts individuels et le désir d'apprendre peuvent aussi aboutir à des activités d'apprentissage autonomes; on parle alors d'apprentissage expansif. Selon Holzkamp, pour parvenir à l'apprentissage expansif dans des processus d'apprentissage organisés, «il est nécessaire de créer des conditions de travail et des formes de communication dans le cadre desquelles les intérêts d'apprentissage réels des personnes concernées sont systématiquement exprimés et pris en compte. Cela signifie que la «matière d'apprentissage» n'est pas fixe, mais a un caractère d'«offre». Dans ce cadre, il faut exposer les raisons pour lesquelles l'offre va ou non dans l'intérêt des personnes concernées et en discuter avec elles. Ces dernières ont le choix de l'accepter ou (justement comme de simples «offres») de la refuser sans subir un quelconque désavantage: c'est seulement à cette condition que l'on peut éviter des résistances cachées et des refus chez les personnes apprenantes, c'est-à-dire une activation de l'apprentissage défensif.» (Holzkamp 2004, p. 32)

On parle de processus d'apprentissage défensif lorsqu'une personne souhaite éviter des inconvénients personnels ou esquiver des dommages; ces motifs sont aussi considérés comme des justifications subjectives pour l'apprentissage. Par rapport à l'apprentissage expansif, il y a une forte probabilité que l'apprentissage défensif, qui est souvent lié à des événements extérieurs, entraîne des résistances à l'apprentissage motivées par des raisons subjectives, voire un refus de l'apprentissage. Ces deux formes d'apprentissage reposent sur des décisions et des bases de justification définies de manière subjective. Des voies d'apprentissage très différentes peuvent être empruntées à partir des intérêts individuels, des objectifs et des perspectives qui découlent de l'apprentissage.

Dans le cadre de la théorie de l'apprentissage centrée sur l'individu, les processus d'apprentissage sont justifiés par l'importance que les personnes apprenantes attribuent à un objet d'apprentissage ou à un contenu. Selon Holzkamp, il ne s'agit pas uniquement d'acquérir un savoir applicable. L'importance attribuée par les individus concerne surtout le développement et l'extension des possibilités d'action. L'apprentissage devient un processus actif dans lequel une personne donne un sens à un problème/une problématique et, pour des raisons subjectives, en fait son thème d'apprentissage.

L'apprentissage humain n'est pas concevable sans l'implication de l'individu. Dans le même temps, l'apprentissage s'inscrit toujours dans un contexte

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



historique et culturel. Des conditions prédéfinies s'appliquent: l'individu doit se pencher sur les significations de ce contexte. Il apprend par ce biais à identifier et à expliquer des liens sociaux, ce qui lui permet de se situer dans une relation personne-monde.

2 Apprentissage transformationnel selon Jack Mezirow comme théorie d'apprentissage et comme justification théorique de l'éducation des adultes

La théorie de l'*apprentissage transformationnel* a été développée dans les années 1980 par Jack Mezirow comme fondement théorique de l'éducation des adultes. Mezirow associe un concept de théorie d'apprentissage à des objectifs sociaux critiques de l'éducation des adultes dans sa tradition comme mouvement sociopolitique. Cette théorie d'apprentissage complète la théorie de Klaus Holzkamp, car Mezirow s'intéresse davantage aux *résultats d'apprentissage* qu'aux *processus d'apprentissage* ayant eu lieu auparavant. Ces derniers, du point de vue de la théorie centrée sur l'individu, figurent au premier plan pour Holzkamp. La question suivante a une importance centrale selon Mezirow: comment l'apprentissage peut-il, chez les adultes, aboutir à une transformation de leurs points de vue, de leurs jugements, de leurs préjugés et de leurs avis et comment peut-il favoriser la formation d'un esprit critique et autonome ainsi que le développement d'une capacité de jugement et d'action, tant sur le plan individuel que sur le plan social?

Jusqu'à présent, dans l'éducation des adultes en langue allemande, on s'est peu approprié la théorie de l'apprentissage transformationnel selon Mezirow, hormis quelques exceptions (Zeuner 2012, 2014, 2017; Nohl & Rosenberg 2012). Dans la science de l'éducation allemande, l'apprentissage comme processus de transformation au sens d'un modèle d'explication théorique est discuté depuis les années 1990, sous l'impulsion du spécialiste de l'éducation Winfried Marotzki, mais sans aborder explicitement les concepts américains (Koller 2012).

Avec la «théorie de la transformation» qui se penche à la fois sur des processus d'apprentissage motivés par des facteurs individuels et collectifs, Mezirow veut étayer l'éducation des adultes avec une théorie scientifique:

«A learning theory, centered on meaning, addressed to educators of adults, could provide a firm foundation for a philosophy of adult education from which appropriate practices of goal setting, needs assessment, instruction, and research could be derived.» (Mezirow 1991, p. XII)

Une double fonction est ainsi attribuée au concept de l'apprentissage transformationnel. Il doit justifier l'éducation des adultes sur le plan théorique et vise aussi à créer, pour les personnes apprenantes et/ou les participantes et participants à l'éducation des adultes, par le biais de manifestations

organisées, des voies et des possibilités qui aboutissent à des processus d'apprentissage transformationnel individuels et collectifs. Ce double objectif a des conséquences pour la pratique de l'éducation des adultes. Le résultat ne doit pas se limiter à un changement de la conscience individuelle des personnes apprenantes. L'objectif est aussi un développement d'une capacité d'action politique et sociale élargie afin de modifier les conditions politiques et sociales par une action commune. Cet objectif est notamment discuté dans le cadre de la *citizenship education*, c'est-à-dire l'éducation politique (Schugurensky 2002). Dans ce cadre, des questions sur la conception collective de sociétés démocratiques figurent au premier plan.

La théorie de l'apprentissage transformationnel est ainsi placée à un niveau similaire à celui des concepts sur l'éducation des adultes fondée sur des motifs critiques et émancipateurs en Europe. L'apprentissage correspond dans une large mesure à une notion de l'éducation axée sur le Siècle des Lumières et la Théorie critique (Zeuner 2024). Une différence majeure entre les deux approches réside dans le fait que Mezirow accorde davantage d'importance aux processus d'apprentissage propres qui sont à la fois une condition et un résultat d'une conscience critique des personnes apprenantes, c'est-à-dire à la pratique de transmission, qu'à la théorie critique de l'éducation. Alors que la théorie critique suppose plus ou moins que les processus d'apprentissage nécessaires se produisent, Mezirow part du principe que les processus transformationnels souhaités se produisent uniquement s'ils sont sciemment initiés et soutenus dans un environnement organisé sur les plans méthodologique et didactique (Mezirow 2012, p. 93).

Comme point de départ pour l'élaboration de sa théorie, Mezirow s'est basé sur son observation des processus transformationnels que les personnes expérimentent dans le contexte d'expériences personnelles marquées par des crises, mais qui résultent aussi de changements délibérés de situations personnelles, par exemple le commencement d'un cycle d'études. Les nouvelles situations personnelles peuvent déclencher des processus d'apprentissage – dans un premier temps non intentionnels – qui conduisent non seulement à un développement des connaissances, mais aussi à une transformation de l'identité (Tisdell 2012, p. 24 ss).

Sur la base de ses observations et de la recherche empirique, Mezirow a développé un modèle de phases qui décrit des processus de transformation types. Ils peuvent être déclenchés par un «dilemme perturbateur» (Mezirow 2000, p. 21). Il s'agit d'une expérience déterminante et perçue comme significative d'un point de vue subjectif; elle peut conduire à une réflexion critique chez les personnes concernées et entraîner des formes de pensée et d'action alternatives. Les processus de transformation peuvent aussi se dérouler de manière successive sur une plus longue période lorsqu'un individu découvre de nouveaux thèmes, de nouvelles tâches ou de nouveaux centres d'intérêts à

la suite de nouvelles relations sociales, de nouvelles expériences ou de l'acquisition de connaissances. Cela peut conduire à une remise en question des projets de vie existants et à l'élaboration d'alternatives (Mezirow 1991, p. 158).

De tels processus de transformation sont surtout de nature cognitive. Lors de ceux-ci, les sujets traversent différentes étapes qui peuvent aboutir à une transformation de leur conscience au sens d'une réinterprétation des attitudes et des points de vue existants et donc à de nouveaux projets de vie. Des réflexions sur la réinterprétation des expériences, associées à la formulation d'attentes, figurent au premier plan: «In transformative learning, however, we interpret an old experience (or a new one) from a new set of expectations, thus giving a new meaning and perspective to the old experience» (Mezirow 1991, p. 11). Cela signifie que les expériences et enseignements existants sont remis en question et sont parfois reformulés ou rejetés, de sorte que des changements de points de vue, d'attitudes ou de jugements sont possibles. Le résultat peut consister en des changements se rapportant à l'existence d'une personne ou en une action politique ou sociale motivée. Le modèle du processus de transformation selon Mezirow comprend les phases suivantes:

1. Dilemme perturbateur
2. Remise en question avec des sentiments de peur, de colère, de culpabilité ou de honte
3. Remise en question de ses propres hypothèses
4. Reconnaissance du fait que l'insatisfaction et le processus de transformation sont aussi vécus par d'autres
5. Exploration des possibilités de nouveaux rôles, de nouvelles relations et manières d'agir
6. Planification des actions
7. Acquisition des savoirs et savoir-faire nécessaires pour mettre en œuvre les projets décidés
8. Essai provisoire de nouveaux rôles
9. Élaboration de la compétence, de la confiance en soi nécessaires pour les nouveaux rôles et relations
10. Réinterprétation de sa propre vie sur la base des nouvelles conditions créées par les nouvelles perspectives (Mezirow 2000, p. 22)

Mezirow souligne que ce modèle offre des points de départ pour comprendre les processus d'apprentissage transformationnel, mais que ces derniers ne doivent pas obligatoirement se dérouler exactement de cette manière. Une personne peut aussi expérimenter de manière simultanée les différentes situations décrites de sorte qu'elle se trouve au même moment dans plusieurs phases.

Selon Mezirow, la connaissance de ces phases possibles est pertinente pour la pratique de l'éducation des adultes car elle peut induire chez ces derniers le déclenchement ciblé de processus d'apprentissage transforma-

tionnel. «The educator's responsibility is to help the learners reach their objectives in such a way that they will function as more autonomous, socially responsible thinkers» (Mezirow 1997, p. 8). Avec cette exigence, Mezirow formule aussi la mission et le rôle des formatrices et formateurs d'adultes qui soutiennent l'apprentissage transformationnel dans la lignée des mouvements sociaux et émancipateurs. Il développe des propositions pour des actions andragogiques dont les approches didactiques et méthodologiques reposent sur des principes d'apprentissage participatifs et discursifs afin de favoriser l'autonomie des personnes apprenantes (Mezirow 1991, p. 196 ss).

D'après Mezirow, l'apprentissage transformationnel se produit lorsque les dimensions Sens («meaning»), Expérience («experience»), Réflexion critique («critical reflection») et Discours rationnel («rational discourse») sont abordées dans le cadre des processus d'apprentissage (Mezirow 2000). Il est question de l'importance que les personnes accordent à un objet d'apprentissage et à son utilisation, de leurs expériences de vie et d'apprentissage jusqu'à présent et de leur capacité à mener une réflexion critique sur leurs attitudes, opinions et expériences actuelles. L'approche intègre aussi la théorie de l'action communicative de Jürgen Habermas et des éléments de la théorie critique (Zeuner 2025, pp. 31–32). Les dimensions essentielles de la théorie de l'apprentissage transformationnel sont les dimensions suivantes selon Mezirow: le cadre de référence («frame of reference»), la réflexion critique («critical reflection») et le discours constructif ou réfléchi («constructive» or «reflective discourse»). Ces dimensions façonnent la pensée de l'individu et peuvent changer au cours d'un processus d'apprentissage transformationnel.

Le concept de l'apprentissage transformationnel de Mezirow a été développé dans de multiples directions (Nicolaidis et al. 2022). Comme avec Holzkamp, le point de départ est resté le même, à savoir l'individu apprenant, ancré dans la société. Mais tandis que les analyses de Mezirow mettent l'accent sur les processus d'apprentissage cognitifs et sur les transformations possibles qui en découlent pour l'identité des personnes apprenantes, une perspective partagée et développée par le formateur pour adultes danois Knud Illeris (2014), ses réflexions ont surtout été reprises dans l'éducation des adultes canadienne et, sur la base des positions de la théorie critique, ont été approfondies par rapport aux processus d'apprentissage transformationnel collectifs tels qu'ils sont nécessaires dans le cadre de l'éducation politique et du développement de la conscience et de la capacité d'action politique (O'Sullivan et al. 2002).

Par ailleurs, on a cherché à déterminer si le concept que Mezirow a surtout abordé dans le contexte de manifestations d'éducation des adultes organisées, pouvait aussi être fructueux lorsqu'il a pour cadre des événements d'apprentissage informels comme des aides de voisinage, des groupes d'entraide ou des

initiatives citoyennes. Des discussions ont eu lieu pour déterminer dans quelle mesure les processus d'apprentissage dans de telles situations – survenant de manière plutôt aléatoire – peuvent faire l'objet d'une réflexion et peuvent aussi conduire à une manière de penser autonome et indépendante, et donc à une plus grande capacité de jugement (Fisher-Yoshida et al. 2009, p. 1). Le perfectionnement du concept a abouti à différents objectifs, différentes définitions et différentes exigences posées à l'apprentissage transformationnel. Trois dimensions de base jouent un rôle dans la majorité des approches: premièrement, *la transformation* comme résultat d'un processus d'apprentissage transformationnel. Deuxièmement, *l'apprentissage transformationnel* en tant que processus. Il désigne surtout le processus psychique interne et/ou des processus marqués par des changements de comportement ou d'attitude des personnes apprenantes sous l'effet d'expériences d'apprentissage transformationnel. Troisièmement, l'idée d'*éducation transformationnelle* («transformative education»), au sens de programmes, d'expériences et d'interventions éducatives planifiés ou en tant que pratique pédagogique, joue un rôle et a pour but de permettre aux personnes participantes de vivre des expériences d'apprentissage transformationnel (ibid., p. 7).

Chacune de ces trois dimensions fait partie intégrante de différentes orientations de la théorie et de la pratique de l'apprentissage transformationnel, dont les principaux accès sont fondés sur des motifs cognitifs et rationnels, des motifs liés à la psychologie profonde, des aspects sociaux et émancipateurs, culturels et spirituels. Une approche structurelle de développement, une approche centrée sur la race («race-centric approach») et une approche globale qui tient compte des questions de la transformation individuelle, spirituelle et sociale ont également été développées (ibid., pp. 8–9). Ces approches ont pour objectif fondamental de créer, pour les individus, des voies vers la maturité, l'autonomie et la capacité de jugement. Elles se distinguent toutefois dans leurs accès théoriques de base. Elles varient selon des dimensions telles que «psychological versus social, rational versus non-rational, conscious versus subconscious, and universal versus culture-specific» (ibid.).

Cette diversité présentait toutefois un risque: celui d'un certain arbitraire concernant l'hypothèse selon laquelle chaque apprentissage pourrait être qualifié de transformation. Par conséquent, dans une définition généralement acceptée, les objectifs essentiels de l'apprentissage transformationnel ont été définis comme la formation d'une pensée indépendante et le développement d'une capacité de jugement et d'un esprit critique des personnes apprenantes; dans ce cadre, l'apprentissage est désigné comme étant un processus ouvert quant aux résultats:

«We define transformative learning as a change in how a person both effectively experiences and conceptually frames his or her experience of the world when pursuing learning that is personally developmental, socially

controversial or requires personal or social healing.» (Yorks & Kasl 2006; cité dans Fisher-Yoshida et al. 2009, p. 10)

La théorie de l'apprentissage centrée sur l'individu et l'approche de l'apprentissage transformationnel tiennent toutes deux compte des situations personnelles des individus apprenants et soulignent leur intégration dans les contextes sociaux, politiques, culturels et économiques. Ces deux approches prennent en compte des rapports de pouvoir et de domination au sens de la théorie critique et donc les intérêts qui en découlent et leur influence sur les processus et les résultats d'apprentissage.

3 Processus de transformation liés à la participation multiple au congé de formation à partir de la perspective subjective des participantes et participants

Le paragraphe suivant porte sur le fondement des résultats issus d'un projet de recherche empirique qualitatif et explique dans quelle mesure la théorie de l'apprentissage de Holzkamp centrée sur l'individu et l'apprentissage transformationnel de Mezirow peuvent, en tant que cadres d'interprétation, donner des indications sur la portée et les effets des processus d'apprentissage subjectifs.

La question de savoir quels sont les effets durables, subjectifs, biographiques de la participation multiple à des événements de la formation politique et/ou professionnelle dans le cadre de lois sur le congé de formation¹ a été au cœur du projet de recherche qualitatif mené de 2017 à 2019 et intitulé «Congé de formation: contextes, développements et perspectives. Aspects structurels et biographiques sur l'apprentissage au cours de la vie» (Bildungsfreistellung: Hintergründe, Entwicklungen und Perspektiven. Strukturelle und biographische Aspekte zum Lernen im Lebenslauf) (Zeuner & Pabst 2023). Pour répondre à cette question, 25 entretiens narratifs exploratoires ont été effectués avec des personnes qui, au cours de leur vie, ont participé à au moins trois formations correspondantes. Les entretiens ont été intégralement transcrits et catégorisés, analysés et interprétés sur la base de la Grounded Theory. L'étude reposait sur une approche de recherche qualitative orientée sur l'individu. L'analyse s'est déroulée sous la forme d'une reconstruction des attributions de sens et des points de vue subjectifs et des structures et conditions sociales fondamentales pour la participation multiple au congé de formation.

Les personnes interrogées justifiaient pour différentes raisons leur participation au congé de formation à partir d'une perspective subjective, ce qui se reflète dans la définition des catégories et/ou domaines thématiques principaux

¹ Des congés de formation ou lois sur le temps de formation existent dans 14 Länder sur 16 en République fédérale d'Allemagne. Ils confèrent aux personnes employées assujetties aux assurances sociales un droit individuel de généralement cinq jours de formation par année civile, avec compensation intégrale du salaire (Jaster 2019; Zeuner & Pabst 2023, chap. 6)

que les personnes interrogées ont décrits, indépendamment les uns des autres, comme étant importants sur le plan subjectif. Les thèmes se rapportent *premièrement* aux expériences globales des personnes interrogées à la suite de la participation multiple. De nombreuses personnes interrogées ont accordé une grande importance à l'apprentissage (expansif) comme *processus empirique subjectif*. Au sens de l'apprentissage transformationnel, elles ont changé de manière positive leur point de vue à propos de l'apprentissage en tant que processus. L'apprentissage revêt depuis une importance subjective plus élevée dans le cadre de leur manière de vivre (Zeuner & Pabst 2023, chap.9.2). *Deuxièmement*, de très nombreuses personnes, parmi celles ayant participé à des événements dédiés à l'éducation politique, ont souligné que les séminaires les ont enrichies personnellement, notamment du fait des contacts intensifs avec d'autres participantes et participants, enseignantes et enseignants, expertes et experts et que ces séminaires ont conduit à un *élargissement de l'horizon*, à une modification de la vision du monde, à une relativisation des points de vue précédents, et à une expérience avec les contradictions et sur la découverte de ses propres préjugés. Elles ont qualifié ces expériences de *processus de formation subjectifs*. Toujours au sens de l'apprentissage transformationnel, elles confirment parfois des changements de leurs opinions politiques après s'être penchées sur des points de vue nouveaux et/ou inhabituels (ibid., chap.9.3). *Troisièmement*, les personnes qui ont participé à des congés de formation liés à la profession décrivent un *élargissement de leurs compétences* par rapport à leur capacité d'action professionnelle et leur situation professionnelle. Certaines personnes ont parlé de réorientations professionnelles (ibid., p.401).

Nombreux sont les exemples qui montrent comment la participation multiple au congé de formation a déclenché, chez les personnes interrogées, des impulsions par rapport à des sous-aspects de leur mode de pensée et de leurs actions, et qui ont donc entraîné des changements. Des processus d'apprentissage expansif au sens de Holzkamp ont donc été déclenchés; chez certaines personnes interrogées, ces processus ont engendré des transformations au niveau des attitudes et des opinions par rapport à l'identité personnelle. Une personne déclare être davantage confiante quant à son sentiment d'auto-efficacité et à ses aptitudes cognitives, ce qui l'a confortée dans son idée de commencer des études.

«Avant, je me disais que je n'avais obtenu qu'un petit diplôme d'études secondaires, pour différentes raisons, par exemple parce que je ne suis pas si intelligente. Mais peu à peu, avec mon parcours professionnel, la formation continue et les études, j'ai compris que ce que l'on nous apprend à l'école et ce que nous avons comme diplôme ne sont pas déterminants pour toute notre vie.» [Mikro 15_802-807; Zeuner & Pabst 2023, p. 439]

Une personne interrogée a utilisé de manière ciblée les possibilités du congé de formation pour se développer sur les plans intellectuel et profes-

sionnel. De cette manière, elle a réussi à s'extraire de son environnement d'origine et à prendre de manière autonome des décisions pour sa vie.

«Plus jamais je ne me soumettrai à quelqu'un. [...] Et je veux être autonome et ne plus dépendre de personne.» [Mikro 24_316-317; Zeuner & Pabst 2023, p. 445]

«Je poursuis mon chemin et je fais ce que je veux. Tout cela, je le finance moi-même et je ne suis plus dépendant. L'idée générale était de dire: 'Non, je fais ce que je veux, je suis libre'.» [Mikro 24_325-327; Zeuner & Pabst 2023, p. 445]

Une personne interrogée, avec un passé migratoire, considère la participation à des cours de langue dans les différents pays où elle a vécu comme un élément clé pour son intégration. Ces cours lui ont permis de remettre en question ses concepts liés à ses origines et ont entraîné chez elle une transformation consciente de certaines attitudes et opinions au sens des cadres de référence («frames of references») dans le contexte de la société d'accueil. Il s'agit aussi d'un exemple d'apprentissage expansif motivé par des raisons subjectives: pour cette personne, le fait de trouver ses repères dans un pays et une culture inconnus dépend en grande partie de l'apprentissage de la langue du pays. La compréhension ou la non-compréhension en tant que problématique d'action est transformée en un problème d'apprentissage. La langue est la clé pour se faire comprendre et pour acquérir la nouvelle culture. La personne interrogée ne s'estime pas spécialement intelligente ni douée pour les langues, mais elle considère l'apprentissage d'une langue étrangère comme une nécessité en raison d'une situation personnelle spécifique:

«J'ai fui la guerre pour rejoindre un deuxième pays (la personne qui pose les questions dans l'entretien acquiesce). J'ai dû beaucoup me familiariser avec la culture de ce deuxième pays.» [Mikro 13_793-795; Zeuner & Pabst 2023, p. 448]

«J'étais là-bas, mais c'était différent. Et il m'a fallu apprendre. Et aussi pour me sentir bien. Et maintenant j'en suis là, j'apprends dans un pays étranger. J'apprends toujours pour moi-même.» [Mikro 13_801-803; Zeuner & Pabst 2023, p. 448]

Les changements évoqués par les personnes interrogées ayant participé à plusieurs reprises à des événements de formation se rapportent généralement à des sous-aspects de leurs opinions et attitudes personnelles qui concernent certaines expériences biographiques ou certains thèmes. Ils n'ont pas nécessairement abouti à une transformation de la personnalité globale comme l'entend Mezirow, au sens d'un changement fondamental du cadre de référence subjectif et d'une introspection critique de ce nouveau mode de pensée qui conduit à une réinterprétation de sa propre vie sur la base des nouvelles conditions créées par des perspectives modifiées (Mezirow 2000, p. 22).

De tels processus de transformation de grande ampleur sont évoqués par trois personnes qui ont participé à plusieurs reprises au congé de formation dans le but d'un changement professionnel. Elles accordent toutes une grande importance à cette participation qui s'est déroulée sur une longue période. Selon leurs propres déclarations, cette participation a entraîné une

transformation de leur identité. Une personne, qui considère avoir une affinité prononcée pour la formation, a vu dans le format du congé de formation une possibilité d'apprentissage enrichissante, utilisée de manière récurrente, pour des processus d'apprentissage expansif motivés par des raisons subjectives (Zeuner & Pabst 2023, pp. 449–452).

Pour une autre personne, le congé de formation s'est développé pour devenir un format d'apprentissage qui accompagne les étapes de la vie et qui a été utilisé à la fois pour des intérêts d'apprentissage privés et à des fins de développement professionnel. Une autre personne interrogée a mis à profit le congé de formation dans le cadre de son développement professionnel comme une structure de soutien pertinente pour des processus d'apprentissage et de formation épanouissants qui, chez elle, ont entraîné des processus d'apprentissage transformationnel au sens de Mezirow.

4 Conclusion

Les entretiens menés dans le cadre de l'étude sur le congé de formation montrent de manière impressionnante la diversité des processus d'apprentissage auxquels la participation multiple à des congés de formation a pu conduire. Il faut souligner qu'en général, les personnes interrogées estiment avoir une affinité pour la formation, ont participé à titre facultatif aux offres de formation et étaient ouvertes à la nouveauté. Cela signifie donc que la probabilité qu'elles fassent l'expérience de l'apprentissage expansif au sens de Holzkamp était relativement élevée. Les déclarations des personnes interrogées confirment que la participation a permis d'approfondir et d'élargir les intérêts thématiques. Certaines personnes se sont sans cesse familiarisées avec de nouveaux thèmes au sens des processus de formation épanouissants. Toutefois, l'analyse montre aussi que les processus d'apprentissage dans les congés de formation n'ont pas tous conduit à des processus d'apprentissage transformationnel au sens de Mezirow. En revanche, on a clairement pu constater que dans les formations dédiées à l'éducation politique, axées sur la rencontre et le dialogue tout en permettant des discussions avec des divergences de points de vue, étaient particulièrement propices au déclenchement de processus d'apprentissage transformationnel. Certaines personnes interrogées confirment que les concepts méthodologiques des formations les ont incitées à mener une réflexion sur leurs expériences subjectives, leurs attitudes et leurs opinions, leurs jugements et leurs préjugés, et que de cette manière, elles ont pu renforcer leur capacité de jugement et leur esprit critique. Des possibilités favorisant des processus d'apprentissage transformationnels ont ainsi pu voir le jour.

CHRISTINE ZEUNER, était titulaire de la chaire d'éducation des adultes à la Faculté des sciences humaines et sociales de l'Université Helmut Schmidt/ Université de la Bundeswehr à Hambourg. Contact: zeuner@hsu-hh.de

Bibliographie

Bernhard, Armin (2018): Bildung. Dans: Ders., Lutz Roethermel & Manuel Rühle (Hrsg.): Handbuch kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Neuauflage. Weinheim: Beltz Juventa, pp. 132–148.

Fisher-Yoshida, Beth, Geller, Kathy, D., & Schapiro, Steven A. (2009): Introduction: New Dimensions in Transformative Learning. Dans: Dies. (Hrsg.): Innovations in Transformative Learning. Space, Culture, & the Arts. Studies in the Postmodern Theory of Education. Vol. 341. New York: Peter Lang, pp. 1–19.

Holzkamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. 2^e éd. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Holzkamp, Klaus (2004): Wider den Lehr-Lern-Kurzschluss. Interview zum Thema «Lernen». Dans: Peter Faulstich & Joachim Ludwig (Hrsg.), Expansives Lernen. Hohengehren: Schneider Verlag, pp. 29–38. Publié à l'origine dans: Rolf Arnold (Hrsg.) (1996): Lebendiges Lernen. Hohengehren: Schneider Verlag.

Illeris, Knud (2014): Transformative Learning and Identity. London: Routledge.

Jaster, Alexandra (2019): Recht und Weiterbildung. Dans: Christine Zeuner (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Erwachsenenbildung. Weinheim: Juventa Verlag. DOI 10.3262/EEO16110204

Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Mezirow, Jack (1991): Transformative Dimensions of Adult Learning. San Francisco: Jossey-Bass Publishers 1991.

Mezirow, Jack (1997): Transformative Learning: Theory to Practice. Dans: Patricia Cranton (Hrsg.), Transformative Learning in Action: Insight from Practice. New Directions for Adult and Continuing Education 74, pp. 5–12.

Mezirow, Jack (2000): Learning to think like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. Dans: Jack Mezirow & Associates: Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 3–33.

Mezirow, Jack (2012): Learning to Think Like an Adult: Core Concepts of Transformative Theory. Dans: Edward W. Taylor & Patricia Cranton (eds.), The Handbook of Transformative Learning. San Francisco: Jossey Bass 2012, pp. 73–95.

Mezirow, Jack and Associates (1990): Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning Dimensions of Adult Learning. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Nicolaides, Alik, Eschenbacher, Saskia, Buergelt, Petra T., Gilpin-Jackson, Yabome, Welch, Marguerite, & Mitsunori (eds.) (2022): The Palgrave Handbook of Learning for Transformation. Cham: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-84694-7>

Nohl, Arndt-Michael, & Rosenberg, Florian von (2012): Lernorientierungen und ihre Transformation: Theoretische und empirische Einblicke für eine teilnehmerorientierte Erwachsenenbildung. Dans: Heide von Felden, Christiane Hof & Sabine Schmidt-Lauff (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Lernen. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Hamburg 2011. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, pp. 143–153.

O'Sullivan, Edmund, Morrell, Amish, & O'Connor, Mary Ann (eds.) (2002): Expanding the Boundaries of Transformative Learning. New York: Palgrave.

Schugurensky, Daniel (2002): Transformative Learning and Transformative Politics: The Pedagogical Dimension of Participatory Democracy and Social Action. Dans: Edmund O'Sullivan, Amish Morrell & Ann O'Connor (eds.): Expanding the Boundaries of Transformative Learning. Essays on Theory and Praxis. New York: Palgrave, pp. 59–76.

Taylor, Edward W., & Cranton, Patricia (eds.) (2012): The Handbook of Transformative Learning. San Francisco: Jossey Bass.

Tisdell, Elizabeth J. (2012): Themes and Variations of Transformational Learning: Interdisciplinary Perspectives on Forms That Transform. Dans: Edward W. Taylor & Patricia Cranton (eds.): The Handbook of Transformative Learning. San Francisco: Jossey Bass, pp. 21–36.

Zeuner, Christine (2012): «Transformative Learning»: Ein lerntheoretisches Konzept in der Diskussion. Dans: Christiane Hof, Heide von Felden & Sabine Schmidt-Lauff (Hrsg.): Lernen in der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Hamburg 2011. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, pp. 93–104.

Zeuner, Christine (2014): «Transformative Learning» als theoretischer Rahmen in der Erwachsenenbildung und seine forschungspraktischen Implikationen. Dans: Peter

Faulstich (Hrsg.): *Lerndebatten. Phänomenologische, pragmatistische und kritische Lerntheorien in der Diskussion*. Bielefeld: transcript Verlag, pp. 99–131.

Zeuner, Christine (2017): *Comparative Perspectives on Theoretical Frameworks of Adult Education: Transformative Learning and Critical Adult Education Theory*. Dans: Thomas Fuhr, Anna Laros & Ed Taylor (Hrsg.): *Transformative Learning Meets Bildung. An International Exchange*. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 233–243.

Zeuner, Christine (2024): *Bildung*. Dans: Martin Allenspach, Bernd Käßpflinger & Sara Wienberg (Hrsg.): *Handbuch Betriebliche Weiterbildung. Kritisch-emanzipatorische Ansätze in Theorie und Praxis*. Köln: Bund-Verlag, pp. 25–40.

Zeuner, Christine, & Pabst, Antje (2023): *Wie Bildungsurlaub wirkt. Eine subjektwissenschaftliche Studie zu langfristigen Wirkungen von Bildungsurlaub und Bildungsfreistellung. Non-formale politische Bildung*. Frankfurt a. M.: Wochenschau Verlag.