

Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes: vingt-cinq ans de recherche

André Balleux

Volume 26, Number 2, 2000

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/000123ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/000123ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Balleux, A. (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes: vingt-cinq ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 263–286. <https://doi.org/10.7202/000123ar>

Article abstract

This article describes the evolution of the concept of experiential learning in the area of adult education over the last 25 years and how it has modified various practices. Research in this area helped develop the concept of learning as well as that experience. Experiential learning was initially defined as a process in constructing knowledge. However, with time, this concept has grown to include the process of searching for meaning as well as the notion of learning.

Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche

André Balleux

Étudiant au doctorat

Université de Montréal

Résumé – Ce texte porte sur le thème de l'*experiential learning* qui, au cours des vingt-cinq dernières années, a traversé l'espace de l'éducation des adultes et en a modifié les pratiques. Sur le plan de la recherche, ce vaste courant a fait progresser la notion d'apprentissage aussi bien que celle d'expérience. Définie à ses débuts comme une démarche de construction de savoirs, la notion d'*experiential learning* glisse insensiblement au fil du temps vers la recherche de sens et entraîne avec elle dans cette direction la notion d'apprentissage.

Introduction

Depuis la première moitié du XX^e siècle, l'éducation des adultes a entraîné dans son sillage de nombreux courants de recherche. L'andragogie, l'alphabétisation, la formation continue, l'apprentissage au travail en sont quelques-uns à l'intérieur desquels, par filiation, d'autres champs se sont montrés particulièrement actifs et novateurs. L'un d'eux, né de la poussée du courant humaniste autant que de la pédagogie critique et de l'action sociale, s'est développé généreusement au cours des vingt-cinq dernières années autour de la notion d'apprentissage (l'apprentissage de l'adulte) et autour de la notion d'expérience. Mais ce grand courant en cache plusieurs autres, car en voulant faire le tour de la question, la recherche induira à son tour une très large compréhension du phénomène et une vision polymorphe de l'*experiential learning*. Ainsi, la reconnaissance des acquis, l'action communautaire et le changement social, la conscience de soi et le développement personnel, la formation pratique mettront toutes l'*experiential learning* au centre de leur discours ou l'appelleront de ce nom.

Cet article se propose de diriger l'attention sur la marque croissante qu'imprime l'expérience au fil des années dans le discours de l'éducation et en particulier de l'éducation des adultes. Au moment où la notion d'*experiential learning*

apparaît au tournant des années soixante-dix, elle bénéficie déjà d'assises solides avec Dewey (1938), Lindeman (1926) et Knowles (1970). Dès lors, il est possible de faire évoluer les concepts, de raffiner les définitions, de complexifier les visions; en vingt-cinq ans de recherche dans ce domaine, l'évolution est sensible, profonde et marquante sur les pratiques en éducation des adultes.

Dans ce texte, nous retiendrons les auteurs anglo-saxons qui, en explorant le processus d'*experiential learning*, auront tenté du même coup de faire avancer la notion même d'apprentissage. Regroupés à l'image d'un système planétaire autour d'un astre central, ces auteurs constituent un espace de recherche complexe, aux nombreuses interrelations. À l'intérieur de cette galaxie, on trouve les auteurs qui se sont identifiés à ce champ. Plus ils sont proches du centre, plus ils se sont montrés novateurs et constructifs. À l'extérieur de l'anneau gravitent des auteurs tout aussi importants, qui ont travaillé sur des concepts voisins, souvent très proches, mais qui n'ont pas nommé comme tel l'objet de leurs travaux.

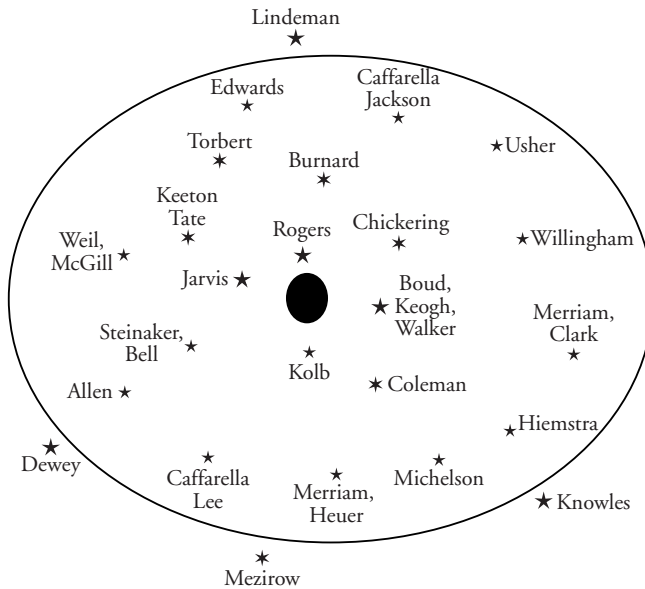


Figure 1 – La galaxie de l'*experiential learning*: les principaux auteurs

Les pères fondateurs

Dans ce XX^e siècle qui aura précédé l'émergence du concept, trois penseurs de l'éducation, influents dans leur domaine de recherche et leur champ d'activités, placent l'expérience au centre de leur pensée éducative, mais sans aller toutefois jusqu'à sceller expressément les deux termes d'*expérience* et de *learning*. L'importance de leurs travaux apportera une légitimité aux nombreux écrits qui suivront.

John Dewey et la pensée progressiste

Bien que Dewey n'ait pas exclusivement parlé de l'apprenant adulte, il a induit lui-même, par sa réflexion sur l'expérience et l'éducation, une lignée de chercheurs en éducation des adultes que ses liens entre expérience et éducation, expérience et apprentissage, expérience et société, ont stimulé dans leurs recherches. Incontestablement le plus important philosophe américain de l'éducation, il a exercé une profonde influence sur toutes les formes d'éducation (Elias et Merriam, 1980) et tous ceux qui abordent aujourd'hui le thème de l'expérience en lien avec l'éducation se réclament de lui. Son dernier ouvrage, *Expérience et éducation* (Dewey, 1938), analyse le concept d'expérience en lien avec le vaste mouvement de réforme sociale de l'éducation progressiste aux États-Unis.

Il y affirme la nécessité absolue de clarifier le concept et c'est ce qu'il tente à travers ce petit ouvrage en proposant quelques principes très importants. L'expérience est la vie elle-même et elle s'inscrit résolument dans le temps. Elle emprunte aux expériences antérieures et modifie la qualité des expériences ultérieures. C'est le principe de continuité, qu'il appelle aussi le « continuum expérimental », où il importe de spécifier le but vers lequel tend cette expérience. De plus, il s'agit d'un événement social qui implique contacts et communications à l'intérieur desquels joue sans cesse le principe de l'interaction entre les conditions objectives de l'environnement et les états subjectifs de la personne. Enfin, entre ces deux grandes dimensions, l'expérience présente un caractère cumulatif et évolutif qui prend sens dans la vie de la personne car, selon lui, chaque expérience devrait contribuer à préparer une personne à des expériences futures plus poussées et plus profitables. C'est là la signification même de la croissance, de la continuité et du renouveau de l'expérience (Dewey, 1938).

Mais si Dewey envisage l'expérience comme source importante de l'apprentissage, il ne se détache jamais du système scolaire institutionnalisé où l'expérience est considérée comme un des concepts clés de l'éducation nouvelle. Les questions qu'il se pose à propos de l'expérience, même à la fin de sa vie (Dewey, 1938), se formulent toujours en termes d'éducation formelle.

Eduard Lindeman et le changement social

Avec Eduard Lindeman, collègue et ami de Dewey à l'Université Columbia, on entre de plain-pied dans l'éducation des adultes. Considéré aujourd'hui comme un des pères fondateurs de l'éducation des adultes en Amérique du Nord, Lindeman est aussi perçu comme un maillon central entre l'éducation progressiste de John Dewey et l'éducation des adultes alors en pleine découverte. Comme

le rappelle Stewart (1987), Lindeman est un des premiers Américains à penser en termes d'éducation des adultes avec une vision sociale globale et largement ouverte. Déjà, dans ses premiers écrits des années 1920-1930, Lindeman montre toute l'importance de l'apport de l'expérience dans la construction de l'identité de l'adulte. Il affirme que le développement doit être un processus qui intègre émotions, pensées et capacité d'évolution, et que «l'expérience découle de toutes les situations qui accompagnent un élargissement de la pensée» (Lindeman, 1926, p. 110).

Les écrits de Lindeman jettent les bases d'une réflexion philosophique qui se poursuit tout au long du XX^e siècle; son ouvrage le plus célèbre, *The meaning of adult education* (1926), est considéré comme la plus importante contribution dans le champ de l'éducation des adultes (Brookfield, 1984). Mais Lindeman s'en tient aux principes généraux d'une méthode expérimentale visant la découverte et la compréhension du monde. Loin des théories pourtant, sa préoccupation majeure reste centrée sur l'éducateur d'adultes pour qui il est important de présenter ces nouveaux thèmes en termes d'implication pour sa pratique sociale. Plus globalement, il propose à la réflexion quatre hypothèses de recherche, qui constituent aujourd'hui des fondements théoriques de l'apprentissage des adultes :

- l'éducation est la vie même, non une simple préparation à une quelconque vie future: l'éducation établit des liens avec la vie;
- l'éducation des adultes ne cherche pas à rejoindre des idéaux professionnels: elle est conçue autour des besoins et des centres d'intérêt de l'apprenant;
- l'éducation des adultes emprunte le chemin des situations réelles, vécues et non celles des matières académiques: elle est centrée sur une pratique et non sur une théorie;
- la meilleure ressource en éducation des adultes est l'expérience de l'apprenant: elle est l'élément clé, «le manuel vivant de l'apprenant adulte» (Lindeman, 1926, p. 4-7).

Malcolm Knowles et l'apprentissage de l'adulte

Héritier de Dewey et de Lindeman, Malcolm Knowles s'inscrit parfaitement dans leur lignée, bien que la pensée des deux premiers s'apparente à une vision sociale globale, plutôt que celle de Knowles qui est centrée sur les besoins de l'individu (Fisher et Podeschi, 1989). Knowles passe aujourd'hui pour un des éducateurs d'adultes les plus influents en Amérique du Nord, surtout à partir des années soixante-dix (Elias et Merriam, 1980). Dans ces années-là, Knowles (1970)

élabore et propose un modèle andragogique essentiellement centré sur l'apprentissage de l'adulte et sur les moyens mis en œuvre pour le favoriser. Ces idées, largement débattues par le monde de l'éducation des adultes en Amérique du Nord, naissent à partir de cinq propositions :

- l'adulte a besoin de savoir pourquoi et comment il va entreprendre une démarche pour apprendre ;
- le concept de soi de l'adulte parvenu à la maturité l'amène à s'autodiriger ; l'adulte a conscience d'être responsable de ses propres décisions et de sa vie ;
- l'adulte possède un bagage d'expériences et bien souvent, il constitue la plus riche ressource de l'apprentissage : son expérience s'inscrit dans sa personne et son identité ;
- l'aptitude et la volonté d'apprendre sont renforcées si l'apprentissage est orienté vers des besoins de développement et des rôles sociaux ;
- l'adulte a des besoins éducatifs centrés sur ses intérêts, pour affronter des tâches ou résoudre des problèmes.

Comme on le voit, Knowles qui considère Lindeman comme son mentor, inscrit de nouveau le concept d'expérience au cœur même de ses propositions. Pour lui, ces orientations humanistes traduisent parfaitement les aspirations de l'éducation des adultes, qu'il décide d'appeler désormais andragogie (Balleux, 1995). Dans ce long débat qui oppose pédagogie et andragogie, Knowles définit l'adulte en fonction de sa capacité à utiliser son bagage d'expérience. Il va encore plus loin en considérant l'expérience comme l'élément déterminant de l'identité de l'adulte ; « pour les enfants, l'expérience signifie ce qui leur est arrivé, alors que pour les adultes, elle signifie « ce qu'ils sont » (Knowles, 1990, p. 72)

Ainsi, au cours de cette période qui apparaît comme une longue période préparatoire, il faut reconnaître à Dewey, à Lindeman et à Knowles le mérite d'avoir nommé l'expérience comme contribution importante à la démarche d'apprentissage. Par contre, ils en sont restés au stade des propositions et de mise en place des concepts ; surtout, ils n'ont jamais accolé les deux notions d'expérience et d'apprentissage en une formule unique. Il appartenait donc aux générations suivantes d'aller de l'avant dans cette voie et si elles l'ont fait, c'est que la saisie et la prise en compte de l'expérience humaine étaient vitales pour la compréhension de l'apprentissage (Jarvis, 1987).

La fin des années soixante: l'émergence du concept

La fin des années soixante marque réellement le début de l'ère de l'*experiential learning* quand Rogers (1969), autre pionnier dans son domaine, publie *Freedom to learn*, un petit ouvrage qui marquera nombre d'éducateurs et d'enseignants. C'est dans son prologue qu'est nommé pour la première fois le concept d'*experiential learning*¹. Rogers y compare deux types d'apprentissage: un premier qui n'engage que l'esprit et «à l'opposé, un autre mode d'apprentissage qui est expérientiel, important pour la personne et lourd de signification» (Rogers, 1969, p. 4). Vivement sollicité par ce type d'apprentissage, Rogers cherche à le définir plus rigoureusement en nommant les éléments qui le composent. D'abord, il veut y voir une initiative et un engagement personnels de l'apprenant: ensuite, c'est un apprentissage qui se fait en profondeur et affecte le comportement et les attitudes de l'apprenant: il est évalué par l'apprenant lui-même qui est le seul à savoir s'il rencontre sa demande; enfin, c'est un apprentissage qui est essentiellement significatif, ancré dans l'expérience tout entière (Rogers, 1969, p. 5). Cette intervention de Rogers est déterminante dans le développement de ce nouveau concept: non seulement, il tente une fusion de l'expérience et de l'apprentissage, mais encore il propose à la réflexion les premiers éléments d'une clarification, ouvrant la porte cette fois à une prise de conscience générale.

Les années soixante-dix: l'explosion du concept

En effet, presque au même moment, à la suite de Rogers, mais sans se référer à lui, le concept se répand comme une traînée de poudre et on dirait bien que c'est à ce moment que démarre réellement ce courant de recherche extrêmement fécond que connaîtront les pays anglo-saxons. Curieusement, on assiste à une véritable explosion de termes qui cherchent à cerner l'*experiential learning*. C'est ainsi qu'on trouve aussi *learning from experience*, *learning through experience*, *sponsored experiential learning*, *unsponsored experiential learning*, *experience-based learning*. Tous les auteurs anglophones qui abordent ces nouvelles notions indiquent clairement la place prépondérante qu'occupe l'expérience dans le processus d'apprentissage. Mais l'unanimité ne se fait pas quand il faut situer la place qu'elle occupe et les prépositions employées montrent bien l'importance, relative pour chacun, du rôle de l'expérience. Ainsi, pour Knowles (1970), Torbert (1972) et d'autres, l'expérience concrète est le point de départ du processus, on parle alors de *from experience*, d'apprendre à partir de l'expérience. Pour Coleman (1976) ou Burnard (1988) par contre, il s'agit plutôt de *through experience*, d'apprendre au travers d'un processus au cours duquel l'expérience occupe une place variable, mais toujours présente, une sorte de chas par lequel il faut nécessairement passer, dans un mouvement qui se vit comme évolutif et continu. Pour d'autres, comme Jarvis (1987) plus tard, c'est le *with experience* qui est retenu, suggérant par là que l'ex-

périence accompagne le processus dans sa totalité, sans plus se situer au début qu'à la fin et sans être ni un objectif ni un résultat.

Premiers essais de définition

D'emblée, les premiers écrits tentent de proposer des définitions de l'*experiential learning* à partir de leur champ respectif de recherche ou de pratique sociale. Ainsi, pour Keeton (1976), apprendre par expérience est vu comme «l'apprentissage qui survient en dehors des salles de classe» (p. 4). Coleman (1976) traite le sujet de la même manière en opposant l'assimilation de l'information (à l'école) et l'apprentissage expérientiel (en dehors). Chickering (1977), reprenant presque à son compte la définition du Webster, pose que l'apprentissage expérientiel survient quand des changements dans les jugements, sentiments, connaissances ou habiletés atteignent une personne à travers les événements de sa vie.

Pour Willingham (1976), le terme fait référence à deux types d'apprentissage: c'est d'abord l'apprentissage à travers l'expérience de vie, tout ce qui s'apprend de manière informelle, au travail, dans le bénévolat, les sports, etc. La seconde catégorie, généralement appelée apprentissage encadré, concerne tout ce qui procure à l'étudiant une meilleure expérience dans l'intégration et dans la mise en application de sa formation, programme de travail, internat hors-campus, amours, activités diverses (*In Keeton, 1976, p. 225*).

Keeton et Tate (1978) le définissent de leur côté comme l'apprentissage au cours duquel l'apprenant est directement en contact avec la réalité qu'il étudie. Cela entraîne non seulement une observation du phénomène qu'il étudie, mais aussi une action sur lui autant qu'une vérification des dynamiques de cette réalité. Ce que disait déjà par ailleurs Piaget (1970) pour qui connaître ne consiste pas à copier le réel, mais à agir sur lui et à le transformer.

On remarque que même si ces définitions ne proposent pas une vision complète du phénomène, elles tentent, au fur et à mesure que le temps passe, d'élargir la conception qu'elles en donnent. D'un point de vue strictement scolaire au départ, elles s'intéressent à tout humain qui cherche à appréhender le monde qui l'entoure.

Torbert: une première approche du processus

Chronologiquement, Torbert (1972) est le premier à examiner le processus qui permet d'apprendre à partir de son expérience. Chez l'adulte en contact avec

sa conscience, l'apprentissage expérientiel indique qu'il y a préhension sur le monde et accomplissement de ses préoccupations de vie. Torbert y voit quatre plans d'expériences comme base à l'apprentissage expérientiel : le monde extérieur, le comportement de la personne, sa structure interne d'un point de vue cognitif, émotionnel et sensible, et l'évolution de sa conscience et de ses buts dans la vie. C'est un point de vue de philosophe plutôt que d'éducateur, préoccupé davantage par le développement théorique que par les conséquences pratiques de telles notions.

Steinaker et Bell: une première taxonomie

Dès 1975, Steinaker et Bell élaborent une taxinomie de l'apprentissage expérientiel qu'ils proposent en 1979 comme un outil pour la formation de l'enseignant, son autoévaluation et le développement de ses cours. Ils suggèrent que l'expérience ne peut pas être étudiée en la fragmentant ou en l'isolant et qu'elle constitue une base solide pour comprendre l'ensemble des activités humaines et le sens qu'on leur donne. Cette taxinomie se construit sur cinq aspects : la découverte, la participation, l'identification, l'intériorisation et la dissémination. Ces étapes rendent compte du degré d'implication d'une personne dans le processus, depuis la prise de conscience et l'ouverture à l'événement jusqu'au partage avec d'autres des éléments bénéfiques de cette expérience.

Kolb: un premier modèle

Parmi les premiers à vouloir modéliser ce phénomène, Kolb et Fry (1975) sont certainement les plus connus et leur modèle en quatre phases est encore plus connu qu'eux. Les premiers écrits de Kolb sur l'*experiential learning* remontent aux années soixante-quinze, mais c'est surtout par la suite (Kolb, 1984) qu'il apporte des éléments pour soutenir son modèle. Issu d'une double paternité, ce modèle doit autant aux travaux de Kurt Lewin (1890-1947) sur le processus de rétroaction qu'aux propres recherches de Kolb. Globalement, celui-ci décrit ce processus de transformation comme un tête-à-tête entre réflexion et expérimentation : l'expérience concrète amène la personne à l'observation et à la réflexion qui l'entraîne alors à l'élaboration de concepts abstraits avant de retourner vérifier dans l'expérience le bien-fondé de ces principes. Cette vérification amène de nouvelles hypothèses, de nouvelles questions, entraînant un nouveau processus. Alors qu'il cherche à inventorier plusieurs styles d'apprentissage, Kolb produit son propre modèle, bâti schématiquement de la même manière circulaire que celui de Lewin.

Ce modèle se veut pourtant plus complet que celui de Lewin : il intègre des données essentielles à la compréhension de la définition que donne Kolb de l'ap-

prentissage: expérience, savoir, processus et transformations. Deux aspects de ce modèle d'apprentissage sont importants à noter. En premier lieu, l'accent est posé sur l'ici et maintenant de l'expérience concrète pour valider et éprouver des concepts abstraits: quand l'humain prend part à une expérience, « il le fait complètement, concrètement et abstraitement » (Kolb, 1984, p. 139). Ensuite, il repose aussi sur le processus de rétroaction que Lewin a emprunté au fonctionnement des appareils électriques et qu'il a adapté au domaine de la recherche-action.

Ce cycle montre toute l'importance pour Kolb de la relation entre trois facteurs importants en jeu dans ce processus: l'expérience telle qu'elle est vécue subjectivement par la personne dans des situations singulières, la compréhension de cette situation et la construction de savoirs à partir de ce contexte. La popularité du modèle tient à sa simplicité et aussi à son adaptabilité. Sa représentation graphique du processus d'apprentissage expérientiel met en évidence que « la connaissance résulte de la combinaison de la saisie de l'expérience et de sa transformation » (Kolb, 1984, p. 41). De plus, Kolb donne un peu l'impression de réduire la notion d'apprentissage à l'acquisition ou à la création de connaissances. Finger (1989) pense aussi qu'il s'agit là d'une vision réductrice de l'expérience aussi bien que de l'apprentissage, qui consiste à voir l'apprenant comme un chercheur scientifique dont le but est l'élaboration d'une connaissance objective de la réalité et dont l'aboutissement est une nouvelle adaptation à l'environnement.

Malgré ses faiblesses, cette modélisation permet à Kolb de formuler des propositions intéressantes concernant l'ensemble de la démarche d'apprentissage. D'abord, l'apprentissage est conçu comme un processus et non en termes de résultats. Il est un processus continu d'adaptation au monde et considéré d'ailleurs comme le plus important processus d'adaptation humaine. Processus de résolution de problèmes, l'apprentissage est en fin de compte présenté par Kolb comme « le processus par lequel le savoir est créé à travers la transformation de l'expérience » (Kolb, 1984, p. 155).

Coleman et la participation

Coleman, un peu après Kolb (*In Keeton, 1976*), compare l'apprentissage en classe et l'apprentissage expérientiel. Pour lui, l'apprentissage expérientiel n'utilise pas de médium symbolique (écriture) pour le transfert de l'information. Il fait partie de ces apprentissages qui trouvent leur place en dehors des salles de classe et qui procèdent de l'action au cours de laquelle on met à l'épreuve ou on observe les conséquences de cette action. Pour Coleman (1976), cet apprentissage se déroule suivant quatre phases:

- d'abord, la personne participe à une action dans une circonstance particulière et voit les effets de cette action ;
- ensuite, elle cherche à comprendre ces effets dans cette circonstance particulière de façon à pouvoir prévoir ce qui se passera si la même situation se reproduit ;
- une autre étape consiste à comprendre le principe général qui régit ce cas singulier ; cela implique une capacité à établir des liens entre les actions et les effets pour une variété de circonstances ;
- enfin, il reste à le remettre en action dans une nouvelle circonstance à l'intérieur de toute une gamme de généralisations. L'action de la toute première phase est bien différente de celle-ci, en ce sens qu'elle s'inscrit dans une circonstance différente et que l'acteur anticipe l'effet de cette action.

Pour Coleman, l'apprentissage expérientiel étend la notion d'apprentissage au-delà des limites formelles de la classe. Il met l'accent sur la participation qui procure à l'individu des occasions de faire des expériences et d'apprendre à partir des situations réelles de la vie. Autre position caractéristique de Coleman : il n'a de cesse au cours de ses écrits postérieurs de tenter de rapprocher, après les avoir opposés, l'apprentissage expérientiel et l'apprentissage scolaire en cherchant ce que le premier peut apporter au second (Coleman, 1995).

Ainsi, cette première décennie de recherche impulse un mouvement enthousiaste qui fait avancer la connaissance en cernant un nouveau champ de recherche et de pratique sociale, en voulant le démarquer de l'école et en proposant une première vision globale du phénomène.

Les années quatre-vingt : la modélisation du concept

Il se passe environ une dizaine d'années avant de voir apparaître une deuxième génération d'écrits sur le thème de l'*experiential learning*. Au cours de cette période, le cycle de Kolb est repris dans sa dimension tellement générale qu'il en vient à être identifié comme LE cycle de l'apprentissage basé sur l'expérience (sans plus aucune référence à Kolb), comme chez Burnard (1988, p. 130) par exemple. De plus, différentes grilles de lecture du cycle de Kolb apparaissent au fil du temps : ainsi, la troisième étape peut être vue comme celle de la conceptualisation (Gibbs, 1988), comme un moment de généralisation (Boud et Pascoe, 1978), une étape de résolution des choses (Boydell, 1976) ou un amalgame de tout (Kilty, 1982). Mais aussi la notion générale d'*experiential learning* laisse place à l'éclosion d'autres appellations comme *learning from action*, *action learning* (Evans, 1980, *In* Weil et McGill, 1989, p. 50 et 116) ou d'autres concepts « cousins » voient le jour comme *learning from doing* (Hutton 1989, *In* Weil et McGill, 1989, p. 50).

Peter Jarvis et l'exploration de l'apprentissage

Prenant le flambeau à son tour, Jarvis (1983) cherche à apporter une définition à son sens plus complète de l'apprentissage. Dans un premier temps, il définit l'apprentissage comme «l'acquisition de connaissances, habiletés et attitudes par l'étude, l'expérience et l'enseignement» (Jarvis, 1983, p. 5). Mais comme l'étude et l'enseignement lui apparaissent aussi formes d'expérience, sa réflexion l'amène à proposer une autre vision qui tient compte de ces deux approches. Il suggère alors qu'«apprendre est la transformation de l'expérience dans la connaissance, les habiletés et les attitudes» (Jarvis, 1987, p. 164) et quelques années plus tard, que c'est «un processus continu qui cherche à donner un sens à l'expérience quotidienne se déroulant à la jonction de la conscience humaine avec le temps, l'espace, la société et leurs multiples relations» (Jarvis, 1991, p. 11).

Il s'agit d'une conception dynamique de l'apprentissage et, partant, de l'éducation, qui lui donne les dimensions d'une véritable formation continue. D'ailleurs, les préoccupations de Jarvis s'inscrivent résolument dans une pratique sociale: le titre de son livre de 1987, *Adult learning in the social context*, en fait foi. Dans la continuité des travaux antérieurs, Jarvis propose un modèle plus complexe que celui de Kolb dans la mesure où il apporte au processus l'idée centrale de réflexion. Ce dernier modèle tente d'intégrer de puissantes dynamiques en jeu: celles de la situation et de l'expérimentation pratique, celles du raisonnement et de la réflexion, celles de la mémorisation et, enfin, celles de l'évaluation.

Boud et l'importance de la réflexion

Dès 1978, Boud avait identifié avec Pascoe ce qu'ils considéraient comme les plus importantes caractéristiques de l'éducation expérientielle:

- la participation individuelle de chaque étudiant à son propre apprentissage;
- les liens entre l'activité d'apprentissage et le monde extérieur (en salle de classe et en institution d'enseignement);
- le contrôle par l'apprenant de l'expérience d'apprentissage dans laquelle il s'engage dès lors qu'il peut y intégrer ses propres modes de fonctionnement et qu'il peut expérimenter les résultats de ses propres décisions.

Ces deux auteurs partent d'une vision plus large de l'expérientiel, car ils y incluent cet espace privilégié où se joue la relation éducative: ce n'est donc plus seulement la démarche individuelle d'apprentissage qui les intéresse. Sans pour autant s'éloigner des recherches théoriques, ils tentent d'inclure leur point de vue

d'éducateurs et d'enseignants en se considérant comme éléments du processus: ainsi pour l'enseignant, le souci de maintenir une cohérence entre l'apprentissage et la vie réelle. Mais ce qui fait nettement le point central de la parution suivante en 1985, *Reflection: Turning experience into learning*, est bien la réflexion, cette donnée incontournable de l'action. Ils suggèrent que la réflexion a au moins trois caractéristiques: a) elle est assumée par l'apprenant, b) elle est intentionnelle, c) elle induit à la fois connaissance et sentiments (Boud, Keogh et Walker, 1985, p. 11).

À l'instar de Steinaker et Bell (1979), Boud, Keogh et Walker (1985) envisagent l'expérience comme la réponse totale d'une personne à une situation ou à un événement: ce qu'elle pense, ce qu'elle ressent aussi bien que ce qu'elle en conclut plus tard dans le temps ou immédiatement après l'événement. La réflexion est l'occasion pour l'individu de reprendre possession de son expérience, d'élaborer une pensée à son propos, de la «ruminer» dans sa tête et de l'évaluer. Au travers de leurs préoccupations d'éducateurs d'adultes, il est important de lire qu'ils veulent sans cesse améliorer les liens entre l'expérience et l'activité de réflexion qui suit. Ils mettent donc l'accent sur trois composantes de la réflexion:

- le retour sur l'expérience, qui peut être le rappel des événements saillants, une remise en jeu de l'expérience initiale ou un relevé des autres éléments de l'expérience;
- la prise en compte des perceptions qui revêt deux aspects: d'abord l'utilisation positive des perceptions, ensuite le déblocage des perceptions qui entravent le processus;
- la réévaluation de l'expérience, qui est de loin la plus importante, permet de réexaminer l'expérience à la lumière des intentions de l'apprenant, d'associer de nouvelles connaissances à ce qui est déjà acquis et d'intégrer ces nouvelles connaissances au cadre conceptuel de l'apprenant. Ceci conduit à une appropriation de ces savoirs à l'intérieur du répertoire de ses comportements.

Enfin, Boud, Keogh et Walker (1985) envisagent les conséquences de cette réflexion sur l'action future. On peut voir ici aussi bien la recherche d'une nouvelle voie pour faire quelque chose, la clarification d'une issue, le développement d'une habileté autant que la résolution d'un problème; mais, en tout état de cause pour eux, «un nouveau paysage cognitif peut émerger ou un nouvel ensemble d'idées peut être identifié» (1985, p. 20).

Philip Burnard et la connaissance expérientielle (experiential knowledge)

Devant les difficultés à légitimer l'apprentissage expérientiel attribuables selon lui au manque de bases théoriques, Burnard (1988) propose de s'appuyer sur une théorie de la connaissance et de redéfinir l'apprentissage expérientiel. Cette théorie se fonde sur la distinction de trois domaines, considérés chacun comme des domaines en soi, qui ne peuvent être réduits l'un à l'autre, mais sont interreliés:

- la « connaissance de proposition » contient les théories et les modèles. Dans ce domaine, la personne peut se construire une réserve considérable de faits, théories et idées à propos d'un sujet sans avoir nécessairement d'expérience directe sur lui;
- la « connaissance pratique » est celle qui est développée à travers l'acquisition d'habiletés;
- la « connaissance expérientielle » est la connaissance acquise par la rencontre directe de l'individu avec le sujet, la personne ou la chose qu'elle étudie. C'était déjà la définition de Keeton en 1978 et ce sont les aspects subjectif et affectif de la rencontre qui contribuent à cette sorte de connaissance.

C'est donc à partir de ces propositions épistémologiques que Burnard redéfinit l'apprentissage expérientiel comme « toute activité d'apprentissage qui facilite le développement de la connaissance expérientielle » (Burnard, 1988, p. 130). Une nouvelle adaptation du cycle de Kolb est alors proposée: elle réunit à la fois les concepts de « connaissance de proposition » et de « connaissance expérientielle »; elle peut aussi faire appel à la « connaissance pratique » et elle se situe dans la perspective d'une pratique éducative où l'enseignant joue un rôle de facilitateur. Ce « tuteur sensible » portera l'attention sur l'expérience personnelle de l'apprenant qui est unique et sur le besoin d'esquisser un consensus de plusieurs réalités avant le transfert à d'autres situations.

L'accent est ainsi posé sur le résultat d'un processus (*knowledge*) et non plus sur le processus lui-même (*learning*). Ce changement de cap est marquant: il s'inscrit en rupture complète avec les prédécesseurs et il permet de placer sur une même logique *experiential knowledge* et *prior experiential learning*, reconnaissance des acquis. Il nous semble lever une ambiguïté importante, mais intervient sans doute beaucoup trop tard pour qu'on se décide à changer le terme d'*experiential learning* par celui d'*experiential knowledge*.

Weil et McGill, la grande synthèse

Après ce parcours de près d'une vingtaine d'années dans l'univers de l'apprentissage expérientiel, Weil et McGill (1989) tentent d'ordonner les différentes tendances qu'elles ont vues émerger depuis le début en quatre «villages» :

- le Village 1 s'identifie particulièrement à la reconnaissance des apprentissages effectués au cours des expériences de vie et de travail; il peut servir à ouvrir de nouvelles voies à l'éducation supérieure, au monde de l'emploi et de la formation, aussi bien qu'aux groupements professionnels;
- le Village 2 se concentre sur l'apprentissage vu comme base de réflexion pour apporter des changements dans les structures, les objectifs et les programmes de l'éducation postscolaire;
- le Village 3 met l'accent sur l'apprentissage expérientiel comme élément qui facilite la conscience des groupes, l'action communautaire et le changement social;
- le Village 4 concerne la croissance et le développement personnels et les approches de l'apprentissage expérientiel qui favorisent la conscience de soi et son efficacité en groupe.

Ainsi, au cours de cette deuxième décennie, les auteurs reprennent à leur compte ou abandonnent progressivement les travaux antérieurs. Ils permettent dès lors au concept d'évoluer et se donnent un premier bilan du chemin parcouru. Stimulés par la réalité sociale qui les pousse comme la mise en place de la reconnaissance des acquis, ils découvrent que l'apprentissage, après avoir été construction de savoirs, devient aussi recherche de sens. Ils approfondissent la complexité du phénomène en montrant l'importance de la réflexion, mais surtout ils ramènent dans l'espace éducatif une notion qu'on avait voulu lui voir étrangère en mettant l'accent sur le rôle de l'éducateur dans la dynamique réflexive.

*Le cours des années quatre-vingt-dix:
stabilisation puis nouvel éclatement du concept*

Les quatre grandes branches isolées par Weil et McGill (1989) continuent leur évolution propre, mais avec l'avènement des années quatre-vingt-dix, on dirait bien que l'exploration de l'apprentissage expérientiel perd de sa vitalité. En effet, l'effervescence des publications, nettement marquée dans les deux précédentes décennies, semble s'essouffler. Les auteurs qui avaient piloté ces recherches, comme Kolb, Boud ou Jarvis par exemple, se retrouvent moins souvent sur la sellette des

publications ou rééditent dans d'autres ouvrages des textes déjà publiés (Kolb *In Thorpe, Edwards et Hanson, 1993*). L'étude du processus semble avoir atteint une phase en plateau, à moins qu'elle n'ait déjà atteint ses propres limites. D'autres auteurs encore, bien qu'ils ne soient pas directement identifiés au courant de l'apprentissage expérientiel, continuent d'explorer des pistes amorcées au cours de la décennie précédente. Ainsi en est-il de Mezirow (1991), profondément ancré dans l'étude de l'apprentissage adulte depuis les années soixante-dix où il mettait en place sa théorie de la transformation de perspective et de la réflexion critique.

Mezirow et la transformation de perspective

En fait, avec Mezirow, dans la foulée de Boud, Jarvis et d'autres, on assiste à un approfondissement de la recherche de sens. Cette nouvelle dimension s'inscrit logiquement dans la perspective où la réflexion joue un rôle important dans l'intégration de l'expérience de l'apprenant à sa propre histoire. Mezirow (1991) a défini en effet l'apprentissage comme un processus qui renouvelle l'interprétation de sens ou révisé les anciennes interprétations du sens de l'expérience. Il met l'accent sur un ensemble interrelié qui comprend l'expérience, l'apprentissage et la recherche de sens. Quand notre expérience de vie est en harmonie avec notre structure de sens, elle est assimilée à l'intérieur de cette structure. Quand elle n'est pas conforme, l'expérience est tellement puissante qu'elle provoque des changements dans la structure de sens ou conduit à la formation d'une nouvelle structure. Dans la pensée de Mezirow, la place de la réflexion est centrale: elle est vue comme un processus d'évaluation critique de tous nos efforts à interpréter et à donner du sens à nos expériences (Mezirow, 1991). S'il y a transformation de perspective, cette expérience peut être considérée comme significative.

La recherche de sens

Et c'est justement ce que se sont demandé, dans une recherche récente, Merriam et Clark (1993) quand elles ont tenté de relever ce qui était significatif dans les expériences de vie. Leurs travaux ont confirmé que l'expérience devait être validée par l'apprenant et avoir un impact sur l'amélioration de ses compétences et de ses habiletés. Il faut de plus qu'il y ait une transformation favorisant une plus grande capacité de mieux s'adapter aux expériences futures de la vie. Allen (1991) questionne à nouveau les nombreux sens que peut apporter la vie à l'éducation et notamment l'aide qu'apporte l'enseignant pour faire émerger un sens à l'expérience. Merriam et Heuer (1996) se demandent où le sens de la vie peut être trouvé, même si elles sentent qu'il «est envahissant et fondamental». Elles notent que le sens de la vie peut être défini comme un système cognitif bâti individuellement, enraciné dans nos valeurs et capable de doter la vie de satis-

faction et de signification personnelles. Elles proposent que la quête de sens soit reconnue comme un processus qui entraîne la réflexion et l'expérience personnelles et que c'est seulement à la rencontre de la quête de sens et de l'expérience que peuvent se produire le développement et la transformation de l'adulte.

La réouverture des débats

On dirait qu'à ce stade des recherches, il est important de rouvrir les débats (Michelson, 1996a, 1996b). Quelques auteurs reprennent à leur compte les concepts émis avant eux et les confrontent à de nouvelles théories ou à de nouvelles réalités. Usher (1989) reproche au courant humaniste d'inscrire l'apprentissage expérientiel dans un contexte subjectif et individuel. Par le sens que peut donner le langage à l'expérience, il cherche une voie vers sa dimension sociale qui, selon lui, est négligée. Plus tard, il provoque une autre confrontation avec la psychologie humaniste en proposant une vision différente de la subjectivité au travers des apports de la philosophie occidentale postmoderne (Usher, 1992). Michelson (1996a) pense que l'expérience est exagérément présentée comme un matériau brut que la réflexion viendrait, par un processus hautement cognitif, transformer en apprentissage. Or, rien n'est plus marqué par des connotations de race, de genre, de classe que ce détachement émotionnel, cette distance physique et cette rationalité qui sont si souvent mis en évidence pour comprendre le processus d'apprentissage expérientiel. Prendre de la distance par rapport à son expérience individuelle s'exprime avec des degrés d'intensité très différents suivant les personnes et les groupes sociaux. C'est donc la dimension sociale qui est explorée ici et qui cherche ses racines chez Freire (1974) et chez Lindeman (1926).

Les critiques sont vives à l'endroit de la pratique de l'apprentissage expérientiel (Usher, 1993; Avis, 1995). Le mythe de l'apprenant-chercheur qui organise son savoir en connaissance de cause et en toute lucidité est encore stigmatisé; ces remarques soulèvent de nombreuses questions qui entrent en résonance avec les notions d'autonomie, de responsabilité, de prise de pouvoir sur sa vie (*empowerment*) (Avis, 1995). Le reproche qui peut être fait à Knowles, Kolb ou Jarvis par exemple, c'est que l'expérience est présentée comme si elle était vécue essentiellement de façon individuelle, sans tenir compte du lien étroit qui existe entre l'expérience et la situation historique et sociale du sujet (Usher, 1992).

Les modèles proposés par la suite prennent à nouveau une perspective d'intervention scolaire: comment intégrer la théorie de l'apprentissage expérientiel dans nos classes se demandent plusieurs auteurs comme Lewis et Williams (1994) ou Garvey et Vorsteg (1995). Cette difficulté de se détacher du système scolaire est vraiment frappante et constante malgré vingt ans de débats. Certains discours

s'interrogent encore sur la portée d'un enseignement expérientiel (Baker, 1989) alors que pour d'autres, ce sont les méthodes et techniques favorisant l'apprentissage expérientiel qui retiennent l'attention (Caffarella et Lee, 1994). Les dimensions s'élargissent encore: on parle d'intelligence expérientielle en se référant au rôle que peut jouer l'expérience dans le développement de la capacité d'une personne à faire face à la nouveauté ou à rendre automatiques les tâches familières (Hiemstra, 1991) et on parle encore davantage d'éducation expérientielle (Cherrington et Van Ments, 1994).

Au cours de la décennie quatre-vingt-dix, les auteurs visités questionnent à nouveau le thème, se sentant à l'étroit dans l'espace laissé à l'*experiential learning*: école ou non semble être toute une question qui n'est pas résolue. Le pas franchi timidement vers la recherche de sens dans la décennie précédente permet à ce point de vue de se déployer dans toute son envergure. Enfin, après avoir étudié un phénomène vécu comme essentiellement individuel, la prise en compte de ses dimensions sociales est une étape marquante de cette période. Cette troisième décennie est celle de la reprise des débats, de l'approfondissement et d'un nouvel éclatement.

Conclusion

Issu de pratiques sociales de l'éducation des adultes et poussé par elles au long de son élaboration et de son évolution, le courant de l'*experiential learning* semble vivre un criant paradoxe. En effet, né loin des bancs de l'école pour légitimer les apprentissages réalisés en dehors des institutions scolaires, il est sans cesse ramené dans le giron scolaire comme si l'école s'estimait la seule à pouvoir rendre justice à tous ces savoirs issus des situations de la vie.

En termes de recherche, l'*experiential learning* aura généré trois types d'écrits. Les premiers veulent légitimer cette forme d'apprentissage parmi d'autres: les deuxièmes explorent le processus d'apprentissage à partir de l'expérience et les troisièmes tentent de proposer des théories qui cherchent à faciliter l'apprentissage expérientiel (Edwards, 1994). Pour les premiers, on a assisté aux États-Unis et en Angleterre au développement et à la mise en place de la reconnaissance des acquis expérientiels. Pour les deuxièmes, la compréhension du processus d'apprentissage était un préalable à toute étude sérieuse de la question. Pour les troisièmes, il était important de mettre en œuvre de tels concepts et d'aider les éducateurs d'adultes à relever les défis de ces nouvelles théories.

Depuis Lindeman jusqu'à Jarvis, la définition de l'apprentissage s'est, au fil du temps, chargée de différents apports qui témoignent des hésitations d'une théorie qui se construit mais aussi des grands courants de pensée contemporains.

Tableau 1
De Lindeman à Jarvis:
quelques définitions de l'apprentissage revues et corrigées par l'expérience

Lindeman (1926)	Apprendre est un processus au cours duquel l'apprenant prend conscience de l'expérience.
Dewey (1938)	Chaque expérience devrait contribuer à préparer une personne à des expériences futures, plus poussées et plus profitables.
Bruner (1966)	Apprendre est un processus et non un résultat, un produit.
Rogers (1969)	Apprendre doit passer par un apprentissage expérientiel, important pour une personne et lourd de significations.
Torbert (1972)	Apprendre est un aspect ordinaire de nos actions sur l'environnement dans l'accomplissement de nos préoccupations ultimes.
Coleman (1976)	Apprendre procède de l'action qui permet de mettre à l'épreuve et d'observer les conséquences de cette action.
Keeton (1976)	L'apprentissage expérientiel est celui qui survient en dehors de salles de classe.
Keeton et Tate (1978)	En apprentissage expérientiel, l'apprenant est en contact direct avec la réalité qu'il étudie.
Jarvis (1983)	Apprendre est l'acquisition de connaissances, habiletés et attitudes, par l'étude, l'expérience et l'enseignement.
Kolb (1984)	Apprendre est le processus par lequel le savoir est créé à travers la transformation de l'expérience.
Knowles (1990)	L'expérience de l'adulte s'inscrit dans sa personne et son identité et constitue la plus riche ressource de l'apprentissage.
Boud <i>et al.</i> (1985)	Apprendre est la réponse par la réflexion à une situation ou à un événement.
Jarvis (1987)	Apprendre est la transformation de l'expérience dans la connaissance, les habiletés et les attitudes.
Burnard (1988)	L'apprentissage expérientiel est vu comme toute activité d'apprentissage qui facilite le développement de la connaissance expérientielle.
Mezirow (1991)	Apprendre est un processus qui produit une nouvelle interprétation de sens ou révisé les anciennes interprétations de sens de notre expérience.
Jarvis (1991)	Apprendre est un processus continu qui cherche à donner un sens à l'expérience quotidienne, à la jonction de la conscience humaine avec le temps, l'espace, la société et leurs multiples relations.

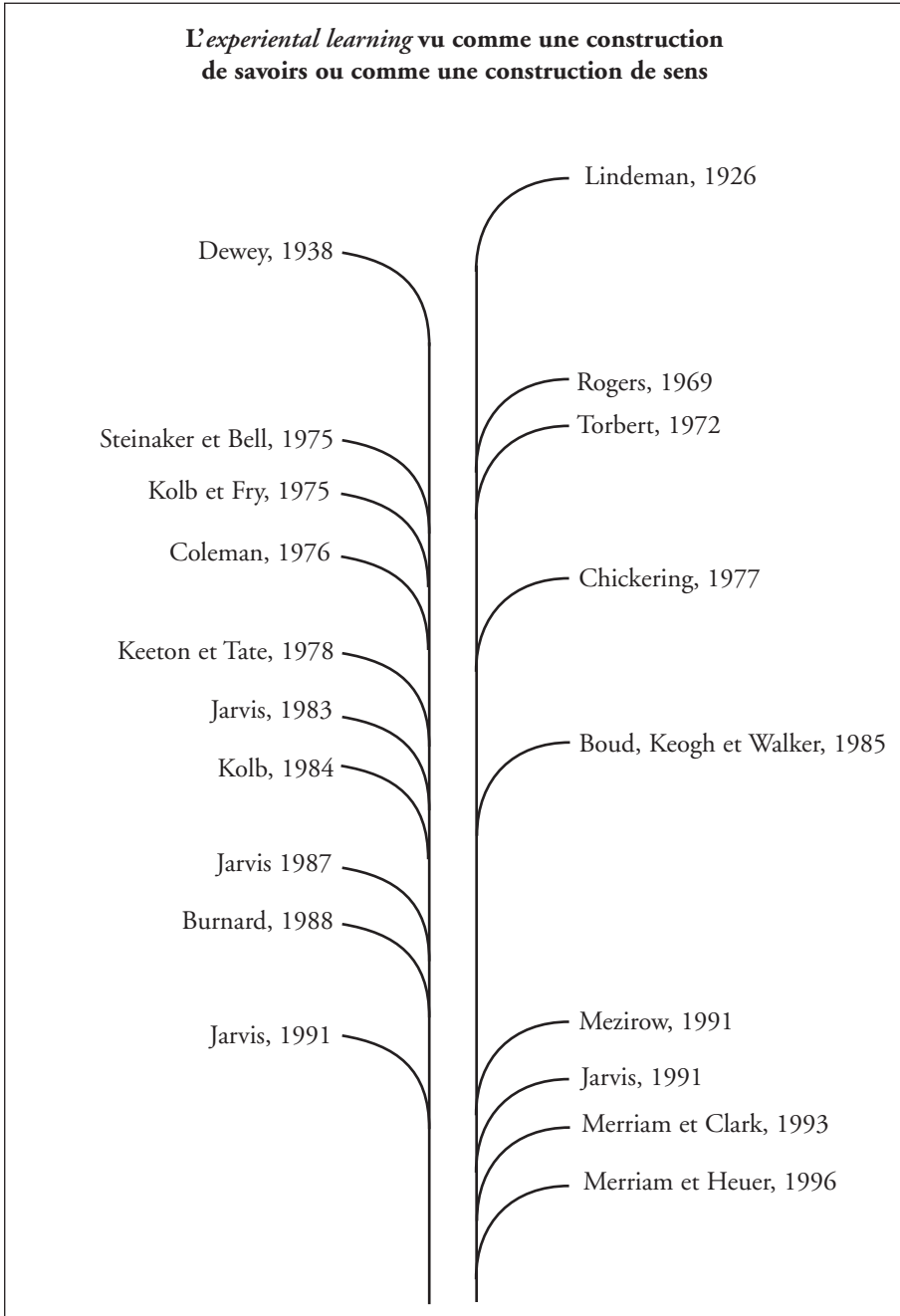


Figure 2 – Les deux voies de l'*experiential learning* empruntées par les principaux auteurs

Ce mouvement qu'est l'*experiential learning* s'est répandu très largement à travers l'horizon anglo-saxon et il continue de se référer à Dewey et à Lindeman qu'il considère comme des pères fondateurs indiscutables. Or, l'un et l'autre ont de ce domaine un avis très divergent : pour Dewey, l'expérience doit être intégrée au processus d'apprentissage à l'école et toutes les méthodologies de l'éducation nouvelle doivent tendre vers cette direction. Alors que pour Lindeman, c'est la vie elle-même qui est éducatrice et l'expérience source première de tout apprentissage. Il n'est donc pas étonnant de trouver tout au long des écrits qui font l'objet de cet article, ces deux tendances : l'une qui s'oriente vers la construction de savoirs et l'autre qui cherche davantage son chemin vers la construction de sens, même si les deux directions sont imprégnées l'une de l'autre.

À partir de travaux qui s'orientent d'abord vers la construction de savoirs et qui se définissent toujours en référence à l'école, globalement de Dewey (1916, 1938) à Jarvis (1991), le cours des recherches évolue lentement vers la quête de sens, globalement de Lindeman (1926) à Merriam et Heuer (1996). Les questions qui se posent encore actuellement à propos de ce champ le sont toujours dans ce double horizon, globalement de Usher (1992) à Merriam et Clark (1993) et de Hiemstra (1991) à Caffarella et Lee (1994) ; c'est aussi dans cette double direction qu'on peut identifier une dimension éminemment individuelle (dans la construction de savoirs) et une dimension résolument sociale (dans la construction de sens). Ce qui s'impose aussi au fur et à mesure comme un élément déterminant est bien cette réflexion, vue comme un moyen de reprendre possession de son expérience, d'élaborer une pensée à son propos et d'évaluer le sens que prend cette expérience dans l'existence. L'expérience est donc bien, en fin de compte, un événement qui nous traverse... ou que nous traversons... comme une épreuve.

NOTE

1. Pour l'utilisation française des mots apprentissage expérientiel (ou plus souvent en France, de formation expérientielle), Pineau (1989) affirme que c'est le traducteur de Laing (1980) dans *La politique de l'expérience* parue en anglais en 1969, qui avance le néologisme d'expérientiel, faute d'une meilleure traduction pour le terme anglais *experiential*.

Abstract – This article describes the evolution of the concept of experiential learning in the area of adult education over the last 25 years and how it has modified various practices. Research in this area helped develop the concept of learning as well as that experience. Experiential learning was initially defined as a process in constructing knowledge. However, with time, this concept has grown to include the process of searching for meaning as well as the notion of learning.

Resumen – Este texto trata sobre el tema del *experiential learning* (aprendizaje experiencial) el cual ha estado presente en el ámbito de la educación de adultos durante los últimos 25 años, modificando profundamente su práctica. Desde al punto de vista de la investigación, esta vasta corriente a hecho progresar tanto la noción de aprendizaje como aquella de experiencia. Definida al principio como una práctica en la construcción de conocimientos, la noción de *experiential learning* se ha deslizado insensiblemente a lo largo del tiempo hacia la búsqueda de un sentido y ha arrastrado con ella y en esa dirección la noción de aprendizaje.

Zusammenfassung – Dieser Text beschäftigt sich mit dem Begriff des *experiential learning*, der während der letzten 25 Jahre in der Erwachsenenbildung eine große Rolle gespielt und die Unterrichtspraxis stark beeinflusst hat. Im Bereich der Forschung hat diese bedeutende Schule sowohl den Begriff des Lernens als auch den der Erfahrung erweitert. Das *experiential learning* war in seinen Anfängen zunächst nur ein neuer Weg der Wissensvermittlung, wurde dann aber immer mehr zu einem Grundlagenbegriff, der auch den Begriff des Lernens veränderte.

RÉFÉRENCES

- Allen, R.T. (1991). The meaning of life and education. *Journal of Philosophy of Education*, 25(1), 47-57.
- Avis, J. (1995). The validation of learner experience: A conservative practice? *Studies in the Education of Adults*, 27(2), 173-186.
- Balleux, A. (1995). L'andragogie revisitée. *Élan formateur*, 6(2), 9-18.
- Baker, F.J. (1989). How can you have experiential learning without experiential teaching? *Teacher Education Quarterly*, 16, 35-43.
- Boud, D. et Pascoe, J. (1978). *Experience learning. Development in Australian post-secondary education*. Sydney: Australian Consortium of Experience Learning.
- Boud, D., Keogh, R. et Walker, D. (1985). *Reflection: Turning experience into learning*. New York (NY): Kogan Page.
- Boydell, T. (1976). *Experience learning*. Manchester (MA): Department of Adult and Higher Education, University of Manchester.
- Brookfield, S. (1984). The contribution of Lindeman to the development of theory and philosophy in adult education. *Adult Education Quarterly*, 34(4), 185-196.
- Bruner, J.S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge (MA): Belknap Press of Harvard University Press.
- Burnard, P. (1988). Experiential learning: Some theoretical considerations. *International Journal of Lifelong Education*, 7(2), 127-133.
- Caffarella, R.S. et Lee, P. (1994). Methods and techniques for engaging learners in experiential learning activities. In L. Jackson et R.S. Cafarella (dir.), *Experiential Learning: A new approach* (p. 43-52). New directions for adult and continuing education, 62. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Cherrington, R. et Van Ments, M. (1994). Pinning down experiential learning. *Studies in the Education of Adults*, 26(1), 15-30.

- Chickering, A.W. (1977). *Experience and learning: An introduction to experiential learning*. New Rochelle (NY): Change Magazine Press.
- Coleman, J.S. (1976). Differences between experiential and classroom learning. In M. Keeton (dir.), *Experiential learning: Rationale, characteristics and assessment* (p. 49-61). San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Coleman, J.S. (1995). Experiential learning and information assimilation: Towards an appropriate mix. In K. Warren, M. Sakofs et J.S. Hunt (dir.) (1995), *The theory of experiential education* (p. 123-147). Dubuque (CA): Kendall/Hunt Publishing Co.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York (NY): The Free Press.
- Dewey, J. (1938). *Expérience et éducation*. Paris: Armand Colin.
- Edwards, R. (1994). Are you experienced? Postmodernity and experiential learning. *International Journal of Lifelong education*, 13(6), 423-439.
- Elias, J. et Merriam, S. (1980). Philosophical foundations of adult education. Traduit par A. Chené et É. Ollivier (1983), *Penser l'éducation des adultes*. Montréal: Guérin.
- Finger, M. (1989). Apprentissage expérientiel ou formation par les expériences de la vie? *Éducation permanente*, 100/101, 39-45.
- Fisher, J.C. et Podeschi, R.L. (1989). From Lindeman to Knowles: A change in vision. *International Journal of Lifelong education*, 8(4), 345-353.
- Freire, P. (1974). *Education for critical consciousness*. New York (NY): Continuum.
- Garvey, D. et Vorsteg, A.C. (1995). From theory to practice for college student interns: A stage theory approach. In K. Warren, M. Sakofs et J.S. Hunt (dir.), *The theory of experiential education* (p. 287-303). Dubuque (CA): Kendall/Hunt Publishing Co.
- Gibbs, L. (1988). *Learning by doing*. London: Further Education Unit.
- Hiemstra, R. (dir.) (1991). *Creating environnements for effective adult learning*, New directions for adult and continuing education, 50. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Jarvis, P. (1983). *Adult and continuing education: Theory and practice*. London (UK): Croom Helm.
- Jarvis, P. (1987). Meaningfull and meaningless experience: Towards an analysis of learning from life. *Adult Education Quarterly*, 37(3), 164-172.
- Jarvis, P. (1991). *Adult learning in the social context*. Londres: Croom Helm.
- Keeton, M. (dir.) (1976). *Experiential learning: Rationale, characteristics and assessment*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Keeton, M. et Tate, P. (dir.) (1978). *Learning by experience – what, why, how*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Kilty, J. (1982). *Experiential learning. Human Potential Research Project*. Guildford: Surrey University.
- Knowles, M. (1970). *The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy*. New York (NY): Association Press.
- Knowles, M. (1990). *L'apprenant adulte, vers un nouvel art de la formation*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
- Kolb, D. et Fry, R. (1975). Towards an applied theory of experiential learning. In C.L. Cooper (dir.), *Theories of group processes* (p. 33-56). New York (NY): John Wiley.
- Laing, R. (1980). *La politique de l'expérience*. Paris: Stock.
- Lewin, K. (1947) (Traduction de C. Faucheux, 1959). *Psychologie dynamique: les relations humaines, morceaux choisis*. Paris: Presses universitaires de France.

- Lewis, L. et Williams, C. (1996). Experiential learning: Past and present. In R.S. Cafarella et L. Jackson (dir.), *Experiential learning: A new approach* (p. 5-16). New directions for adult and continuing education, 62. San Francisco (CA) : Jossey-Bass.
- Lindeman, E. (1926). *The meaning of adult education*. New York (NY) : New Republic.
- Merriam, S.B. et Clark, M.C. (1993). Learning from life experience: What makes it significant? *International Journal of Lifelong education*, 12(2), 129-138.
- Merriam, S.B. et Heuer, B. (1996). Meaning-making, adult learning and development: A model with implications for practice. *International Journal of Lifelong education*, 15(4), 243-255.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco (CA) : Jossey-Bass.
- Michelson, E. (1996a). Beyond Galileo's telescope: Situated knowledge and the assesment of experiential learning. *Adult Education Quarterly*, 46(4), 185-196.
- Michelson, E. (1996b). Usual suspects: Experience, reflection and the (en)gendering of knowledge. *International Journal of Lifelong Education*, 15(6), 438-454.
- Piaget, J. (1970). *L'épistémologie génétique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Pineau, G. (1989). La formation expérientielle en auto-, éco- et co-formation. *Éducation permanente*, 100/101, 23-30.
- Rogers, C. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Columbus (OH) : Merrill.
- Steinaker, N. et Bell, R. (1979). *The experimental taxonomy. A new approach to teaching and learning*. New York (NY) : Academic Press.
- Stewart, D. (1987). *Adult learning in America: Eduard Lindeman and his agenda for lifelong education*. Malabar (FL) : Krieger.
- Thorpe, M., Edwards, R. et Hanson, A. (1993). *Culture and processes of adult learning*. Londres: The Open University/Routledge.
- Torbert, W.R. (1972). *Learning from experience. Towards consciousness*. New York (NY) : Columbia University Press.
- Usher, R. (1989). Locating experience in language: Towards a poststructuralist theory of experience. *Adult Education Quarterly*, 40(1), 23-32.
- Usher, R. (1992). Experience in adult education: A post-modern critique. *Journal of Philosophy of Education*, 26(2), 201-214.
- Usher, R. (1993). Experiential learning or learning from experience: Does it make a difference? In D. Boud, R. Cohen et D. Walker (dir.), *Using experience for learning* (p. 169-180). Society for Research into Higher Education et Open University: Milton Keynes.
- Weil, S.W. et McGill, I. (dir.) (1989). Making sense of experiential learning, diversity in theory and practice. Society for Research into Higher Education et Open University: Milton Keynes.
- Willingham, W.W. (1976). Critical issues and basic requirements for assessment. In M. Keeton (dir.), *Experiential learning: Rationale, characteristics and assessment* (p. 224-244). San Francisco (CA) : Jossey-Bass.