

**Anke****Grotlüschen**

Professeur «junior» de
formation tout au
long de la vie à
l'Institut d'éducation
des adultes de
l'Université de Brême



Apprentissage expansif: possibilités et limites de la théorie scientifique du sujet

Une théorie critique de l'apprentissage a survécu et elle est maintenant remise à l'honneur. La théorie scientifique du sujet demande de prendre l'apprenant au sérieux. Ses motivations et ses résistances apparaissent au grand jour. Pour l'école, cette exigence est par trop radicale, car elle ne permet pas de programme fixe. Elle porte toutefois ses fruits dans la formation continue.

Quelques concepts clés sont esquissés ici, à savoir l'apprentissage expansif, l'apprentissage défensif et le raisonnement explicatif. Sont ensuite exposées les critiques connues, par exemple l'utilisation de l'analyse du pouvoir selon Foucault et l'absence totale d'apprentissage informel. Des liens avec le constructivisme, la théorie de l'habitus et la gouvernementalité examinés dans les conférences vérifient la portée de la théorie.

La psychologie critique a été longtemps ignorée. Elle avait pris à l'époque de la guerre froide une position trop radicale pour être acceptée de ses contemporains. Une deuxième génération de chercheurs en pédagogie utilise à présent ses concepts clairs pour ses travaux empiriques et différencie la théorie. Les transitions vers la pratique sont de plus en plus nombreuses, tandis que la transposition à l'étranger ne fait que commencer.

L'Union européenne s'est fixé pour objectif de devenir «d'ici à 2010, l'économie de la connaissance la plus compétitive et la plus dynamique du monde». Il est donc normal que la priorité soit donnée à la formation tout au long et dans tous les domaines de la vie qui, d'après le dernier sondage Eurobaromètre, est jugée importante, tout au moins dans une certaine mesure, par 90 % des citoyennes et des citoyens européens (Cedefop, 2003, p. 5). Ces points de vue se reflètent également dans l'organisation de forums scientifiques centraux. Par exemple, le congrès des sociétés scientifiques allemandes, suisses et autrichiennes de l'éducation (Zurich, 2004) ⁽¹⁾ avait pour titre «Bildung über die Lebenszeit / Apprentissage tout au long de la vie» et reconnaissait ainsi explicitement l'importance de la formation continue par rapport à l'école et à l'université. C'est, entre autres, de l'apprentissage qu'il est question ou, plus exactement, de la notion d'apprentissage expansif. Un groupe de travail sur ce thème se penche sur les chances et les limites de ce que l'on appelle la science du sujet (publié dans Faulstich, Ludwig, 2004). Qu'est-ce qui se cache derrière ces notions? Pourquoi s'y intéresse-t-on autant aujourd'hui? Ces questions doivent amorcer une discussion au niveau européen sur un débat théorique (parfois trop) restreint à l'Allemagne. Je m'appuierai ici tout particulièrement sur les articles et interventions critiques sur les chances et les limites d'une théorie de l'apprentissage fondée sur la science du sujet. Ce qui est symptomatique, c'est, selon moi, qu'au XXI^e siècle une deuxième génération de parties prenantes au débat s'intéresse à l'apprentissage expansif et à la théorie de l'apprentissage fondée sur la science du sujet qui le sous-tend ⁽²⁾.

Les concepts fondamentaux: apprentissage expansif et logique des motifs

Qu'est-ce que l'apprentissage expansif? La meilleure définition est celle de l'auteur même de cette notion, Klaus Holzkamp (voir encadré p. 19). Il expose très clairement l'idée de la science du sujet dans un entretien avec Rolf Arnold, qui vient d'être de nouveau publié (Faulstich/ Ludwig, 2004).

Interrogé sur sa conception de l'apprentissage, M. Holzkamp répond ceci: «De l'avis courant, il y a apprentissage quand les processus d'apprentissage... sont amorcés par des tiers». Et il attire l'attention ici sur ce qu'il appelle le «court-circuit enseignement-apprentissage» qui traverse la pédagogie et qui signifie ceci: là où il y a enseignement, il y a aussi apparemment apprentissage. En est-il ainsi? M. Holzkamp poursuit: «Je pense au contraire qu'il n'y a d'apprentissage intentionnel, c'est-à-dire voulu et planifié, que si le sujet apprenant a lui-même des raisons d'apprendre» (Holzkamp, 2004, p. 29). Et c'est exactement là que se situe le changement de paradigme qui rend la notion aussi attrayante: ce ne sont pas les enseignants qui décodent l'apprentissage. L'amélioration de l'enseignement n'améliore pas forcément l'apprentissage. Même l'enseignant parfait est obligé de constater que des apprenants restent indisponibles: l'apprentissage ne se crée pas ni ne se planifie, c'est toujours aux apprenants eux-mêmes de changer d'avis ou de se refuser à l'exigence d'apprendre. L'apprentissage est donc conçu aussi sous la perspective de la recherche et de la science comme étant l'affaire du sujet, c'est-à-dire conçu du point de vue du sujet. Mais pourquoi apprendre si on n'y est pas poussé par les en-



seignants et les éducateurs? Dans l'interview avec Rolf Arnold, Klaus Holzkamp dit ceci: «Il y a toujours apprentissage lorsque le sujet s'est heurté dans l'exécution normale de ses actes à des obstacles ou des résistances» (Holzkamp, 2004, p. 29). Il apparaît ici que l'intérêt pratique contribue à motiver à apprendre. Jean Lave et Étienne Wenger seraient de cet avis. Leur concept très remarqué de participation à une communauté de pratique (*Community of Practice*) désigne lui aussi exactement ce qui fait l'intérêt de l'apprentissage. La participation est effectivement une raison d'apprendre: si «j» apprend, c'est parce que «je» souhaite participer à la communauté de pratique (cf. Lave, Wenger, 1991 et Wenger, 1998). Il y a entre cette idée et celle du problème d'action (*Handlungsproblem*) d'Holzkamp un lien de parenté étroit, ce qui n'est pas étonnant, car Lave et Holzkamp entretenaient entre eux un échange créatif (cf. *Forum Kritische Psychologie*, n° 38). Mais s'il y a déjà une théorie de l'apprentissage connue et largement répandue dans le domaine de l'apprentissage ouvert et à distance (*Open and Distance Learning*), qui est centrée sur l'apprenant (*), pourquoi nous pencher sur une littérature ardue, qui ne compte pas moins de 1500 pages? Qu'est-ce que la catégorie apprentissage expansif a d'aussi particulier et qu'est-ce que le sujet a à faire dans la science du sujet?

Notions clés et paradigmes

L'apprentissage expansif signifie: «j» apprend à cause de mon problème d'action exactement ce que je dois apprendre pour poursuivre mes activités et élargir mes possibilités d'action. Pour affiner cette catégorie, il vaut la peine de jeter un coup d'œil sur l'extrême opposé, à savoir l'apprentissage défensif. Si j'apprends de manière défensive, c'est uniquement parce que je vois le monde qui était le mien jusqu'ici menacé et parce que je n'ai pas d'autre possibilité de réagir à cette menace qu'en apprenant. Est-ce un problème? Oui, et chacun de nous le sait. Chacun sait que l'apprentissage défensif n'est pas efficace. Nous avons suivi pendant de nombreuses années des cours de langues à l'école, et nous n'avons pourtant presque rien retenu du russe, du français ou de l'espagnol. En même temps, nous sommes capables d'apprendre très rapidement une langue dès lors qu'il y a un lien avec l'action. Pourquoi l'apprentissage défensif est-il aussi inefficace? Ici, la science du sujet est aujourd'hui encore la seule théorie de l'apprentissage qui considère

ces réalités en face: l'apprentissage défensif renferme tous les types de tricherie, de recopiage, d'apprentissage par cœur de choses que l'on oublie ensuite. Un peu plus abstraitement, l'apprentissage défensif est tout ce qui sert à «contenter l'enseignant pour éviter les sanctions, c'est-à-dire à démontrer ou feindre des résultats» (Holzkamp, 2004, p. 30). On peut donc concevoir et comprendre l'apprentissage expansif par opposition à l'apprentissage défensif.

La science du sujet signifie en outre une percée théorique. Elle se détourne des modèles de causalité chers au behaviorisme (Skinner, Watson), au cognitivisme (Bandura, Bruner) et à l'école historico-culturelle (Vigotskij, Léontiev, Galperine) et qui, toujours plus affinés, entrent aussi en jeu dans le constructivisme (Maturana, Varela). Que veut-on dire? La théorie du sujet dit qu'il faut penser les explications scientifiques du point de vue du sujet. Cela signifie que le chercheur doit se mettre à la place du sujet. On peut alors comprendre, sous la perspective du sujet (*), pourquoi quelqu'un apprend ou n'apprend pas. Il est donc possible d'explorer les motifs et de ne pas s'en tenir aux simples conditions, dont on espère qu'elles permettront de prédire des comportements d'apprentissage. Les motifs et les conditions sont-ils aussi différents? Un exemple illustre ici ce qui importe: un être humain lit raisonnablement le journal, parce qu'il veut être au courant de ce qui se passe dans le monde. Ce lien est reconstitué suivant une logique des motifs et il est généralisable. Il se rapporte cependant à des êtres vivants ayant des intentions et des projets. La grammaire ne fonctionne pas quand on parle de végétaux et de la matière. Une pomme tombe raisonnablement par terre si on la fait tomber? Cette phrase est un non-sens grammatical. On le voit, la nature fonctionne causalement, dans des structures de cause à effet, sans raison, mais suivant une logique. Dans les sciences humaines ou sociales, les structures s'expliquent mieux si l'on fait appel à la raison et aux sentiments (mais on perd, malheureusement, la logique).

Cette perspective de la compréhension n'est pas nouvelle dans l'histoire de la science. Elle est devenue connue avec Wilhelm Dilthey, qu'Holzkamp refuse d'ailleurs explicitement en tant que référence théorique (Holzkamp, 1997, p. 260 et 350). C'est Peter Faulstich qui établit actuellement la jonction, en dépassant la controverse qui oppose la com-

(*) Le congrès «Bildung über die Lebenszeit», qui a eu lieu à Zurich en 2004, était organisé par la Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, la Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung, la Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung et l'Österreichische Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen (<http://www.paed-kongress04.unizh.ch/home.html>).

(*) On trouvera sur le site www.lernsite.net ou www.anke-grotlueschen.de un article sur la traduction des concepts théoriques en anglais avec un résumé et une présentation PowerPoint sur la base du «Lernen-Buch» [Livre à apprendre] de 1993.

(*) Au débat sur l'apprentissage s'ajoute aujourd'hui un changement de paradigme comparable dans le débat sur la qualité, abordé par exemple dans l'article «La qualité du point de vue des apprenants» d'Ulf Ehlers dans le numéro 28 de la *Revue européenne Formation professionnelle*. ArtSet, d'Hanovre (artset.de), défend en tant qu'institution l'approche de la science du sujet et on est en train d'y développer un instrument de mesure de la qualité de l'apprentissage du point de vue de l'apprenant (artset-lqw.de).

(*) Dans ce contexte, un ouvrage récent de Joachim Ludwig sur la théorie de l'apprentissage et de l'organisation a pour titre *Lernende verstehen* [Comprendre les apprenants].



préhension des sciences humaines et l'explication des sciences exactes: «À y regarder de plus près, chez Wilhelm Dilthey, l'herméneutique n'est pas non plus (...) une méthode d'interprétation, elle se rapporte au problème de la constitution des sciences humaines dans la confrontation avec les sciences exactes qui assoient leur hégémonie dans la seconde moitié du XIX^e siècle» (Faulstich, en préparation). En résumé, cela signifie que la convergence entre Dilthey et la science du sujet réside dans la définition du monde et dans sa théorie comme quelque chose de transformable et d'historique. Cette jonction peut et sera certainement controversée.

Pour récapituler, on peut tirer de la théorie de l'apprentissage fondé sur la science du sujet deux paires de concepts centraux: l'apprentissage expansif et l'apprentissage défensif attirent l'attention sur le problème de l'action et l'intérêt des apprenants pour l'apprentissage et s'élèvent contre un court-circuitage enseignement-apprentissage. La logique des conditions et la logique des raisons constituent la seconde paire de concepts qui attire l'attention sur le sujet de l'apprentissage, à savoir sur l'homme apprenant, avec ses motifs, ses espoirs, ses craintes et ses indisponibilités exprimés et secrets, conscients ou inconscients, extravagants, étranges, nobles ou ambitieux.

Psychologie critique

La science du sujet a donné lieu à toute une série de travaux qui ont vu le jour déjà avant l'œuvre maîtresse, *Grundlegung der Psychologie* (Holzkamp, 1983) [Les fondements de la psychologie]. Il y a sur le site kritische-psychologie.de une bibliographie, ainsi qu'une liste des documents sur la théorie du sujet traduits en anglais. La première génération de théoriciens et de praticiens de la science du sujet a ressenti dans de nombreux débats combien il était difficile de changer de paradigme. La deuxième œuvre maîtresse, *Lernen* [Apprendre] (Holzkamp, 1993), a la tâche plus facile. En grande partie passée sous silence dans la psychologie allemande, elle touche pourtant le cœur de la pédagogie.

En fait, le «livre à apprendre» a déjà fait son entrée dans les manuels de pédagogie générale (Gudjons, 2001, p. 230). Toutefois, il est lui aussi mal accepté par certains, à cause de sa critique radicale de l'école. C'est donc avant tout la formation professionnelle et la formation continue qui perçoivent

la construction de la théorie de la science du sujet, la critiquent et la transmettent. Par exemple, Rolf Arnold (1996) a tenté une référence à sa notion d'*Ermöglichungsdidaktik* [didactique du «rendre possible»], qu'il a doublement renforcée. Il revient à un constructivisme modéré comme à la théorie de la science du sujet et critique leur court-circuit enseignement-apprentissage à l'aide des concepts de cette théorie. De même, l'ouvrage de Rolf Arnold et Horst Siebert sur l'éducation constructiviste des adultes (1999, p. 5) admet la théorie de l'apprentissage fondée sur la science du sujet, et Siebert (2003, p. 317) a établi entre-temps des liens entre les systèmes théoriques jusqu'ici controversés (Grotlüschen, 2003, p. 35 sqq.).

Avec un autre concept - didactique de la médiation - Peter Faulstich redéfinit le rôle des enseignants: ceux-ci ont pour tâche de faire l'intermédiaire entre le contenu de l'apprentissage et les apprenants, c'est-à-dire de formuler des raisons d'apprendre (Faulstich, Zeuner, 1999, p. 52). Outre pour l'élaboration de la théorie, les catégories de la science du sujet sont utilisées dans plusieurs travaux de recherche sur le thème de l'*e-learning* (Patricia Arnold, 2001 et 2003; Grotlüschen, 2003). Une discussion théorique récente sur l'*e-learning*, impulsée par Gerhard Zimmer, se réfère elle aussi à des paradigmes de la science du sujet (Zimmer, 2001).

Christine Zeuner et Peter Faulstich sont en train d'élaborer un aperçu et de l'intégrer dans le contexte plus large de la «recherche sur l'éducation des adultes orientée sujet». Ils ont réussi avant tout à se fonder sur la recherche biographique avec sa longue tradition historique (Faulstich, Zeuner, en préparation).

En résumé, on peut distinguer une deuxième génération issue de la pédagogie, en particulier de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle, et qui, pour l'apprentissage virtuel, se réfère à l'élaboration de la théorie de la science du sujet.

La théorie à l'ombre du mur de Berlin

J'ai laissé entendre au début que la discussion sur la science du sujet avait une forte connotation nationale. Des événements historiques particuliers jouent ici un rôle qui, même s'ils n'ont sur elle qu'une influence implicite, s'inscrivent toujours en filigrane dans la discussion. Pour que le produit de



la construction de concepts se transmette vraiment à une seconde génération, par exemple après le congrès de Zurich, il me semble utile de nous délester d'une partie de notre équation nationale. En tout cas, la pratique de la formation continue en France, en Belgique ou encore en Norvège s'est rapprochée aujourd'hui de concepts d'apprentissage qui attirent l'attention sur Bedeutung, Sinn, meaning, signification et intérêt comme un moment récuratif de l'apprentissage réussi. Je pense qu'il est temps de proposer pour ces rapprochements une théorie qui conçoit l'apprentissage sous la perspective du sujet et explique la notion de sens en relation à la réussite de l'apprentissage. Mais revenons à l'histoire.

La psychologie critique – c'est l'appellation depuis 1971 de l'orientation théorique après une division des instituts de la faculté de psychologie de la Freie Universität de Berlin – a vu le jour dans une confrontation directe avec le mouvement étudiant et la lecture de Marx, avec la guerre froide et face au mur de Berlin. Dans une enclave géographique encerclée par la RDA, un groupe de travail se forme. Frigga et Wolfgang F. Haug le rejoignent, il continue à sortir des publications communes avec le «Projektgruppe Automation und Qualifikation (PAQ)», le groupe de projet Automation et qualification. Parmi les autres partenaires de la discussion nationale, il y a la rédaction du Forum Kritische Psychologie, forum psychologie critique (en 1997, pour le numéro thématique *Lernen. Holzkamp-Colloquium* [Apprendre. Colloque Holzkamp]), ces partenaires sont Ole Dreier, Frigga Haug, Wolfgang Maiers, Morus Markard, Christof Ohm, Ute Osterkamp et Gisela Ulmann).

La psychologie critique est aux prises avec les courants marxistes à propos de la légitimité d'une théorie du sujet distincte et doit négocier avec la psychologie empirico-analytique la légitimité d'une méthode de recherche herméneutique fondée sur la compréhension. Les nombreuses démarcations engendrées à cette occasion semblent pouvoir être surmontées dans la situation historique actuelle, en particulier si l'on tient compte du niveau international. Le groupe de travail de Berlin a eu une discussion constructive de plusieurs années avec Jean Lave (University of Berkeley), Ole Dreier (université de Copenhague) et Charles W. Tolman (University of Victoria, Canada).

L'ouverture de la RDA et l'effondrement du socialisme réel didacticiel ont fait peser sur la psychologie critique le soupçon, latent, d'être entachée d'idéologie, mais l'enfant a peut-être été jeté un peu hâtivement avec l'eau du bain. Il appartient à présent à une seconde génération d'effeuiller les notions théoriques viables du conflit méthodologique et de la guerre froide, pour obtenir ainsi un extrait de la science du sujet et, en particulier, de sa théorie de l'apprentissage, qui puisse enrichir la discussion au niveau européen.

Klaus Holzkamp est né le 30 novembre 1927 et il est mort le 1^{er} novembre 1995. Admis au grade de professeur en 1963, il tient son cours magistral inaugural en 1963. Il est nommé professeur titulaire de la chaire de psychologie à la Freie Universität de Berlin en 1967. Le mouvement étudiant commence à cette époque, revendiquant une science responsable envers la société. Holzkamp n'a pas honte d'apprendre des étudiants qui lisent Marx. Le projet «Schülerladen Rote Freiheit» [littéralement «boutique des élèves liberté rouge»] voit le jour. La Schülerladen ouvre ses portes en 1969 sur la demande d'étudiants et sous la responsabilité scientifique de Klaus Holzkamp. Les travaux se terminent par une émission de télévision en 1970. Selon sa compagne de lutte, la chercheuse Ute Osterkamp, cette expérience de l'échec montre que «la bonne volonté» ne suffit pas et que d'autres bases théoriques sont nécessaires. Une conception de la psychologie renouvelée, démocratique et au service d'une société plus humaine conduit à un rejet de la psychologie traditionnelle et ouvre la voie à la science du sujet. La principale œuvre de Holzkamp, *Grundlegung der Psychologie* [Les fondements de la psychologie], paraît en 1983. Elle est suivie de *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung* [Apprendre, fondement de la science du sujet], en 1993.

Cette théorie de l'apprentissage reprend, outre les postulats du mouvement étudiant, les théorèmes poststructuralistes de la sociologie française (Michel Foucault). La psychologie critique, qui a aujourd'hui son propre Institut à la Freie Universität de Berlin, est représentée par sa propre société – Gesellschaft für subjektwissenschaftliche Forschung und Praxis (GSFP) [Société pour la recherche et la pratique de la science du sujet] –, des archives en ligne abondantes avec une bibliographie des travaux et commentaires sur ce sujet (kritische-psychologie.de), une liste de publipostage (crit-psych@yahoogroups.de) de plusieurs centaines d'adresses dans le monde entier, ainsi que par la revue Forum Kritische Psychologie / FKP publiée par Argument-Verlag. L'évolution actuelle prend appui surtout sur l'ouvrage théorique *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung* de 1993.

Renouveau actuel, critique et références

Les liens, les renouveaux et les élargissements sont toujours aussi des éléments d'une nouvelle perception, sous une perspective critique et historique, d'une théorie qui a fait école. Pour éviter le risque de paralysie, il faut que l'ancien se prête sans discontinuer à la découverte du nouveau, sinon il devient un dogme à apprendre simplement par cœur (Dewey, 1989, p. 80, original 1920) et il faut dans ce sens reprendre certains liens et certaines objections.

Dès la parution du «livre à apprendre», l'intégration par Holzkamp de l'analyse du pou-



voir de Michel Foucault est mise en question. Il semble en effet problématique de considérer l'ouvrage *Surveiller et punir* de Foucault (1975) dans la tradition marxiste (Holzkamp, 1997, p. 273). Il serait en outre de circonstance ici de considérer les travaux suivants de Michel Foucault, jusqu'au milieu des années 80. Le rapport de l'individu avec la société semble être l'objet de critiques incessantes: Hermann J. Forneck montre en effet, en se basant sur le développement de la construction théorique de Foucault (1984), à savoir sur les études sur la gouvernementalité, les *Governmentality Studies* (Lemke, 2000), qu'Holzkamp présuppose apparemment un sujet agissant, tout au moins en partie, indépendamment de la société (Forneck, 2004, p. 258). La critique de Frigga Haug, qui demande une insertion plus forte de la notion de sujet dans la culture, l'histoire et la société, va dans une direction semblable (Haug, 2003, p. 28 sqq.). Une deuxième critique de Frigga Haug concerne la démarcation de la théorie de l'apprentissage de Holzkamp par rapport à l'apprentissage involontaire, inconscient (Holzkamp, 1993, p. 184 et Haug, 2003, p. 27). Tandis que F. Haug préconise, à l'unisson avec Lave (1997), un élargissement de la notion d'apprentissage – laquelle offre à son tour des liens avec l'«apprentissage informel» et le «savoir implicite» (Polanyi, 1985) –, ma plaidoirie prend le contrepied. J'estime souhaitable, dans la meilleure tradition des lumières, d'amener les apprenants à prendre davantage conscience de leurs processus d'apprentissage (implicites, informels) et, ce faisant, à renforcer leur compétence à apprendre par eux-mêmes (Grotlüschen, 2003, p. 310 sqq. et 2004, p. 14 sqq.).

Au total, à une époque où l'individualité a été dégradée au rang d'idéologie néo-libéra-

le, il est difficile de mettre l'accent sur le «sujet». On pourrait répliquer que l'attention de la psychologie critique, justement, a toujours été attirée sur l'insertion du sujet dans la société et sur l'interprétabilité des significations par les processus historiques, jusqu'à la référence à la onzième thèse de Feuerbach, si l'on veut aller aussi loin. Il semble toutefois qu'un certain malaise persiste dans toutes les écoles théoriques. Jürgen Wittpoth recourt à une autre théorie, elle encore française, et s'interroge sur ses liens avec la science du sujet et ses démarcations par rapport à elle: il s'agit de la notion d'habitus selon Pierre Bourdieu (1987). Si l'on présuppose que l'habitus est quelque chose d'essentiellement inconscient, qui influe fortement sur les actes subjectifs, il y a lieu de se demander comment le sujet peut reconnaître ses propres intérêts. L'habitude, le milieu, l'habitus ne peuvent-ils pas également déformer la vision du sujet? Sous cette perspective, l'apprenant peut se faire des illusions sur ses intérêts ou être simplement indécis (Wittpoth, 2004, p. 266). Ici aussi, le rapport entre l'apprenant et la société entre en jeu.

Dans l'ensemble, la perception et le renouvellement de la théorie scientifique du sujet conduisent de nouveau, dans la deuxième génération également, à un débat constructif sur un apprentissage autonome (Otto Peters, 2004), autodéterminé (Faulstich, Gnahn, 2002) ou, précisément, expansif. La prétention de saisir la société et l'individu uniquement dans une relation d'échange réciproque, de telle sorte que les apprenants puissent influencer sur les contenus de l'apprentissage, par exemple dans l'apprentissage virtuel, et que les enseignants puissent faire référence aux exigences des organisations et de la société, par exemple à l'employabilité, continue toutefois de jouer un rôle central.



Bibliographie

- Arnold, P.** *Didaktik und Methodik telematischen Lehrens und Lernens. Lernräume, Lernszenarien, Lernmedien; state of the art und Handreichung.* Avec la collaboration de Larissa Rogner et Anne Thillosen. Avec des indications de Gerhard Zimmer pour le développement de la culture d'apprentissage télématique. Münster, New York, Munich, etc., 2001.
- Arnold, R.** Deutungslernen in der Erwachsenenbildung. Grundlinien und Illustrationen zu einem konstruktivistischen Erwachsenenbildungsbegriff. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42^e année. 1996, n° 5, p. 719-730.
- Arnold, R.; Siebert, H.** *Konstruktivistische Erwachsenenbildung: von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit.* 3^e édition. Hohengehren, 1999.
- Bourdieu, P.** *La distinction. Critique sociale du jugement.* Paris, 1979.
- Cedefop.** *L'éducation et la formation tout au long de la vie: l'avis des citoyens.* Luxembourg: Office des publications officielles des Communautés européennes, 2003. (Cedefop Panorama, 4025). Disponible sur Internet: http://www2.trainingvillage.gr/etv/publication/download/panorama/4025_fr.pdf [cité le 22.11.2005].
- Dewey, J.** *Die Erneuerung der Philosophie.* (titre de l'édition originale: Reconstructions in philosophy, 1946 et 1920). Hambourg, 1989.
- Ehlers, U.** La qualité dans la formation électronique. *Revue européenne Formation professionnelle*, n° 29, 2003.
- Faulstich, P.** *Lernen begreifen.* En préparation.
- Faulstich, P.; Gnahn, D.; Seidel, S. (dir.).** *Praxishandbuch selbstbestimmtes Lernen. Konzepte, Perspektiven und Instrumente für die berufliche Aus- und Weiterbildung.* Weinheim, Munich, 2002.
- Faulstich, P.; Ludwig, J. (dir.).** *Expansives Lernen.* Baltmannsweiler, 2004.
- Faulstich, P.; Zeuner, Ch.** *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten.* Weinheim et Munich, 1999.
- Faulstich, P.; Zeuner, Ch.** *Situation und Perspektiven „subjektorientierter Erwachsenenbildungsforschung“.* En préparation.
- Forneck, H. J.** Randgänge des Lernens – Eine Lerntheorie jenseits des Subjekts? In: Faulstich, P.; Ludwig, J. (dir.) *Expansives Lernen.* Baltmannsweiler, 2004. p. 246-255.
- Foucault, M.** *Surveiller et punir: naissance de la prison.* Paris, 1975.
- Foucault, M.** *Le souci de soi. Histoire de la sexualité, III.* Paris, 1984.
- Grotlüschen, A.** *Widerständiges Lernen im Web – virtuell selbstbestimmt? Eine qualitative Studie über E-Learning in der beruflichen Erwachsenenbildung.* Münster, etc., 2003.
- Grotlüschen, A.** Lernen lernen – E-Learning lernen. In: *EWI-Report.* 2004, n° 28, p. 14-16.
- Gudjons, H.** *Pädagogisches Grundwissen. Überblick - Kompendium - Studienbuch.* 7^e édition entièrement remaniée et actualisée. Bad Heilbrunn: Obb, 2001.
- Haug, F.** *Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen.* Hambourg, 2003.
- Holzmann, K.** *Grundlegung der Psychologie.* Francfort-sur-le-Main, New York, 1983.
- Holzmann, K.** *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung.* Francfort-sur-le-Main, New York, 1993.
- Holzmann, K.** *Schriften I. Normierung, Ausgrenzung, Widerstand.* Hambourg, Berlin, 1997.
- Holzmann, K.** Wider den Lehr-Lern-Kurzschluß. Interview zum Thema «Lernen». Première parution dans Rolf, Arnold (dir.), *Lebendiges Lernen.* Hohengehren, 1996. In: Faulstich, P.; Ludwig, J. (dir.) *Expansives Lernen.* Baltmannsweiler, 2004, p. 29-38.
- Lave, J.** On Learning. *Forum Kritische Psychologie.* Lernen. Holzmann-Colloquium, 1997, n° 38, p. 120-135.
- Lave, J.; Wenger, E.** *Situated Learning. Legitimate peripheral participation.* Cambridge, 1991.
- Lemke, T.** *Eine Kritik der politischen Vernunft. Foucaults Analyse der modernen Governmentalität.* Hambourg, 1997.
- Ludwig, J.** *Lernende verstehen. Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten.* Bielefeld, 2000.
- Peters, O.** *Visions of autonomous learning.* Keynote Speaker's Hand Out at the Third EDEN Research Workshop "Supporting the Learner in Distance Education and E-Learning". Oldenburg, 2004.
- Polanyi, M.** *Implizites Wissen.* Francfort-sur-le-Main, 1985.
- Siebert, H.** *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung.* Didaktik aus konstruktivistischer Sicht. 4^e édition, Munich/Unterschleissheim, 2003.
- Wenger, E.** *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity.* Cambridge, 1998.
- Wittpoth, J.** Gerahmte Subjektivität – Über einige ungeklärte Voraussetzungen der „subjektwissenschaftlichen Grundlegung des Lernens“. In: Faulstich, P.; Ludwig, J. (dir.) *Expansives Lernen.* Baltmannsweiler, 2004, p. 256-262.
- Zimmer, G. M.** *Ausblick: Perspektiven der Entwicklung der telematischen Lernkultur.* In: Arnold, P. (dir.) *Didaktik und Methodik telematischen Lehrens und Lernens. Lernräume, Lernszenarien, Lernmedien. State-of-the-Art und Handreichung.* Münster, New York, Munich, etc., 2001, p. 126-146.

Mots clés

Learning theory, expansive learning, motivation, subject-scientific approach, communities of practice, logical reconstruction of reasons.