

Dossier

Les concepts d'apprentissage expansif et défensif ne doivent pas être confondus avec des styles ou des types d'apprentissage. Il ne s'agit pas non plus de formes d'apprentissage spécifiques. Ils servent plutôt à analyser et à comprendre l'apprentissage humain à partir de la perspective subjective de l'individu.

Apprentissage expansif et théorie de l'apprentissage orientée sur l'individu

ERIK HABERZETH

Comprendre et promouvoir l'apprentissage humain est au centre des défis que doivent surmonter l'éducation des adultes et la formation continue dans leurs multiples domaines et avec leurs différentes pratiques professionnelles, notamment l'élaboration de programmes et d'offres, le conseil ou l'enseignement. Une théorie de l'apprentissage orientée sur l'individu, qui s'intéresse en priorité aux raisons d'apprentissage des adultes et à leurs perspectives, offre un accès à cette thématique. Cet article présente cette théorie et tente de décrire l'importance et l'utilité de cette notion essentielle qu'est l'apprentissage expansif.

Ces dernières années, dans les pays germanophones, cette notion a connu une certaine expansion dans le secteur de l'éducation des adultes et s'est plus ou moins établie. Ainsi, on peut se référer au dictionnaire actuel de l'éducation des adultes et de la formation continue, qui contient une entrée à propos de ce thème (Arnold et al., 2023, pp. 145–146). L'apprentissage expansif découle de la théorie de l'apprentissage «basée sur la science du sujet» développée par Klaus Holzkamp et publiée en 1993. Cette notion, qui occupe une place centrale dans cette théorie, sert à qualifier l'apprentissage et/ou les raisons au début de l'apprentissage et au cours de celui-ci. Selon cette théorie, l'apprentissage expansif va de pair avec les intérêts de vie personnels de l'individu, s'accompagne d'une appropriation profonde des thèmes d'apprentissage et conduit à un élargissement des possibilités d'action, et donc de participation de l'individu à la société, ce qui, en définitive, a pour effet d'améliorer sa qualité de vie. Avec l'association des termes «expansif» et «défensif», la recherche et la pratique éducatives disposent d'un critère en rapport avec le contenu, grâce auquel elles peuvent s'intéresser aux processus d'apprentissage et déterminer dans quelle mesure ils favorisent l'épanouissement personnel.

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



Cet article présente d'abord ce que l'on doit comprendre par «apprentissage expansif» et sa délimitation par rapport à l'apprentissage défensif (1). L'article montre ce à quoi il faut veiller lorsque l'on emploie cette notion et où se situe son utilité principale pour étudier les questions en lien avec l'apprentissage (2). L'article aborde ensuite brièvement le débat sur la théorie de l'apprentissage (3) afin d'expliquer la théorie de l'apprentissage basée sur la science du sujet et/ou la conception orientée sur l'individu de l'apprentissage humain qui sous-tend la notion d'apprentissage expansif. Dans ce cadre, l'article détermine pourquoi cette théorie est particulièrement fructueuse pour l'éducation des adultes (4). Enfin, des recommandations sur la manière de promouvoir l'apprentissage expansif (5) sont formulées.

1 Qualifier les raisons et les expériences d'apprentissage: entre apprentissage expansif et apprentissage défensif

Le caractère expansif dans l'apprentissage, auquel on oppose celui de défensif, se rapporte à la justification des actions d'apprentissage au début de l'apprentissage et au cours du processus d'apprentissage. D'après la théorie de l'apprentissage basée sur la science du sujet (Holzkamp, 1995, pp. 187–194), l'apprentissage peut donc être de nature expansive ou défensive: ces deux notions forment toutefois un continuum et ne sont pas dichotomiques; on peut imaginer qu'il existe de multiples échelons intermédiaires entre les deux pôles «expansif» et «défensif». Grell (2006, chap. 6.4.3) a par exemple

présenté de manière empirique les stratégies d'apprentissage et d'action de participantes et participants à des formations. Ces stratégies allaient de l'«accomplissement effectif de plans de carrière» (plutôt expansif) au «refus empreint de colère» (défensif), en passant par «le fait de surmonter la situation en recherchant des sous-domaines spécifiques (entre expansif et défensif). Ce constat montre que ces deux notions offrent aussi un cadre analytique pour des analyses empiriques (Ludwig, 2023, p. 146) lorsqu'il s'agit d'analyser et de décrire plus précisément les actions d'apprentissage. Les processus d'apprentissage peuvent évoluer de multiples manières entre ces deux pôles: un apprentissage qui est dans un premier temps (plutôt) expansif peut se transformer en un apprentissage (plutôt) défensif, et inversement. L'apprentissage peut résulter d'un intérêt et d'une motivation, mais il peut s'avérer ensuite que l'offre d'apprentissage ne répond pas aux attentes ni aux intérêts personnels. L'individu apprend alors avec réticence dans la mesure où il ne peut pas échapper totalement à l'injonction d'apprendre.

L'apprentissage, tout du moins lorsqu'il ne se déroule que de manière accessoire dans le cadre d'autres actions comme le travail ou le jeu, c'est-à-dire l'apprentissage au sens d'une action intentionnelle, s'accompagne toujours de certains efforts et risques. Selon la théorie axée sur la science du sujet, l'individu accepte alors ces efforts de manière expansive, c'est-à-dire ouverte et intéressée, sans résistance. Il se concentre sur l'approfondissement du contenu de l'objet d'apprentissage si la tâche d'apprentissage revêt pour lui une importance subjective. Elle est importante si l'individu anticipe, grâce à l'apprentissage, un élargissement de ses possibilités d'action, la poursuite de ses intérêts de vie et donc le maintien, voire l'amélioration de sa qualité de vie. L'individu doit donc expérimenter et/ou escompter directement un *«lien clair entre l'ouverture à l'apprentissage, l'élargissement des possibilités d'action et une meilleure qualité de vie»* (Holzkamp, 1995, p. 190). Faulstich formule ces réflexions comme suit: «La personne apprenante accepte de fournir des efforts d'apprentissage pour acquérir des connaissances sur les liens conceptuels et pour obtenir des possibilités d'action dont elle ne disposait pas jusqu'à présent, et à travers lesquelles elle s'attend à une amélioration de sa qualité de vie» (2008, pp. 50–51). L'apprentissage a toujours pour point de départ un problème d'action précis auquel l'individu se heurte ou devant lequel il est placé. La notion de problème doit être comprise dans un sens large et ne concerne pas uniquement des tâches au niveau sensoriel ou moteur par exemple. Autrement dit: il existe un écart entre ce que l'individu souhaite faire/doit faire et ses compétences. Dans le débat, on parle d'«expérience de l'écart». Dès lors que des routines s'installent et qu'aucun problème d'action de quelque sorte que ce soit ne se manifeste, il n'y a en principe aucune nécessité d'apprendre.

L'apprentissage défensif, lui, n'est pas principalement axé sur une compréhension approfondie d'un objet d'apprentissage. Dans la mesure où il

n'existe aucune possibilité d'échapper totalement à l'apprentissage et de choisir une autre alternative d'action (p. ex. tout simplement renoncer à apprendre, demander de l'aide à quelqu'un, copier sur la voisine ou le voisin lors d'un examen), l'apprentissage se caractérise par le fait qu'il est «rompu». L'individu apprend donc avec réticence et uniquement dans la mesure où il fait évaluer ses progrès par certaines instances et peut ainsi s'éviter des sanctions ou, plus généralement, des menaces sur sa qualité de vie. Un tel apprentissage n'a pas pour objectif l'acquisition d'objets d'apprentissage concrets, mais la satisfaction aux exigences de l'enseignement. L'apprentissage défensif peut donc apparaître lorsque l'individu ne peut escompter un élargissement de ses possibilités d'action et donc une amélioration de ses conditions de vie, «mais constate que ses possibilités d'action/sa qualité de vie sont menacées s'il néglige ou refuse l'apprentissage» (Holzkamp, 1995, p. 191). Plus précisément, l'apprentissage motivé par des raisons défensives consiste à surmonter non pas une problématique d'apprentissage, mais une problématique d'action caractérisée par des exigences d'apprentissage (Holzkamp, 1995, pp. 192–193). On veut surmonter la situation sans avoir une réelle volonté d'apprendre. Cela conduit par exemple à un apprentissage diminué, dans le cadre duquel l'individu fait preuve de réticence et d'indifférence. Dans le pire des cas, il se débrouille en renonçant totalement à l'apprentissage.

La distinction entre apprentissage expansif et apprentissage défensif établit un critère basé sur le contenu et non sur l'organisation de l'apprentissage (Faulstich-Wieland & Faulstich, 2006, p. 39), critère avec lequel la qualité des processus d'apprentissage peut être discutée et évaluée. Sur le plan du contenu, ce critère est important car il souligne la signification de l'objet d'apprentissage dans le contexte social, et cette signification doit être explorée à travers l'apprentissage. Sans aucun doute, l'apprentissage expansif évoque l'idée de formation car c'est seulement dans l'apprentissage expansif que l'on peut atteindre une «profondeur grandissante des connaissances sur l'objet (Holzkamp, 1995, p. 221), c'est-à-dire une acquisition approfondie de thèmes permettant de les comprendre réellement, de les analyser de manière approfondie et de pouvoir ensuite agir de manière raisonnable. Contrairement au comportementalisme, où chaque changement est perçu comme un apprentissage, la notion d'apprentissage expansif n'est donc pas vide sur le plan du contenu. Elle est remplie de contenu, non pas avec des thèmes concrets, mais avec la perspective de donner une orientation appropriée au changement humain par l'apprentissage d'un point de vue pédagogique (andragogique). Il est donc question d'un apprentissage épanouissant et des facteurs qui déclenchent un tel apprentissage si l'on se penche sur l'action pédagogique (andragogique).

2 Éviter les erreurs d'interprétation: catégorisation de la notion d'apprentissage expansif

Lorsque l'on établit une distinction entre apprentissage expansif et apprentissage défensif, que ce soit dans la recherche ou dans la pratique de formation, il est important de ne pas tomber dans le piège des distinctions et appréciations simplificatrices, de juxtaposer hâtivement ces notions avec d'autres notions ou de les percevoir à tort comme des formes d'apprentissage et d'enseignement délimitables, qui peuvent être classées dans d'autres concepts comme l'apprentissage axé sur la recherche, l'apprentissage individualisé ou l'apprentissage par l'expérience.

Faulstich (Faulstich & Zeuner, 2006, pp. 28–29) a notamment attiré l'attention sur les appréciations catégoriques et sur le risque de simplifications dans le débat autour de l'apprentissage. Il a donc tenté de représenter l'apprentissage dans sa complexité au moyen de différentes caractérisations des formes d'apprentissage qui ne sont pas évaluées de manière simpliste. Selon cette approche, l'apprentissage peut se dérouler dans un cadre plutôt institutionnel (cours, formations, etc.) ou de manière accessoire et informelle. Dans les institutions de formation, il a lieu dans un cadre plutôt distinct, tandis que dans des activités comme le travail ou le jeu, il est intégré à ces mêmes activités. L'apprentissage peut être impulsé par une intention ou par un objectif à atteindre, ou être déclenché par un événement fortuit, de façon incidente. Il se rapporte plutôt à l'expérience ou plutôt à la science, et les objectifs ainsi que l'organisation de l'apprentissage peuvent être déterminés par des facteurs externes. À l'étudier, on constate qu'il n'est pas du tout crédible d'attribuer certaines caractéristiques à l'apprentissage expansif. On pourrait par exemple être tenté d'associer l'apprentissage expansif en priorité à l'apprentissage en toute liberté de choix qui s'inscrit dans des contextes informels et se rapporte à des contenus d'apprentissage non professionnels ou liés aux loisirs. Or, l'apprentissage expansif ne nécessite absolument pas que l'individu ait recherché la tâche d'apprentissage en toute liberté de choix. Une acceptation expansive de la tâche d'apprentissage est possible également lorsque le contenu est déterminé par des facteurs externes, à partir du moment où l'individu reconnaît que ce contenu a une importance pour lui. De même, l'apprentissage expansif n'est pas exclusivement axé sur des thèmes d'apprentissage non professionnels et/ou sans rapport avec le travail. Compte tenu de l'importance élevée que l'individu et la société attachent au travail (rémunéré), l'apprentissage expansif peut tout aussi bien porter sur des thèmes liés au travail. En fin de compte, ce n'est pas le cadre qui est important; peu importe si l'apprentissage a lieu dans des institutions de formation ou dans des contextes informels. Des résistances peuvent apparaître notamment lors de l'auto-apprentissage dans des contextes informels, par exemple

parce que l'individu n'a pas été guidé dans la thématique et qu'il doit fournir des efforts pour s'y retrouver.

Dans ce contexte, Ludwig (2023, p. 145) souligne qu'il ne faut pas faire l'erreur d'assimiler l'apprentissage expansif et l'apprentissage défensif à des styles ou types d'apprentissage. Comme expliqué ci-dessus, il ne s'agit pas non plus de formes d'apprentissage spécifiques, que l'on rencontrerait uniquement dans certains domaines. Cette notion d'apprentissage expansif est l'élément central d'une théorie de l'apprentissage orientée sur l'individu (voir plus bas) et donc d'une tentative de décrypter et de définir l'apprentissage humain. Cette approche fondamentale place au premier plan les possibilités d'action de l'individu, qui donnent sans cesse lieu à des tâches d'apprentissage concrètes et qui peuvent aussi varier dans le processus d'apprentissage. L'apprentissage défensif et donc l'apprentissage réticent ne doivent pas être nécessairement perçus de manière négative. L'apprentissage défensif peut aussi être compris comme l'expression de motifs raisonnables. C'est notamment le cas lorsque les conditions extérieures rendent plus compliqué l'apprentissage d'une thématique ou lorsque l'apprentissage laisse augurer des conséquences plutôt négatives pour l'individu. Il peut donc y avoir de bonnes raisons subjectives pour ne pas apprendre, ou apprendre avec réticence. Cela renvoie aussi à l'obstination et à la non-disponibilité des personnes apprenantes. Ce qui est important avec ces deux termes est de travailler de la manière la plus descriptive possible, ce qui n'est pas facile à mettre en œuvre car ils n'ont pas une connotation neutre.

On peut aussi critiquer le fait de relier hâtivement l'aspect des raisons de l'apprentissage expansif avec le concept de la motivation intrinsèque auquel fait référence Holzkamp (1995, pp. 191–192). Dans une activité motivée par des raisons intrinsèques, on part du principe que l'individu l'effectue dans son propre intérêt. Les forces qui le poussent à accomplir cette activité proviennent de lui-même; il agit par intérêt, par curiosité ou pour des valeurs qui sont importantes pour lui (Brandstätter et al., 2018, p. 113). En revanche, avec l'apprentissage expansif, apprendre n'est pas une fin en soi – pour autant qu'il existe une telle forme d'apprentissage. C'est un apprentissage tourné vers quelque chose d'extérieur, c'est-à-dire vers l'appropriation d'objets d'apprentissage, et donc vers un élargissement des possibilités d'action de l'individu. L'apprentissage expansif est un apprentissage motivé, en ce sens que les raisons de l'individu pour apprendre se justifient par un élargissement de ses possibilités d'action et par l'amélioration attendue de sa qualité de vie.

3 Comprendre l'apprentissage humain: réflexion critique sur les théories d'apprentissage

La notion d'apprentissage expansif provient de la théorie de l'apprentissage «basée sur la science du sujet» de Klaus Holzkamp (1995). Un élément est

essentiel pour comprendre cette théorie: elle est fondée sur une posture de théorie scientifique qui s'appuie sur une théorie de l'action et de la justification, et non sur une analyse des causes et des conditions. Cela ne signifie pas qu'il faille élaborer une théorie alternative aux théories de l'apprentissage orientées sur les sciences (Meyer-Drawe, 2012, p. 14) qui peut être facilement classée comme théorie supplémentaire dans la liste des théories de l'apprentissage existantes. Dans une réflexion critique sur les théories existantes sur l'apprentissage et leur réinterprétation, Holzkamp, puis Faulstich montrent que la spécificité humaine, à savoir être libre sous certaines conditions et fonder ses actions sur le sens (Faulstich, 2013, p. 10), est aussi utilisée par les théories d'apprentissage qui se prétendent objectives, notamment par le comportementalisme, le cognitivisme et les neurosciences, sans le reconnaître ni l'indiquer. Ces approches se révèlent réductrices et n'englobent pas toute la complexité. Elles occultent l'individu et ne prennent donc pas en compte l'apprentissage humain. L'approche basée sur la science des comportements montre par exemple qu'aucun lien de causalité (stimulus et réaction) n'a d'effet. Ce sont les actions raisonnables, guidées par le sens, qui ont un effet. Ainsi, comme Meyer-Drawe (2012, p. 14) le formule, la science orientée sur l'individu porte un regard plus complexe sur l'apprentissage que ne le permettent, par exemple, les lois comportementales de l'apprentissage, qui sont fortement réductrices et occultent généralement les conditions biographiques et contextuelles.

Les approches neurophysiologiques, très influentes au cours des deux dernières décennies, font aussi partie des théories et concepts (Faulstich, 2013, chap. 3) «réducteurs» critiqués dans les sciences de l'éducation. Avec des procédés d'imagerie considérablement améliorés, on tente de visualiser l'activité cérébrale et d'identifier, dans le cerveau, des centres et des zones pour certaines fonctions (langage, émotions, etc.). L'idée selon laquelle il existe une plasticité neuronale a notamment gagné en importance: elle suggère que la production de neurones, la transmission des stimuli et l'agencement des neurones peuvent évoluer à long terme. Des définitions de l'apprentissage correspondent à cette idée: «L'apprentissage signifie la modification de l'efficacité de la transmission synaptique. De telles modifications ont lieu uniquement dans les synapses qui sont actives. Plus le tissu neuronal est actif dans une certaine zone du cortex cérébral, plus un changement de l'efficacité des synapses a lieu tôt dans celui-ci, ce qui permet l'apprentissage (Spitzer, 2002, p. 147). Dans sa critique, Faulstich constate (non daté, p. 23) un saut linguistique dans le cadre de la comparaison entre l'activité synaptique et l'apprentissage. Il critique le fait que l'apprentissage est identifié comme un processus matériel et que, par conséquent, le sens comme base de l'action humaine et donc aussi de l'apprentissage est occulté. Cela entraîne une confusion de niveau entre les aspects physique et psychique, et une compa-

raison entre des processus qui se déroulent à des niveaux différents. De plus, chaque activité est catégorisée comme étant un apprentissage, sans se demander *ce qui change effectivement*.

Ce problème a aussi été constaté par des spécialistes en neurosciences; il est formulé comme suit dans le mémorandum «neurosciences réflexives» datant de 2014: «En définitive, réduire l'humain et toutes ses performances intellectuelles et culturelles à son cerveau en tant que «nouvelle conception de l'être humain» est totalement insuffisant. Dans cette conception unilatérale, l'humain en tant qu'individu et personne ne peut plus être saisi dans sa complexité. C'est toujours la personne dans son ensemble qui perçoit quelque chose, réfléchit, décide, se souvient de quelque chose, etc., et non un neurone ou un groupe de molécules» (Tretter et al., 2014). Faulstich le formule de manière métaphorique: «Si je sais de quoi sont composées les couleurs utilisées par l'artiste, je ne connais que la composition matérielle. Si je sais comment les synapses sont activées, je ne connais que le niveau le plus inférieur de l'apprentissage humain. Cela ne me dit rien sur les intérêts, les thèmes et les motivations des personnes apprenantes» (Faulstich, non daté, p.26). Cela ne veut pas dire pour autant que rien de vrai ni de pertinent n'est formulé dans les concepts qui s'inspirent des sciences neurophysiologiques (p.ex. neurodidactique), mais les conclusions pratiques en matière d'éducation sont largement basées sur l'interprétation et sont peu ou pas du tout étayées par les résultats de la recherche.

4 Changement de perspective provoqué par la théorie de l'apprentissage orientée sur l'individu

Par rapport au processus psychique de l'apprentissage abordé ci-dessus, les théories «relationnelles» de l'apprentissage, parmi lesquelles figurent la théorie phénoménologique (voir l'article d'Agostini dans ce numéro) et la théorie de l'apprentissage orientée sur l'individu peuvent être considérées comme plus complexes et donc plus avancées. La théorie de l'apprentissage orientée sur l'individu a une influence relativement importante dans les sciences de l'éducation des adultes. Il y a de bonnes raisons à cela: encore aujourd'hui, la participation à la formation continue repose en grande partie sur le volontariat, contrairement à l'école. La formation continue n'a lieu que si les individus font le choix d'y participer. Ainsi, dans le travail éducatif, l'aspect de la pédagogie des adultes se distingue beaucoup d'un concept de pédagogie scolaire. L'essentiel n'est pas, au moins dans un premier temps, le processus apprentissage-enseignement et l'apprentissage qui a lieu dans ce cadre, mais le cheminement parfois long de la décision de participer à la formation continue, qui peut être perçue comme une phase de l'action d'apprentissage. Pour que des formations puissent avoir lieu, il faut fournir, dans une certaine mesure,

un travail préalable plus important. Celui-ci prend la forme d'actions de recherche réciproques, que doivent effectuer les personnes et les prestataires. Pour comprendre ce que sont les mouvements de recherche des personnes, l'approche de Holzkamp apporte des réflexions supplémentaires lorsqu'on aborde cette question (1995, p. 182): à quel moment les individus se décident-ils à faire d'une problématique d'action survenant dans les actions quotidiennes une problématique d'apprentissage et à ne pas la surmonter d'une autre manière? À quel moment une personne peu instruite se décide-t-elle à participer à une formation pour apprendre à lire et à écrire? À quel moment est-ce que je me décide de ne plus essayer tant bien que mal de me débrouiller au travail et, à la place, d'essayer d'acquérir des connaissances sur le fonctionnement d'un programme informatique? À quel moment apprenons-nous et/ou à quel moment sommes-nous tributaires de l'apprentissage? La résolution de la problématique d'apprentissage ne doit pas nécessairement être liée à l'utilisation d'offres de formation organisées: elle peut aussi se dérouler d'une manière plutôt informelle. Les problématiques d'action mentionnées font référence à des situations dans lesquelles l'individu souhaite agir d'une certaine manière, mais n'est pas en mesure de surmonter une situation donnée ou de l'affronter de manière satisfaisante. De telles situations problématiques ne se limitent absolument pas au contexte professionnel. Elles englobent tous les domaines de la vie. Ces situations sont problématiques en ce sens qu'elles peuvent éveiller chez l'individu le sentiment d'être coupé des possibilités d'action sociales et donc d'être isolé d'une certaine manière.

L'apprentissage comme possibilité d'action dans la manière de vivre

Ces brèves explications montrent déjà clairement que la particularité de la théorie de l'apprentissage orientée sur l'individu réside dans le fait que l'apprentissage est considéré comme une activité totalement autonome et saisie de manière conceptuelle (Holzkamp, 2004, p. 29). L'apprentissage est défini comme *une* possibilité d'action dans la manière de vivre au quotidien et non comme une activité qui doit principalement être envisagée dans des contextes organisés sur le plan pédagogique, c'est-à-dire par rapport à l'enseignement. L'apprentissage est donc perçu comme une possibilité d'action qui peut être saisie ou non. Certes, Holzkamp décrit de manière détaillée le processus d'apprentissage au sens strict, mais il pose avant tout la question suivante: à quel moment les personnes séparent-elles les actions d'apprentissage dans la pratique?

Holzkamp conçoit d'abord l'apprentissage comme une «possibilité humaine générale» (Holzkamp, 1995, p. 197) qui doit impérativement être considérée indépendamment des contextes pédagogiques et des exigences éducatives extérieures afin de ne pas passer à côté de cette possibilité ou la réduire. En tant que potentiel d'action humain, l'apprentissage doit être perçu comme

une forme d'action parmi d'autres dans la vie de tous les jours. L'apprentissage est un «aspect de l'action motivée par les intérêts de vie de l'individu» (Holzkamp, 2004, p. 29). Une situation d'apprentissage apparaît notamment lorsque des obstacles surviennent dans l'exécution d'une action et lorsque l'individu s'attend à ce que ces obstacles soient surmontés grâce à l'apprentissage. L'apprentissage n'est donc pas conditionné par des facteurs externes, il est perçu comme justifié par l'individu: «Les *exigences* d'apprentissage ne constituent pas en soi des *actions* d'apprentissage. Elles le deviennent uniquement si je peux les accepter sciemment comme des problématiques d'apprentissage, ce qui suppose au minimum que je comprenne ce qu'il y a à apprendre pour moi ici» (Holzkamp, 1995, p. 185).

Des conditions aux raisons de l'apprentissage

Les explications de Holzkamp relatives à l'apprentissage reposent sur une conception théorique orientée sur la science du sujet, désignée par la notion de discours de justification. Celui-ci s'oppose à un discours de la conditionnalité qui prévaut selon lui dans la psychologie et la théorie de l'apprentissage (Holzkamp, 1995, pp. 27–33). Selon cette approche, des conditions extérieures (par exemple dans l'entreprise, dans la famille, sur le marché du travail) entrent bien sûr en ligne de compte dans les décisions et les justifications d'action humaines, mais il n'y a pas de lien de causalité au sens d'une conséquence impérative. Dans ma position et ma situation personnelle, je vis les conditions et je peux faire de celles-ci, en tant que «prémisses», le fondement pour justifier mes actions: s'il n'y a pas un soutien de la part de l'employeur, je ne participe *pas* à une formation continue. Mais l'inverse est aussi vrai: c'est justement parce qu'il n'y a *pas* de soutien que je participe à une formation continue pour améliorer mon niveau de formation et augmenter mes chances de trouver un nouvel emploi. D'un côté, les prémisses représentent une partie de mes conditions de vie qui déterminent mes possibilités d'action (p. ex. la culture d'apprentissage dans mon entreprise). D'un autre côté, les prémisses peuvent être choisies activement et deviennent ainsi des significations que je juge pertinentes pour la réalisation de mes besoins. Peut-être que je ne perçois pas du tout le manque de soutien de mon employeur car je ne l'aurais de toute façon pas recherché afin de ne pas être dépendant. L'individu est qualifié de «centre de l'intentionnalité» (Holzkamp, 1995, p. 21). Les caractéristiques de l'intentionnalité sont les buts, plans et projets avec lesquels je me réfère activement au monde et prends des décisions. Celles-ci ne sont pas déterminées par le monde réel et social (Holzkamp, 1995, p. 22). Le monde met à disposition des possibilités d'action vis-à-vis desquelles je peux avoir un comportement conscient.

Les décisions individuelles d'agir et, plus spécifiquement, d'apprendre ou de ne pas apprendre reposent sur les intérêts de vie personnels. Les actions

d'apprentissage et aussi les résistances à l'apprentissage se rapportent donc aussi à ces intérêts de vie. Les individus apprennent lorsque leurs intérêts personnels peuvent être reliés à la tâche d'apprentissage qui les attend. Ces intérêts peuvent être perçus comme une nécessité subjective qui s'exprime dans un état d'esprit, *«[a]cquérir et/ou conserver des possibilités d'action dans des conditions de vie sociales importantes sur le plan individuel»* (Holzkamp, 1995, p. 189) pour préserver ou améliorer la qualité de vie subjective. Formulé autrement: lorsqu'il s'agit d'apprentissage, le lien thématique peut être perçu comme essentiel (par rapport au lien opérationnel). L'univers de vie humain est riche de significations. L'individu est confronté à ces différentes significations et doit les saisir individuellement s'il veut disposer de ses conditions de vie et de développement, c'est-à-dire s'il veut être subjectivement en capacité d'agir (Holzkamp, 1995, p. 188). Si l'individu a le sentiment d'être coupé de certains domaines d'action qu'il juge importants pour lui, et s'il n'a ainsi pas la capacité d'agir, il voit sa qualité de vie menacée. L'apprentissage et/ou les actions d'apprentissage – et nous avons pu en faire l'expérience avec notre propre apprentissage – peuvent être de type plutôt défensif ou plutôt expansif (voir explications ci-avant). L'apprentissage expansif se développe lorsque nous découvrons que nous accédons, à travers l'apprentissage, à une partie du monde réel et que nous pouvons ainsi élargir nos possibilités d'action au-delà des conditions sociales réelles et que, de cette manière, nous pouvons améliorer notre qualité de vie.

Modèle de participation et d'apprentissage

Il est essentiel de souligner que la théorie de l'apprentissage orientée sur l'individu opère un changement de perspective. L'apprentissage n'est pas modélisé par des liens de causalité; il va de soi que les individus ne sont pas non plus absolument libres; ils sont au contraire étroitement intégrés à des structures sociales. Ces dernières n'ont toutefois pas d'influence directe sur l'action et l'apprentissage des individus, leur influence est effective seulement à travers les perceptions et les interprétations des individus; il s'agit d'agir et d'apprendre dans une liberté conditionnée (Faulstich, 2013, p. 10). Il est donc important de comprendre et de prendre en compte le point de vue des individus lorsque l'on tente de saisir ce qu'est l'apprentissage et de s'interroger sur les raisons de l'apprentissage ou du non-apprentissage. D'une manière schématique, cette approche de la théorie de l'apprentissage orientée sur l'individu peut être illustrée avec la représentation suivante de Faulstich: on trouve au centre les raisons de l'apprentissage ou du non-apprentissage, et donc l'individu qui est intégré à des structures sociales et institutionnelles (désignées ici par des barrières et obstacles). Ces obstacles sont aussi interprétés activement et considérés comme des prémisses pour les actions d'apprentissage. Le modèle de participation et d'apprentissage ainsi

représenté peut servir d'aide pour l'action professionnelle dans la pratique de formation, que ce soit pour l'enseignement, l'élaboration des programmes et des offres ou le conseil.

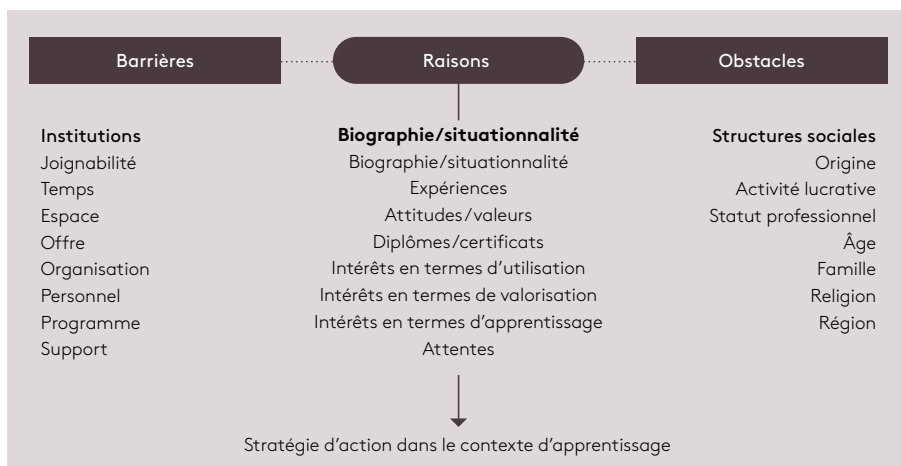


Fig. 1: obstacles et barrières à l'apprentissage
(Faulstich & Zeuner, 2010, p. 76)

Dans leurs réflexions finales, Faulstich-Wieland et Faulstich (2006, p. 39) soulignent que dans la théorie de Holzkamp, le point de vue sur l'individu reste dominant et les conditions sociales concrètes sont certes supposées de manière abstraite, mais ne sont pas prises en compte de manière concrète dans les analyses. Les travaux de recherche supplémentaires auront donc pour rôle d'intégrer l'individu dans des structures économiques, politiques, culturelles et institutionnelles concrètes et d'examiner son apprentissage dans ces structures.

5 Promouvoir l'apprentissage expansif

Une théorie de l'apprentissage orientée sur l'individu telle que décrite dans cet article renvoie expressément aux limites de tous les efforts de transmission dans le travail éducatif. Ces efforts sont vains si les personnes apprenantes ne peuvent pas associer les thèmes d'apprentissage à leurs propres intérêts de vie et les aborder sciemment et activement comme des tâches d'apprentissage. Pour améliorer la probabilité d'un apprentissage expansif, il faut donc une approche réflexive, non didactique et instrumentale (Faulstich, 2013, chap. 12), qui mette l'accent sur les personnes apprenantes et sur

la pertinence des thèmes d'apprentissage. Des recommandations didactiques correspondantes sont complexes et ne peuvent être mises en œuvre que de manière graduelle.

Souligner la pertinence du thème d'apprentissage: pour que l'apprentissage soit réussi, ce sont les raisons en lien avec les thèmes d'apprentissage qui sont déterminantes, et non celles en rapport avec l'organisation de l'apprentissage. Les personnes apprenantes doivent voir ce qu'il leur faut apprendre pour qu'elles puissent élargir leurs possibilités d'action dans leur intérêt. C'est la raison pour laquelle la pertinence du thème d'apprentissage est si importante et qu'un travail pédagogique sur les raisons d'apprentissage liées au contenu est nécessaire. Les questions suivantes peuvent être posées: les personnes destinataires ou les personnes apprenantes voient-elles dans le contenu de bonnes raisons pour apprendre? Si ce n'est pas le cas, sont-elles aidées dans l'élaboration de raisons d'apprentissage personnelles? Les intérêts des personnes apprenantes pour le contenu sont-ils valorisés dans une formation? Existe-t-il des possibilités de négocier des intérêts différents, par exemple entre la personne enseignante et les personnes participantes? Cela suppose que les personnes enseignantes elles-mêmes soient bien préparées au contenu, c'est-à-dire qu'elles se concentrent davantage sur leur propre préparation que sur la préparation de l'enseignement.

Prendre en compte la perspective des individus et les aspects de la qualité de vie: plutôt que de se demander d'abord ce que l'on peut faire en tant que formatrice ou formateur, par exemple sur le plan méthodologique, pour améliorer la transmission du savoir, il convient de modifier le sens de la question, c'est-à-dire qu'il faut prendre en compte le point de vue des individus et examiner les raisons d'apprentissage. Les questions suivantes peuvent être posées: quelles peuvent être les raisons incitant ces personnes à vouloir apprendre ou à ne pas vouloir apprendre? Dans quelle mesure est-il pertinent, du point de vue de ces personnes, d'acquérir certaines compétences? Avec les connaissances à acquérir, les personnes parviennent-elles à améliorer leur situation professionnelle et personnelle ou, au contraire, leur situation peut-elle se dégrader? Du point de vue des personnes, existe-t-il un rapport équilibré entre la charge de travail liée à l'apprentissage et son utilité? Il est important de ne pas considérer l'apprentissage de manière isolée. Il faut le mettre en relation avec les aspects de l'intérêt de vie et de la qualité de vie, à partir du point de vue de l'individu.

Prendre en compte le quotidien professionnel et personnel: dans l'éducation des adultes, l'apprentissage peut être compris principalement comme une possibilité d'action dans la manière de vivre et non comme une activité dans des contextes pédagogiques. Il s'agit de mettre en valeur la pertinence du thème d'apprentissage pour le quotidien professionnel et personnel et de relier étroitement ces deux aspects. Les questions suivantes peuvent être posées:

les expériences particulières des personnes au travail et dans la vie courante sont-elles prises en compte dans l'offre? Si l'on travaille sur des thèmes pertinents, les problèmes d'action concrets des personnes sont-ils pris en compte? Des liens avec la situation concrète sont-ils établis au cours du processus d'apprentissage? Les personnes apprenantes et leurs expériences sont-elles reconnues?

Impliquer les personnes apprenantes dans la planification, l'exécution et l'évaluation des offres: il s'agit d'ouvrir le plus possible les offres pour réduire une prédominance des intentions d'enseignement et pour pouvoir prendre en compte et mettre à profit les intérêts d'apprentissage. Les questions suivantes peuvent être posées: les participantes et participants peuvent-ils formuler leurs propres objectifs d'apprentissage? Peuvent-ils soumettre leurs propres problématiques d'action? Existe-t-il des marges de manœuvre sur les plans temporel, spatial ou organisationnel? Peuvent-ils évaluer eux-mêmes les progrès accomplis durant l'apprentissage? Cependant, il ne faut pas négliger le fait que dans l'éducation des adultes, il s'agit toujours de transmettre des connaissances systématiques et scientifiques.

ERIK HABERZETH, professeur d'éducation des adultes et de formation continue à l'Université technique de Chemnitz.
Contact: erik.haberzeth@phil.tu-chemnitz.de

Bibliographie

Agostini, E. (2025): Expérience de l'enseignement et implications pour l'éducation des adultes et la formation continue: une perspective phénoménologique. Dans: Education Permanente, 2025/2, pp. 37–45. Zurich: FSEA.

Arnold, R., Nuissl, E. & Schrader, J. (dir.) (2023): Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung (3^e éd.). Verlag Julius Klinkhardt.

Brandstätter, V., Schüler, J., Puca, R. M. & Lozo, L. (2018): Motivation und Emotion. Springer.

Faulstich, P. (2008): Lernen. Dans H. Faulstich-Wieland & P. Faulstich (dir.), Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs (pp. 33–57). Rowohlt.

Faulstich, P. (2013): Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie. transcript.

Faulstich, P. (non daté): Theorien des Lernens. Europäische Fernhochschule Hamburg GmbH.

Faulstich, P. & Zeuner, C. (2006): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. Juventa.

Faulstich, P. & Zeuner, C. (2010): Erwachsenenbildung. Beltz.

Faulstich-Wieland, H. & Faulstich, P. (2006): BA-Studium Erziehungswissenschaft. Ein Lehrbuch. Rowohlt.

Grell, P. (2006): Forschende Lernwerkstatt. Eine qualitative Untersuchung zu Lernwiderständen in der Erwachsenenbildung. Waxmann.

Holzkamp, K. (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Campus Verlag.

Holzkamp, K. (2004): Wider den Lehr-Lern-Kurzschluss. Interview zum Thema Lernen. Dans R. Arnold (dir.), Lebendiges Lernen (pp. 29–38). Schneider.

Ludwig, J. (2023): Expansives Lernen. Dans R. Arnold, E. Nuissl & J. Schrader (dir.), Wörterbuch Erwachsenen- und Weiterbildung (3^e éd.) (pp. 145–146). Verlag Julius Klinkhardt.

Meyer-Drawe, K. (2012): Lernen aus Passion. Dans H. von Felden, C. Hof & S. Schmidt-Lauff (dir.), Erwachsenenbildung und Lernen (pp. 9–20). Schneider.

Spitzer, M. (2002): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Spektrum.

Tretter, F. et al. (2014, 1^{er} mai): Memorandum «Reflexive Neurowissenschaft». Psychologie heute. Téléchargé le 28.08.2025 de <https://www.psychologie-heute.de/gesundheit/artikel-detailansicht/42273-memorandum-reflexive-neurowissenschaft.html>.