Engeström, Y., & Sannino, A. Studies of expansive learning: Foundations, findings and

future challenges. Educational Research Review (2010), doi:10.1016/j.edurev.2009.12.002

<http://www.helsinki.fi/cradle/documents/Engestrom%20Publ/Studies%20on%20expansive%20learning.pdf>

*Cet article se penche sur des études basées sur la théorie de l’activité, qui sont divisées en six sections : l’*expansive learning *comme transformation de l’objet, comme mouvement dans la zone proximale de développement, comme cycles des actions d’apprentissage, comme dépassement des frontières et construction d’un réseau, comme un mouvement discontinu et les interventions formatives. Une autre section est dédiée à la critique de l’*expansive learning*.*

L’*expansive learning* comme transformation de l’objet

Traditionnellement, nous croyions que l’apprentissage se manifeste par une transformation du sujet, à savoir dans le comportement et la connaissance de l’apprenant. Pourtant, l’*expansive learning* se manifeste essentiellement comme changement dans l’objet de l’activité collective. Dans une séquence réussie, cela peut même conduire à une transformation qualitative de tous les composants du système d’activité.

L’expansion de l’objet (comprise ici comme son développement positif) a lieu dans plusieurs dimensions : la socio-spatiale (qui d’autre devrait être inclus?), l’anticipative-temporelle (quels étapes précédentes et à venir devraient être considérées?), la morale-idéologique (qui est responsable et qui décide?) et la dimension du développement systémique (comment cela modèle-il le futur de l’activité?) (Engeström, 2000 et Hasu, 2000).

L’*expansive learning* comme mouvement dans la zone proximale de développement

Dans la théorie de l’expansive learning, les critères et les indicateurs de l’apprentissage sont construits par des moyens d’analyse historique. Ce type d’analyse vise à identifier les contradictions qui doivent d’être résolues et à tracer la zone proximale de développement à traverser pour avancer au-delà des contradictions existantes. Kerosuo (2006) a utilisé cette théorie pour l’amélioration de soins de santé, Haavisto (2002) pour améliorer le système juridique finlandais et Seppänen (2004) dans son étude sur les fermes de légumes biologiques.

L’*expansive learning*  comme cycles des actions d’apprentissage

Le cycle d’expansion des actions d’apprentissage (voir annexe) a été utilisé comme cadre d’interprétation dans les études à relativement grande échelle et avec un long processus de transformation. Ce modèle cyclique force l’analyste à comprendre le sens des événements en termes d’actions d’apprentissage épistémiques. Il peut être problématique d’employer le cycle sur des périodes de temps excessivement longues. Autrement dit, il faut déterminer avec précision les critères du point de départ d’un nouveau cycle et de la fin d’un cycle existant.

L’*expansive learning*  comme dépassement des frontières et construction d’un réseau

Le dépassement des frontières implique d’intervenir dans des domaines qui ne sont pas familiers. C’est essentiellement un effort créatif qui requiert de nouvelles ressources conceptuelles. Dans ce sens, le dépassement des frontières exige la formation d’un concept collectif. Ce concept, dans son application, a engendré celui de nœud de travail (knotworking), qui représente l’orchestration distribuée et partiellement improvisée d’une performance collaborative entre des acteurs et des champs d’activités qui autrement n’auraient peu ou pas été reliés. Ce concept s’est révélé fort utile pour les recherches dans des contextes divers, comme les partenariats entre universités (Fenwick, 2006), l’échange de connaissances entre des experts de l’anti-doping (Kazlauskas et Crawford, 2007) et la collaboration entre les orthophonistes et l’école (Martin, 2008).

L’*expansive learning* comme un mouvement discontinu

L’analyse de l’apprentissage est une tâche exigeante, car des systèmes d’activités multiples participent à une activité commune, ce qui crée des nœuds de travail qui, à leur tour, engendrent une variété d’activités comme ils évoluent (Toivianen, 2007). De plus, lorsqu’un changement est introduit dans le système, il se répercute à travers celui-ci d’une façon qui ne peut être anticipée, ce qui peut causer des interruptions, des conflits ou des incompréhensions dans le processus d’apprentissage.

Interventions formatives

Le terme d’intervention est compris ici comme toute action réfléchie dans le but de provoquer un changement. Le principe méthodologique de Vygotsky de la double motivation conduit à un concept d’interventions formatives, qui sont radicalement différentes de la notion linéaire de l’intervention intégrée à l’idée traditionnelle de l’expérimentation contrôlée. Les différences principales qui les opposent peuvent être résumées en quatre points :

1. *Point de départ*: Dans les interventions linéaires, la teneur et les objectifs de l’intervention sont connus à l’avance par les chercheurs. Dans les interventions formatives, les sujets (des enfants comme des professionnels) font face à un objet problématique et contradictoire qu’ils analysent en construisant un nouveau concept, dont le contenu n’est pas connu à l’avance par les chercheurs.
2. *Processus*: Dans les interventions linéaires, il est attendu que les sujets participent à l’intervention sans résistance, et les problèmes d’exécution sont imputés au design, qu’il faudra améliorer. Dans les interventions formatives, la teneur et les objectifs de l’intervention sont négociés avec les sujets, qui prennent en charge une partie du processus.
3. *Résultats*: L’objectif des interventions linéaires est d’arriver à contrôler toutes les variables pour créer un modèle standardisé reproductible. L’objectif des interventions formatives est de générer de nouveaux concepts qui pourront être utilisés comme base dans d’autres recherches, pour générer d’autres nouvelles solutions.
4. *Rôle du chercheur*: Dans les interventions linéaires, le chercheur doit contrôler toutes les variables, tandis que dans les interventions formatives, le chercheur a pour objectif de provoquer et d’enrichir une transformation complète, dirigée par les professionnels.

Critiques de l’*expansive learning*

Les discussions critiques sur l’expansive learning peuvent être sommairement divisées en trois groupes.

1. Lompscher (2004) et Rückriem (2009) : Lompscher critique ce qu’il considère comme une négligence dans la théorie de l’expansive learning, soit l’impact radical des ordinateurs et d’Internet. Selon lui, cette innovation doit être étudiée comme une activité à part entière et non comme un simple outil dans des activités déjà existantes. Rückriem poursuit cette idée en affirmant qu’il ne faut pas oublier d’inclure à l’analyse les transformations culturelles et sociales qui sont amenées par la venue d’Internet.
2. Young (2001) : Pour Young, l’expansive learning semble encourager l’apprentissage fortuit. De plus, il se demande comment cette méthode permet aux sujets de d’apprendre des savoirs qui n’émergent pas directement de la pratique, à savoir des connaissances spécifiques.
3. Langemeyer (2006) : Pour Langemeyer, les solutions amenées par l’expansive learning ne sont pas objectives. Selon lui, les chercheurs qui tentent de résoudre le problème peuvent ne pas nécessairement trouver la meilleure solution existante, mais simplement tenter de s’accommoder du problème.

Défis futurs

Le résultat le plus important de l’*expansive learning* porte sur la capacité et la volonté des participants de modifier leurs systèmes d’activité. Par exemple, grâce à l’expérience du *Change Laboratory*, il a été possible de relever cinq types d’interventions des participants qui surviennent dans le cycle de l’*expansive learning.* 1) Résister à l’expérimentation, 2) Analyse le potentiel de l’activité, les possibilités, 3) Visualiser des nouveaux modèles d’activité, 4) S’engager dans des actions concrètes pour changer l’activité et 5) Agir conséquemment pour changer l’activité. Certaines caractéristiques de l’*expansive learning*, comme sa faculté d’être une forme d’apprentissage par les pairs, amène la possibilité d’un besoin d’amélioration de la théorie de la zone proximale de développement de Vygotsky (1978). Dans ce cas, la zone proximale de développement ne serait plus une simple étape à franchir, mais bien une zone à habiter et à explorer. L’apprenant développerait ainsi la capacité à se mouvoir dans la zone de plus en plus aisément, selon différents chemins, au fur et à mesure qu’il acquérait la maîtrise de certains savoirs ou de compétences.

Annexe

