

L'apprentissage expansif : important réalisme ou séduisante utopie ?

Simon Bilodeau-Carrier et Thomas Plouffe-Leboeuf

Volume 7, numéro 1, 2023

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1101677ar>
DOI : <https://doi.org/10.51657/ric.v7i1.52057>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire

ISSN

2291-6717 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Bilodeau-Carrier, S. & Plouffe-Leboeuf, T. (2023). L'apprentissage expansif : important réalisme ou séduisante utopie ? *Revue internationale du CRIRES / CRI_SAS international Journal*, 7(1), 1–10. <https://doi.org/10.51657/ric.v7i1.52057>

Résumé de l'article

À la manière d'une réponse aux enjeux structurels auxquels est confronté l'école aujourd'hui, deux paradigmes s'opposent, l'un visant l'amélioration (Bryk, 2015) et l'autre la transformation (Engeström, 2017) des systèmes éducatifs. Cette seconde orientation, qui s'appuie sur le cadre conceptuel de la théorie de l'activité (Engeström, 1987), suppose la survenue d'un apprentissage expansif au cœur de cette transformation qualitative, seul processus d'apprentissage, en pratique pour Engeström (2001), véritablement en mesure de s'attaquer aux contradictions profondément enracinées dans les systèmes pour mieux les surmonter. Au cœur de cet article qui prend les traits d'une revue narrative, le potentiel de la transformation, par le biais de l'apprentissage expansif (AE) qui la caractérise, est étudié dans le but d'évaluer le réalisme en contexte d'opérationnalisation concrète dans les milieux. Pour ce faire, un portrait global de l'AE est proposé, incluant un détour vers ses fondements théoriques, lequel concept est ensuite contextualisé à l'aune d'exemples réels d'application, enfin critiqué sous l'angle entre autres de ses limites méthodologiques. En résulte un constat mitigé, qui propose de voir l'apprentissage expansif, en dehors du spectre qui la considère entre réalisme et utopie - du reste tout en sortant de l'idéalisme, c'est-à-dire tout en affirmant les défis de taille auxquels son implantation et son actualisation font face - comme un passage obligé ou inévitable, une nécessité pour l'école de demain et eu égard aux enjeux à plusieurs faces qui en ébranlent présentement les colonnes.

© Simon Bilodeau-Carrier, Thomas Plouffe-Leboeuf, 2023



Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

érudit

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

<https://www.erudit.org/fr/>

L'APPRENTISSAGE EXPANSIF : IMPORTANT RÉALISME OU SÉDUISANTE UTOPIE?

Simon Bilodeau-Carrier

*Candidat à la maîtrise en psychopédagogie
Université Laval*

simon.bilodeau-carrier.1@ulaval.ca

Thomas Plouffe

*Candidat au doctorat en psychopédagogie
Université Laval*

thomas.plouffe-leboeuf.1@ulaval.ca

Résumé

À la manière d'une réponse aux enjeux structurels auxquels est confronté l'école aujourd'hui, deux paradigmes s'opposent, l'un visant l'*amélioration* (Bryk, 2015) et l'autre la *transformation* (Engeström, 2017) des systèmes éducatifs. Cette seconde orientation, qui s'appuie sur le cadre conceptuel de la théorie de l'activité (Engeström, 1987), suppose la survenue d'un apprentissage expansif au cœur de cette transformation qualitative, seul processus d'apprentissage, en pratique pour Engeström (2001), véritablement en mesure de s'attaquer aux contradictions profondément enracinées dans les systèmes pour mieux les surmonter. Au cœur de cet article qui prend les traits d'une revue narrative, le potentiel de la transformation, par le biais de l'apprentissage expansif (AE) qui la caractérise, est étudié dans le but d'en évaluer le réalisme en contexte d'opérationnalisation concrète dans les milieux. Pour ce faire, un portrait global de l'AE est proposé, incluant un détour vers ses fondements théoriques, lequel concept est ensuite contextualisé à l'aune d'exemples réels d'application, enfin critiqué sous l'angle entre autres de ses limites méthodologiques. En résulte un constat mitigé, qui propose de voir l'apprentissage expansif, en dehors du spectre qui la considère entre réalisme et utopie - du reste tout en sortant de l'idéalisme, c'est-à-dire tout en affirmant les défis de taille auxquels son implantation et son actualisation font face - comme un passage obligé ou inévitable, une nécessité pour l'école de demain et eu égard aux enjeux à plusieurs faces qui en ébranlent présentement les colonnes.

Mots-clés : Apprentissage expansif; transformation; contradictions; systèmes d'activité; crise; école

Abstract

To respond to structural challenges that school is confronted to today, two paradigms are opposed. One aiming for *improvement* (Bryk, 2015) and the other for *transformation* (Engeström, 2017) of education systems. This second goal, supported by cultural historical activity theory (Engeström, 1987), calls for an advanced form of learning, expansive learning (Engeström, 2001), that leads to transformation through the untangling and surpassing of contradictions, that have been deeply rooted within the education systems. This article, like a narrative review, explores the potential power of transformation through expansive learning to evaluate its feasibility in context. We achieve this by brushing a complete picture of expansive learning, including its foundational theories, we then contextualize the concept through real examples of its application. This process resolves in a nuanced conclusion, which goes beyond the spectrum between realism and utopia, all the while straying away from idealism, that affirms that the application of expansive learning will face immense challenges but is a necessary process for the future of schools and their survival in the face of the multiple landslides shaking their foundations.

Keywords: Expansive learning; transformation; contradictions; activity systems; crisis; school

Note d'auteur

Toute correspondance concernant cet article doit être adressée à Simon Bilodeau-Carrier simon.bilodeau-carrier.1@ulaval.ca

L'école semble, plus que jamais, à la croisée des chemins. Les milieux scolaires, d'une part, toujours animés par les promesses de la pédagogie différenciée – du reste les deux mains dans les réformes éducatives qui avaient pour visée sa mise en œuvre – d'autre part, confrontés à des enjeux croissants en classe, sont tiraillés entre leurs aspirations et la réalité, entre ce qu'ils veulent et ce qu'ils arrivent à accomplir au quotidien. De fait, les exigences d'efficacité et d'adaptation individualisée à l'apprenant n'ont jamais été si hautes, paradoxalement tout comme la complexité des enjeux sociaux et culturels auxquels les enseignants font face. Deux forces, deux mouvements qui s'opposent et qui, pour Bryk (2015), donne à la situation les allures d'un gouffre qui se creuse inéluctablement. Face à ce constat, l'auteur plaide pour un nouveau paradigme visant l'amélioration des systèmes d'éducation, ce que par ailleurs conteste Engeström (2017), qui tout en partageant sa description de la problématique, craint qu'un tel objectif d'amélioration ne maintienne un *statu quo* de fond au profit uniquement de modifications de façade. Au contraire, selon ce dernier, il importe de faire face à la crise actuelle en se déchirant le cœur plutôt que le vêtement, c'est-à-dire en s'ouvrant à la possibilité d'une profonde transformation qualitative. Un effort incontournable, le seul permettant un véritable apprentissage expansif et conséquemment une résolution de la crise jusque dans les contradictions internes qui la suscite (Engeström, 2015).

Le présent travail s'intéresse précisément à cette deuxième proposition dite transformative, par le biais d'un approfondissement d'un de ces concepts centraux : l'*apprentissage expansif* (AE). Après avoir été contextualisée et définie, la notion d'AE sera analysée dans ses applications concrètes, puis critiquée à la lumière de ses limites conceptuelles et méthodologiques. L'idée générale sera d'ouvrir la discussion quant à savoir si cette transformation qualitative, au-delà de son potentiel théorique est, à l'intérieur des contraintes structurelles de l'école actuelle, de l'ordre du réalisable ou tient davantage du mirage.

Méthodologie

L'objectif étant de broser ce portrait global du concept d'AE puis d'en critiquer le potentiel concret à partir d'exemplifications et eu égard à la situation complexe de l'école aujourd'hui, le meilleur moyen méthodologique tel que soutenu par Gregory et Denniss (2018) consiste à en réaliser une revue narrative. Celle-ci a supposé une recherche documentaire empruntant plusieurs sentiers. Une première étape, à partir de bases de données électroniques répertoriant principalement des ressources sur des thématiques liées à l'éducation, soit Cairn, *Education Source* (EBSCO) ; ERIC (EBSCO) et Érudit, a permis d'extraire certains articles et livres clés autour du concept analysé. La lecture de ces derniers et l'accès à leur bibliographie respective a par la suite, par une méthode de type "boule de neige", ouvert la porte à d'autres textes connexes ou complémentaires. De manière générale mais particulièrement pour la section *contextualisation et définition du concept*, une priorité a été accordée aux écrits des théoriciens eux-mêmes, nommément entre autres Vygotski et Engeström, plutôt que leurs relecteurs, de façon à minimiser les biais interprétatifs. En bout de piste, quatorze articles et huit livres ont été retenus dans le cadre de cette revue narrative.

Le concept d'apprentissage expansif

L'apprentissage expansif se trouvant au terme – pour le moment - d'un processus réflexif socio-constructiviste de près d'un siècle, un retour en arrière doit d'abord être opéré vers ce contexte

historique et culturel qui peu à peu en a précisé les contours, spécifiquement à partir de la théorie de l'activité, dans laquelle le concept est enchâssé.

Contexte d'émergence : socio-constructivisme et théorie de l'activité

Au point de départ du concept se trouve une réflexion, menée principalement à l'origine par l'École russe de psychologie et principalement par Lev Vygotski, Aleksei Leontiev et Alexander Luria, sorte de troïka éducative, sur la question du développement et de l'apprentissage humain. Vygotski (1896-1934), dans ce qui *a posteriori* a été nommé la première génération de la théorie de l'activité (TA), a voulu répondre à ce qu'il considérait comme l'insuffisance du modèle comportemental stimulus-réponse d'acquisition des connaissances, en introduisant la notion d'artéfact médiateur, entre l'objet et le sujet (Igira et Gregory, 2009). Pour lui, il est absurde de considérer la relation entre ces deux dernières composantes à l'extérieur du contexte dans lequel cette relation se construit. En effet, le développement et l'apprentissage sont en première instance des phénomènes sociaux, l'individu s'inscrivant toujours à l'intérieur d'une collectivité, elle-même qui plus est héritière de sa propre histoire et enracinée dans une situation culturelle donnée (Vygotski 1997). Ainsi, le rapport sujet-objet n'est jamais direct, complètement isolé de facteurs externes. Il est toujours médié par un artéfact, c'est-à-dire un outil, tangible ou psychologique (signe), celui-ci étant imprégné et porteur en toute circonstance d'un contexte historico-culturel précis (Engeström, 2001). Ne pas tenir compte de ces artéfacts, dans leur dimension plus large, revient à considérer l'individu comme se façonnant de l'intérieur, sans relation avec le monde qui l'entoure et qui pourtant le conditionne.

Par ailleurs, Vygotski (1997) voit la médiation non seulement comme un fait social, mais comme un outil développemental, dans la mesure où on peut l'investir sur le plan pédagogique. Il situe par exemple à cet emplacement, c'est-à-dire dans la médiation par autrui, le pédagogue qui, plutôt que de garder les yeux rivés sur le niveau actuel d'activité autonome de l'enfant, s'intéresse davantage à sa zone prochaine de développement pour mieux l'y propulser. Reprenant les travaux de Vygotski, Leontiev (1903-1979) a véritablement introduit le concept d'activité au sens collectif, en ajoutant certaines dimensions à la théorie initiale (Igira et Gregory, 2009). Ses écrits ont par la suite été conceptualisés par Engeström (1987) dans une représentation de l'activité à sept composantes. L'activité au cœur du collectif, plutôt que de l'individu, est dans ce cas le sujet d'analyse. En outre, la compréhension de l'activité en tant que système, qu'il importe de considérer comme un tout plus grand que la somme de ses parties, a conduit Engeström (1987) à élaborer une troisième conceptualisation qui cette fois considère les différents systèmes, non pas d'abord pour eux-mêmes mais surtout dans leurs interactions autour d'un objet frontière ou objet partagé. Pour le dire autrement, dans ce dernier cas la rencontre des systèmes priment sur les systèmes en tant que tels. En résulte ainsi une expansion de l'objet d'intérêt au sein même des trois générations de la TA : de l'individu vers le système pris à part puis vers les interactions entre les systèmes. C'est dans ce dernier cadre théorique, au moment de la collision entre les systèmes, autour de l'objet frontière, que peut survenir l'apprentissage expansif, au sens d'Engeström (1987; 2001), un concept qui, maintenant qu'il est situé, demande à être défini.

Définitions conceptuelles

Dans son élaboration du concept d'AE, Engeström (1987) s'appuie sur les écrits de Bateson (1972). Ce dernier place les apprentissages individuels et collectifs sur trois paliers. Le premier d'entre eux prend la forme d'un conditionnement au sein duquel l'apprenant retient l'information dans le simple but de répondre aux attentes minimales, ainsi échappant à la menace de l'échec. Le mode en est un de stimulus-réponse; la pensée, dans sa perspective réflexive, n'est pas mise à contribution. Lorsque ce niveau I est atteint chez l'humain, il est également possible d'observer le niveau II, auquel stade l'apprenant arrive à positionner son apprentissage à l'intérieur d'un contexte dont il arrive à comprendre les règles et les motifs tacites. Il cerne le « curriculum caché », c'est-à-dire comment il doit agir pour être accepté par son environnement (Engeström, 1987). Ce faisant, il arrive que l'apprenant soit confronté à ce qu'il considère comme des contradictions à l'intérieur de la situation d'apprentissage ou du curriculum en question. Il est alors nez à nez avec l'apprentissage expansif, niveau III et étape la plus complexe, dans toute sa potentialité (Bateson, 1972). Dès lors, dépendamment de son agentivité, c'est-à-dire de sa motivation à agir, ou bien il abordera le tout de manière défensive, contournant ou niant le problème, ou bien il s'attaquera à la contradiction interne pour mieux la surpasser. Pour y arriver, l'apprenant devra reconsidérer l'activité à l'aune de nouveaux artéfacts de médiation qui, tout en répondant toujours aux objectifs fondamentaux de l'activité, seront par ailleurs mieux ajustés pour pallier les nouvelles contradictions posant un problème (Engeström, 2009). Conséquemment, ce nouveau modèle de compréhension élargit ses capacités d'action (Holzkamp, 2013). C'est en ce sens, et puisque cette dernière alternative commande une réflexivité et ainsi favorise une expansion de la pensée de l'apprenant, qu'il s'agit d'une démarche *expansive* d'apprentissage (Engeström, 2001).

Une logique pour l'apprenant qui s'applique également à l'échelle de la collectivité et plus précisément des systèmes d'activité. D'ailleurs, toujours considérant l'individu par et pour sa participation au système, Engeström (2007) reprend le concept sous l'angle de la troisième génération de la TA :

« L'apprentissage expansif est un processus au cours duquel un système d'activité, par exemple une entreprise, résout ses contradictions internes urgentes en construisant un nouvel objet commun, en implantant un nouveau modèle de fonctionnement pour elle-même » (p. 24).

Au départ, un système d'activité, acculé au pied du mur devant l'ampleur de certaines contradictions, donc face à un problème, voire à une crise, qu'il ne peut plus occulter, se retrouve en état de besoin. Prenant le pari d'une attitude expansive, il saisit ces contradictions à bras-le-corps, c'est-à-dire les confronte jusque dans leurs racines parfois profondes et systémiques, ce qui l'amène peu à peu à refaçonner son activité. Cela implique nécessairement pour le système, dans le cadre d'un dialogue entre les acteurs concernés, de repenser son objet, de même que les artéfacts qu'il utilise à la manière d'outils de médiation pour son action. Conséquemment, de nouvelles formes d'activité, de celles qui n'existent pas encore, sont réfléchies et expérimentées au coeur du processus et par les systèmes concernés, plutôt que parachutées du dehors (Engeström, 1987). En résulte que la démarche, moins linéaire que cyclique, a davantage de valeur pour elle-même que pour les produits ou solutions dont elle permet parfois l'application.

Au fur et à mesure de cet apprentissage expansif, qu'Engeström (2001) considère aussi comme une traversée collective dans la zone proximale de développement, l'objet partagé prend une double expansion : (1) sur le plan social, un nombre croissant d'acteurs étant interpellés au fil de la découverte de nouvelles contradictions ou des implications tentaculaires des principales et (2) sur les plans socio-spatial et temporel, le problème au départ circonscrit dans le temps et l'espace prenant peu à peu de l'ampleur et de la perspective jusqu'à être, en bout de piste, plus large et plus étendu qu'anticipé.

En somme, l'apprentissage expansif peut se décrire selon trois caractéristiques. Il est *transformatif*, c'est-à-dire qu'en opposition à la simple amélioration que proposait Bryk (2015) en introduction et qui ne repense pas sa structure interne mais cherche surtout à l'habiller autrement, l'AE commande une plongée jusque dans le noyau du système d'activité, ouvrant la porte à une véritable conversion du modèle en place. Il est *horizontal* car il dépend d'une action dialectique et démocratique qui implique les systèmes d'activité eux-mêmes dans leur recherche de solutions pour les problèmes auxquels ils sont confrontés, autant en ce qui a trait à sa réflexion qu'à son examen et son implantation, plutôt que verticale ou imposée du haut vers le bas. Enfin, il est *souterrain*, en ce que l'essentiel de l'apprentissage qui est réalisé, quoique profondément ancré dans le vécu du participant et de son système d'activité, se construit dans l'invisible pour ces derniers, en quelque sorte à son insu (Engeström, 2007).

Pour les penseurs de la troisième génération de la TA, en réponse aux enjeux organisationnels à plusieurs facteurs comme ceux que traversent l'école aujourd'hui, il n'y a pas en l'amélioration au sens de Bryk (2015) et en la transformation au sens de Engeström (2017) deux chemins valables à appliquer selon le contexte. Au contraire, seule la transformation et l'apprentissage expansif qu'elle induit permettraient, selon eux, de toucher réellement le cœur de la problématique et donc d'en proposer une solution valable et pérenne. Un potentiel théorique qui, en effet, promet. Or, au-delà du concept en tant que théorie, qu'en est-il concrètement, c'est-à-dire dans un contexte réel de contradictions rencontrées dans le monde scolaire? Est-ce un vœu pieux que de croire en la possibilité de telles transformations qualitatives entre autres par le dialogue? La prochaine section permettra, à partir de certains exemples d'application, de poursuivre cette réflexion.

Exemples d'AE dans le monde éducatif

Dans le domaine éducatif, l'apprentissage expansif peut prendre différentes formes concrètes. Pour l'illustrer, deux exemples seront présentés, d'abord sans accompagnement extérieur, c'est-à-dire d'un AE émergent spontanément (Sanino, Engeström et Lemos, 2016), puis avec un tel soutien externe, cette fois pour montrer de quelle façon il est envisageable d'opérationnaliser cette approche dans une méthodologie de recherche-intervention (Voyer, 2021; Barma et al., 2021).

AE sans accompagnement

Même si on retrouve, dans la littérature scientifique, une majorité d'écrits portant sur les dispositifs mis en place spécifiquement pour favoriser le processus d'apprentissage expansif, il est intéressant, en première instance, de remarquer que ce phénomène peut également survenir de lui-même, dépendamment de certaines conjonctures.

À ce titre, Sanino, Engeström et Lemos (2016) soulignent un cas de ce qu'ils appellent une « intravention », pendant laquelle deux acteurs locaux, des coordonnateurs pédagogiques, ont lancé par eux-mêmes un processus de transformation de leurs pratiques. Ce phénomène a été observé dans le contexte d'un milieu particulièrement défavorisé de São Paulo, au Brésil. La *favela* dans laquelle se trouvait leur école vivait un problème sanitaire grave, car la rivière à proximité, remplie de débris par les quartiers avoisinants, se déversait, lors des crues, à l'intérieur de l'école et dans les maisons des élèves. Face au problème et aux contradictions indéniablement urgentes qui le composaient, les coordonnateurs ont d'abord redéfini leur objet éducatif, avançant l'idée que l'éducation devrait d'abord permettre aux élèves d'améliorer leur environnement lorsqu'ils vivent une situation inacceptable. À la suite de cette redéfinition, ils ont lancé une série d'actions, passant de la création d'un film sur la *favela* et allant jusqu'à l'interruption de réunions municipales en gage de protestation. Après ces interventions, la situation s'est grandement améliorée dans ce secteur, notamment en faveur d'une implication plus soutenue de divers membres de la communauté.

AE avec accompagnement : le cas des laboratoires de changement

Au demeurant, la majorité de la littérature scientifique au sujet de l'apprentissage expansif provient tout de même logiquement des chercheurs issus des théories de l'activité. Or, ceux-ci proposent des dispositifs permettant d'en faciliter l'émergence dans les systèmes d'activité, comme c'est le cas du *laboratoire du changement* (Engeström, 2015). Depuis son premier essai en Finlande en 1995 (Engeström et al, 1996), on retrouve, dans le corpus suivant cette tradition scientifique, des textes portant sur diverses formes de laboratoires du changement dans toutes sortes de contextes (p. ex.: Anthony, Hunter et Thompson, 2013; Barma, Lacasse et Massé-Morneau, 2014; Deslandes, Barma et Beaumier, 2020; Engeström et al., 1996; Engeström, Engeström et Suntio, 2002; Ko et al, 2021; Tessier, 2021; Voyer, 2021).

L'approche, décrite en détails dans l'ouvrage de Virkkunen et Newnham (2013), est un devis de recherche-intervention dans lequel tous les acteurs d'une situation sont appelés à devenir coanalystes de leur situation. Ce processus est soutenu par le partage de données miroir, recueillies et affichées par les chercheurs et chercheuses, servant à mettre en relief les contradictions, à offrir des outils théoriques pour soutenir la réflexion, à garder en mémoire les idées du groupe et à accompagner la discussion en général. Un laboratoire du changement est un dispositif intense et long, au cours duquel on doit tenir des sessions hebdomadaires d'environ deux heures pendant des semaines, voire des mois.

Dans un exemple plutôt récent, on a utilisé ce dispositif pour intervenir dans une école dans laquelle on vivait de grandes inquiétudes à propos de la loi légalisant la marijuana (Voyer, 2021). La tenue de quelques rencontres de laboratoire de changement a alors permis à l'équipe-école de mieux définir quelles étaient ces inquiétudes ainsi que les besoins par rapport à cette situation nouvelle.

Potentiel théorique ou concret

À première vue et partant de ces quelques exemples, l'apprentissage expansif apparaît comme un processus riche pour la transformation, voire l'évolution des milieux. Dans un monde fragilisé

par la pandémie de la COVID-19, Engeström (Haute École Pédagogique BEJUNE, 2020) voit la mobilisation de cette forme d'apprentissage comme une solution cruciale à toutes sortes de problèmes qui ont été créés ou mis en lumière durant cette période. À la lumière des exemples cités, ce potentiel de l'AE demande d'abord à être critiqué et nuancé.

D'abord, l'exemple de l'intravention de São Paulo pourrait laisser croire que ce processus est simple à démarrer et va essentiellement de soi. Or, comme le soulignent Sanino, Engeström et Lemos (2016), sa survenue dépend entre autres de circonstances contingentes. D'une part, ce n'est qu'en raison de la crise importante, ici une situation sanitaire particulièrement dangereuse, que ces acteurs ont choisi de se mobiliser. Si la crise avait été différente, par exemple plus insidieuse, rien ne prouve qu'autant de progrès auraient été accomplis. D'autre part, une telle mobilisation n'a été possible qu'en raison de la grande agentivité dont ont fait preuve les coordonnateurs pédagogiques, une condition à l'agir loin d'être garantie ou automatique dans les milieux en général. Bref, le processus d'AE à ses débuts est grandement tributaire de la présence de certaines conditions gagnantes, ce qui, quoique représente une caractéristique à toute implantation, en contraint tout de même le potentiel.

En outre, même advenant l'atteinte de ces conditions, des limites structurelles peuvent ensuite freiner, voire interrompre le processus d'AE (Engeström, Engeström et Suntio, 2002), par exemple un manque de budget, de temps, ou simplement un faible engagement ou leadership de certains décideurs. C'est le cas de l'exemple de laboratoire de changement nommé dans Voyer (2021) qui a dû être interrompu avant la modélisation d'une solution. En effet, la démarche avait été démarrée peu de temps avant les vacances scolaires et conséquemment il était impossible de poursuivre par la suite sans obtenir une subvention permettant de libérer tout le personnel scolaire impliqué.

Par ailleurs, ces quelques bémols, qui peuvent donner l'impression que nos systèmes scolaires lourds et bureaucratiques sont condamnés à étouffer toute possibilité d'apprentissage expansif, permettent surtout de rappeler que la démarche n'est ni autonome à ses débuts ni magique dans son cours. Autrement dit, la poursuite des objectifs transformatifs, certes complexe à réaliser, est loin d'être totalement vaine. Notamment, la caractéristique *souterraine* de l'apprentissage expansif a une importance et un potentiel majeurs pour permettre la transformation des systèmes scolaires. En effet, chaque personne prenant part à ce processus, particulièrement lorsqu'il est mené à terme, en garde des traces, notamment en développant son agentivité. Qui plus est, l'exemple de São Paulo le démontre bien, l'apprentissage expansif prend beaucoup d'ampleur au niveau social, au fil de la complétion des cycles. Ainsi, il n'est pas nécessaire d'être une majorité dès le départ, ou même d'avoir l'aval d'énormément d'acteurs avant d'entamer une démarche expansive.

Conclusion

Au terme de nos lectures, il nous semble que l'apprentissage expansif, au-delà du réalisme et de l'utopie, est surtout nécessaire. En effet, l'idée de découvrir de nouvelles solutions pour nos problèmes modernes, alors qu'on sent des tensions de plus en plus importantes dans nos systèmes scolaires, semble inévitable. Malheureusement, à ce jour, la recherche d'homéostasie demeure très souvent plus forte que le désir de changement et les cycles transformatifs manquent souvent, pour cette raison, rapidement de dynamisme. Or, qui sait si lancer ce mouvement ne pourrait à tout

moment déclencher une réaction en chaîne par laquelle des transformations se répandent et se multiplient dans nos systèmes, jusqu'à atteindre leurs fondations mêmes? En d'autres termes, est-ce que nos crises scolaires contemporaines serviront de catalyseur pour démarrer un cycle de transformation assez fort pour contraindre nos systèmes très lourds à changer? Chose certaine, il nous semble que l'espoir qu'apporte le processus d'apprentissage expansif soit, à ce chapitre, précieux et qu'il importe dès lors d'en poursuivre ardemment l'exploration, préservant intacte, tout au moins, la possibilité des transformations qualitatives qu'il promet.

Bibliographie

- Anthony, G., Hunter, R. et Thompson, Z. (2014). Expansive learning: Lessons from one teacher's learning journey. *ZDM*, 46(2), 279-291. <https://doi.org/10.1007/s11858-013-0553-z>
- Barma, S., Deslandes, R., Cooper, E. A. et Voyer, S. (2021). School Community Involvement to Address Student Decision-Making Regarding Personal Health. *School Community Journal*, 31(2). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1323056.pdf>
- Barma, S., Lacasse, M. et Massé-Morneau, J. (2015). Engaging discussion about climate change in a Quebec secondary school: A challenge for science teachers. *Learning, Culture and Social Interaction*, 4, 28-36. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2014.07.004>.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. Ballantine Books.
- Bryk, A. S. (2015) Accelerating how we learn to improve. *Educational Researcher*, 44(9), 467-477. <https://doi.org/10.3102/0013189X15621543>
- Deslandes, R. et Barma, S. (2020). Collaborative School-Family Relationships using the Expansive Learning Cycle to Enhance Parents Empowering in Helping their Child in the Context of a New Reading Method. *International Journal about Parents in Education* 12(1). <http://iscarschool.com/wp-content/uploads/2020/07/DESLANDES-BARMA-ET-BEAUMIER-2020-1.pdf>
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. (1ère éd.). Orienta-Konsultit
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity-theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14, 133-156.
- Engeström, Y. (2007). Enriching the theory of expansive learning: Lessons from journeys toward coconfiguration. *Mind, Culture & Activity*, 14(1-2), 23-39.
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research* (2e éd.). Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2017). Improvement versus transformation. *Éducation et Didactique*, 11(2), 31-34. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2718>
- Engeström, Y., Engeström, R. et Suntio, A. (2002). Can a School Community Learn to Master its Own Future? An Activity-Theoretical Study of Expansive Learning Among Middle School Teachers. Dans G. Wells & G. Claxton (Dir.), *Learning for Life in the 21st Century*, 211-224. Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470753545.ch16>
- Engeström, Y., Virkkunen, J., Helle, M., Pihlaja, J. et Poikela, R. (1996). The change laboratory as a tool for transforming work. *Lifelong Learning in Europe*, 1(2), 10-17.

- Gregory, A. T. et Denniss, A. R. (2018). An Introduction to Writing Narrative and Systematic Reviews—Tasks, Tips and Traps for Aspiring Authors. *Heart, Lung and Circulation*, 27(7), 893-898. <https://doi.org/10.1016/j.hlc.2018.03.027>
- Haute École Pédagogique BEJUNE. (2020, 28 septembre). *Keynote SSRE 2020 Prof. Dr. Yrjö Engeström* [vidéo]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=cDG39IZdVtk&t=1s&ab_channel=Haute%C3%89coleP%C3%A9dagogiqueBEJUNE
- Holzkamp, K. (2013). The Fiction of Learning as Administratively Plannable. Dans Schraube et Osterkamp (Dir.), *Psychology from the standpoint of the Subject. Selected Writings of Klaus Holz*, 115-132. Palgrave Macmillan.
- Igira, F. T. et Gregory, J. (2009). Cultural Historical Activity Theory. Dans Y. Dwivedi, B. Lal, M. Williams, S. Schneberger, & M. Wade (Eds.), *Handbook of Research on Contemporary Theoretical Models in Information Systems*, 434-454. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-60566-659-4.ch025>
- Ko, D., Bal, A., Çakir, H. I. et Kim, H. (2021). Expanding Transformative Agency : Learning Lab as a Social Change Intervention for Racial Equity. *School Discipline. Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 123(2), 1-42. <https://doi.org/10.1177/016146812112300201>
- Sannino, A., Engeström, Y. et Lemos, M. (2016). Formative Interventions for Expansive Learning and Transformative Agency. *Journal of the Learning Sciences*, 25(4), 599-633. <https://doi.org/10.1080/10508406.2016.1204547>
- Tessier, V. (2021) *Étude exploratoire sur le travail en équipe d'étudiants dans l'atelier de design : vers un modèle d'évaluation pour l'apprentissage basé sur la théorie de l'activité et l'apprentissage expansif*. [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/25512/Tessier_Virginie_2021_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Virkkunen, J. et Newnham D.S. (2015). *The Change Laboratory - A Tool for Collaborative Development of Work and Education*. SensePublishers.
- Voyer, S. (2021). *Analyse de sessions de Laboratoire du changement dans une école secondaire québécoise en contexte de légalisation du cannabis*. [Mémoire de maîtrise, Université Laval]. CorpusUL. <https://corpus.ulaval.ca/server/api/core/bitstreams/878aec3a-8c93-4735-846e-b106cbc3ac1a/content>
- Vygotski, L. (1997 [1934]), *Pensée et Langage*, La dispute