

# Réponses traditionnelles de la formation continue aux défis de l'individualisation

TIM STANIK

Cet article se consacre au rôle et aux contributions possibles de la formation pour adultes et de la formation continue dans le contexte de l'individualisation. En s'appuyant sur des organismes de conseil en matière de formation continue adaptés aux destinataires et sur le principe didactique de base de l'orientation sur les participant·e·s, cet article explique dans quelle mesure ces contributions apportent des réponses aux défis de l'individualisation pour les organisations engagées dans la formation pour adultes. Cette analyse soulève aussi des questions sur les autovérifications organisationnelles nécessaires et sur les exigences professionnelles posées aux formateurs·trices.

L'individualisation fait référence à des processus au cours desquels les individus, dans leur mode de vie, se détachent des structures traditionnelles et des liens à des groupes, ce qui leur ouvre de nouvelles possibilités de choix et de décision (cf. Beck 1986). Tendance amorcée depuis la fin des années 1950 environ, l'individualisation place la formation pour adultes et la formation continue institutionnelles devant différents défis. Les participant-e-s souhaitent des méthodes d'apprentissage/d'enseignement flexibles, tant aux niveaux géographique et temporel qu'au niveau du contenu. Ces méthodes doivent suffisamment prendre en compte leurs besoins d'apprentissage individuels et leurs situations de vie respectives. À l'opposé, on trouve, parmi les organisations engagées dans la formation pour adultes et la formation continue, des planifications traditionnelles de programmes et d'offres plutôt orientées sur l'offre. Elles sont notamment fondées sur les ressources disponibles localement, sur les profils d'établissement et/ou sur la gamme de prestations des formateurs-trices. Une approche basée sur des planifications macrodidactiques de programmes et d'offres est le principe clé de l'orientation sur le groupe cible. Ce principe consiste à classer les destinataires à l'aide de caractéristiques sociodémographiques et, sur cette base, à prendre des décisions sur les objectifs, lieux, formes et temps d'apprentissage, etc., et à planifier des offres adaptées aux destinataires (Hippel et al., 2019, pp. 86 ss). Cette approche macrodidactique a été remise en question au début des années 1990. Selon les critiques, des décisions didactiques fondées sur un grand groupe social (re)constitué sont difficiles à anticiper en raison de l'individualisation et ne peuvent donc plus être considérées comme étant planifiables (cf. Schiersmann 1992, p. 42). Même si les approches du milieu devaient apporter des réponses (cf. Tippelt et Barz 2001), ces dernières sont moins motivées par des raisons didactiques que par des enjeux économiques (cf. Bremer 2010).

Les évolutions décrites ici placent au premier plan des questions de fond sur le rôle de la formation pour adultes et de la formation continue dans le contexte des processus d'individualisation qui touchent toute la société. Elles soulignent également des questions sur la manière de gérer concrètement les conséquences de ces processus sur la formation pour adultes institutionnelle. À partir de la réflexion selon laquelle la formation pour adultes et la formation continue favorisent les tendances à l'individualisation et doivent aussi offrir un cadre de réflexion sur ces évolutions, deux approches sont abordées dans cet article. Celui-ci montre tout d'abord dans quelles conditions les organismes de conseil en formation continue peuvent apporter une aide avant la participation à des formations, sachant que cette aide s'inscrit dans un contexte d'attentes de plus en plus individuelles en matière d'enseignement et d'apprentissage chez les destinataires. Cet article s'interroge

FSEA (Éd.): Education  
Permanente 2023-1,  
Revue suisse pour la  
formation continue,  
[www.ep-web.ch/f](http://www.ep-web.ch/f)



ensuite sur la manière dont le traditionnel principe directeur didactique, à savoir l'orientation sur les participant·e·s, apporte des réponses à la gestion des exigences toujours plus individuelles des personnes participant à des formations continues. L'article se termine par des réflexions complémentaires sur des questions de base relatives aux cultures d'enseignement des organisations de formation continue et aux exigences professionnelles posées aux formateurs·trices.

*Rôle de la formation pour adultes et de la formation continue dans le contexte de l'individualisation*

L'individualisation présente un facteur émancipateur car elle ouvre de nouvelles possibilités de choix qui incluent aussi la conception des parcours de formation et des parcours de vie. Toutefois, les processus d'individualisation ne signifient pas uniquement de nouvelles libertés. Les individus sont aussi de plus en plus confrontés à des contraintes de choix et de décision. Les décisions qui touchent à la formation, à la profession et à la vie en général ne doivent pas seulement être prises individuellement. Il convient aussi de les assumer et de les justifier vis-à-vis de soi et des autres. De plus, comme l'individu se détache des formes traditionnelles de «communautarisation», les processus d'individualisation s'accompagnent souvent de pertes de sécurité et de tendances à l'isolement, voire à la solitude (cf. Beck 1986, pp. 115 ss). On peut attribuer à la formation pour adultes et à la formation continue tant le rôle d'une «force motrice» (Kade 1989, p. 796) que celui d'une instance de réflexion dans le contexte de l'individualisation. D'une part, la participation à des formations continues permet d'acquérir des compétences, des qualifications formelles ou informelles qui peuvent ouvrir de nouvelles libertés d'action et de décision dans une société de plus en plus marquée par l'individualisation. D'autre part, la formation pour adultes et la formation continue au niveau institutionnel doivent continuer de favoriser un sentiment de communauté et de faire se rencontrer, pendant une durée limitée, des personnes issues de différents milieux et ayant suivi des parcours de formation différents. En effet, les événements dédiés à la formation pour adultes et à la formation continue offrent la possibilité «d'entrer de manière autonome dans une communauté mise à disposition institutionnellement et de pouvoir s'en détacher également de manière autonome, selon son bon vouloir. La formation pour adultes devient ici une sorte d'épisode de régression» (Kade 1989, p. 789). Les expériences (d'apprentissage) vécues lors des formations permettent non seulement d'échanger avec d'autres personnes au sens de Rogers et de faire ainsi l'expérience de l'efficacité personnelle, mais aussi de se confronter aux points de vue d'autres personnes. Il s'agit d'un élément important dans le contexte des approches d'apprentissage constructivistes, lorsque les points de départ des processus d'apprentissage peuvent au final

être des irritations. Cette confrontation avec d'autres points de vue permet aussi de contrer les dangers d'une information unilatérale et d'une acquisition sélective du savoir du fait des bulles de filtres des médias d'information. Enfin, il convient de faire du phénomène social qu'est l'individualisation un objet d'apprentissage. La formation pour adultes doit aussi offrir un moment de réflexion à propos des processus d'individualisation qui interagissent avec des évolutions se déroulant parallèlement ou en découlant, comme la digitalisation, la subjectivisation ou les tendances vers une perte de la démocratie. La promotion de la «biographicité» demeure primordiale, c'est-à-dire la compétence à concevoir son parcours de vie (et son parcours professionnel), en particulier dans le contexte de ces évolutions sociales (cf. Alheit 2003). Plutôt qu'un défi pénible, les processus d'individualisation pourront davantage être perçus comme une opportunité seulement si les individus ne se considèrent plus comme de simples «objets», mais comme des personnes qui (co)agissent *sur* et *avec* les évolutions sociales.

En plus de ces perspectives générales sur le rôle de la formation pour adultes et de la formation continue, les organisations de formation continue sont aussi confrontées à la problématique suivante: comment, avec leurs structures d'offres, faire face aux exigences posées par l'individualisation? Les offres des organismes de conseil en formation continue peuvent apporter une réponse à cette question.

*Le conseil en formation continue: une réponse possible à l'individualisation avant la participation à des formations continues*

Les organismes de conseil en formation continue contribuent de manière importante à garantir une adéquation optimale entre, d'une part, les attentes, désirs et besoins d'apprentissage de plus en plus individuels des destinataires et, d'autre part, les multiples offres institutionnelles en matière de formation pour adultes et de formation continue. Dans les offres de ces organismes, il convient de distinguer les prestations de conseil englobant tous les établissements et celles liées à un établissement précis. Les organismes de conseil englobant tous les établissements proposent une aide neutre aux destinataires qui recherchent des conseils afin qu'ils puissent s'orienter sur un marché de la formation continue hétérogène et manquant parfois de transparence. Ces organismes participent à la définition des besoins et des objectifs de formation continue. Ils apportent un soutien dans la recherche d'offres de formation continue (régionales) adaptées et renseignent sur les possibilités de financement. Ils contribuent à améliorer la compétence décisionnelle à propos des questions de formation et à renforcer la volonté de participer à des formations continues dans le cadre des processus d'apprentissage tout au long de la vie (cf. Stanik 2015, p. 33 f). Quant aux organismes de conseil en formation continue liés à un établissement, ils ont une «fonction charnière»

(Mader 1999, p. 318) et jouent le rôle de médiateurs entre les offres des établissements de formation continue et les demandes des destinataires à la recherche de conseils. Ces organismes proposent une offre en amont de la participation à des formations continues. À ce titre, ils aident les personnes à la recherche de conseils à mettre leurs conditions, objectifs et habitudes d'apprentissage en adéquation avec les formations proposées. Ces prestations de conseil permettent d'éviter les déceptions qui conduisent parfois à des abandons en cours de formation. Les entretiens de conseil font également partie des activités d'information auprès du public, mais peuvent aussi être mis à profit à des fins didactiques pour permettre une planification du programme plus fortement axée sur la demande, lorsque les besoins et les attentes exprimés dans les entretiens de conseil sont pris en compte dans les futurs processus de planification. Pour que les organismes de conseil puissent offrir une aide en cas de problèmes liés à la structure de l'offre, il est nécessaire que les objectifs d'apprentissage ou souhaits concernant les contenus, le lieu, les horaires des cours, etc., exprimés dans les entretiens de conseil soient documentés et systématiquement ajustés aux structures d'offre. Sur le plan microdidactique, les organismes de conseil en formation continue peuvent aussi contribuer à ce que les participant·e·s ayant des connaissances préalables, attentes et/ou habitudes d'apprentissage similaires, participent aux formations continues. Pour que ces objectifs soient atteints, les entretiens de conseil doivent mettre l'accent non pas sur des intérêts institutionnels des prestataires de formation continue (p. ex. garantir le taux de remplissage des formations), mais sur les préoccupations d'apprentissage et de formation des destinataires à la recherche de conseils (cf. Stanik 2015, pp. 30 ss).

Inciter les destinataires à participer à des entretiens de conseil sur des questions de formation continue reste un défi majeur. Les offres de conseil numériques (conseils par e-mail, par messagerie instantanée et par vidéo) qui se sont imposées avec la pandémie de coronavirus peuvent permettre de toucher de nouveaux groupes cibles car elles sont disponibles en tous lieux et à tout moment. Les entretiens de conseil numériques sont donc plus facilement accessibles, puisque les personnes à la recherche de conseils n'ont pas besoin de se rendre dans un organisme de conseil en formation continue. De même, grâce aux formats numériques, les personnes à la recherche de conseils ont un meilleur contrôle de la situation car elles n'ont pas besoin de s'exposer à une interaction physique (cf. Stanik & Maier-Gutheil 2020).

Les entretiens de conseil en formation continue, quel que soit leur type (rattachés à un établissement précis ou englobant tous les établissements, en face à face ou en ligne), ne doivent pas se limiter à la simple transmission d'informations. Ils doivent aborder les séquences de formation en fonction du parcours de vie/de la situation, les attentes, expériences et compétences

en matière d'apprentissage des personnes en quête de conseils. Lors des entretiens de conseil liés à un établissement, il faut garantir une transparence optimale sur les contenus d'apprentissage, les conditions à remplir pour l'apprentissage, les conditions cadres organisationnelles, etc. Cela signifie aussi qu'en l'absence d'offre adéquate, les destinataires à la recherche de conseils doivent être orientés vers d'autres établissements de formation continue ou informés des possibilités d'apprentissage informel. C'est seulement en agissant ainsi que les organismes de conseil en formation continue peuvent remplir les missions «charnières» qui leur sont attribuées au-delà des intérêts institutionnels et contribuer de manière significative à relever les défis que soulève l'individualisation.

*L'orientation sur les participant-e-s comme réponse à l'individualisation lors de la participation à des formations continues*

Une fois que les destinataires en quête de conseils ont fait le choix de participer à une formation continue, les formateurs-trices ont pour mission de gérer, sur le plan didactique de la formation, les motivations d'apprentissage individuelles, les objectifs d'apprentissage et les exigences des participant-e-s en matière d'apprentissage. Si l'on considère le discours didactique de la formation pour adultes et de la formation continue, il apparaît clairement que les principes didactiques constituent un axe central de ce discours. Dans un contexte où d'une part le constructivisme s'impose comme théorie directrice, où d'autre part la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage reste encore peu développée, et où l'éventail des offres de formation pour adultes et formation continue est hétérogène, les principes didactiques servent à la fois d'autovérification professionnelle en interne et de présentation à l'externe (cf. Stanik 2020, p.280). Parmi les multiples principes didactiques, il semble que le principe de l'orientation sur les participant-e-s et le principe sous-jacent de l'orientation sur les objectifs d'apprentissage apportent des réponses aux problématiques liées à l'individualisation. Depuis les années 1970, l'orientation sur les participant-e-s représente le principe directeur essentiel qui régit la formation pour adultes et la formation continue. Si ce principe peut fondamentalement se définir comme étant l'adéquation entre les exigences d'apprentissage objectives et les exigences individuelles des participant-e-s (cf. Tietgens 1980, p.216), sa pertinence en ce qui concerne l'individualisation semble évidente. Ce principe implique une préparation des contenus d'apprentissage et un choix des méthodes d'enseignement axées sur les participant-e-s. De plus, en vertu de celui-ci, les personnes en formation doivent le plus possible être impliquées dans les décisions didactiques (cf. Siebert 1975, pp.95 ss). Pour cela, il faut d'abord garantir «une transparence et une lisibilité des processus d'enseignement/d'apprentissage en ce qui concerne l'organisation, le contenu et la méthode» (Klein 2005a,

p.36). C'est seulement une fois qu'ils ont été informés de ces aspects que les participant·e·s peuvent prendre part à la conception didactique des activités d'apprentissage. Il convient d'accorder aux participant·e·s des espaces pour qu'ils puissent rechercher leurs intérêts en matière d'apprentissage (cf. Breloer 1980, p. 82). Ces intérêts doivent ensuite être convertis en objectifs d'apprentissage par les formateurs·trices. Sur la base des caractéristiques de l'individualisation décrites ici, on peut partir du principe que les intérêts d'apprentissage, les contextes d'utilisation des formations et donc les objectifs d'apprentissage sont plus hétérogènes qu'homogènes. Par conséquent, des processus d'apprentissage ouverts en termes d'objectifs sont nécessaires. Ces processus sont caractérisés par le fait qu'ils offrent aux participant·e·s différentes options d'apprentissage à explorer ensuite par soi-même, avec un accompagnement pédagogique tout au long des parcours d'apprentissage individuels (cf. Schäffter 2001, p.23 s.). Pour cela, il faut des formateurs·trices disposé·e·s à faire des participant·e·s le point de départ de toutes les réflexions didactiques et à considérer leur rôle comme concepteur·trice de processus d'apprentissage. De leur côté, les participant·e·s doivent être prêt·e·s à assumer la responsabilité de leurs processus d'apprentissage. Il faut donc des conditions-cadres organisationnelles qui permettent une culture d'apprentissage/d'enseignement appropriée. La culture de «l'enseignement dans le mode d'accompagnement réflexif des processus» reconstituée par Franz (2016, p.98 ss.) semble être idéale à cet effet. Cette culture d'enseignement se caractérise notamment par le fait qu'elle considère l'enseignement comme une mission de conception dans laquelle il faut encourager l'initiative personnelle des participant·e·s car celle-ci est déterminante pour la réussite des processus d'apprentissage. Cela inclut aussi les participant·e·s qui s'attendent plutôt à des formations dont la conception didactique est centrée sur l'enseignant·e. En vue de garantir une orientation systématique sur les participant·e·s, de telles préférences d'enseignement/d'apprentissage doivent aussi être prises en compte, tout comme celles qui sont plutôt basées sur l'autogestion. Les différentes attentes des participant·e·s ne doivent donc pas être niées ni nivelées, mais doivent être abordées dans le mode des entrelacements de perspectives. Différentes perspectives, expériences et techniques de l'apprentissage deviennent donc elles-mêmes des objets d'apprentissage. Une mise en œuvre didactique et méthodologique concrète peut être les «rencontres d'apprentissage», dans lesquelles les intérêts d'apprentissage individuels, les parcours d'apprentissage, les objectifs d'apprentissage atteints ou non atteints par les participant·e·s font l'objet d'une réflexion à des dates définies. De plus, de telles «rencontres» leur ouvrent des possibilités de participer à l'élaboration des contenus d'apprentissage et à la conception de l'organisation d'apprentissage (cf. Klein 2005b, p. 44). Non seulement les attentes individuelles en matière d'apprentissage peuvent être prises en

compte, mais aussi des entrelacements de perspectives peuvent être initiés et des compétences clés pour gérer de manière autonome les processus d'apprentissage tout au long de la vie peuvent être acquises.

### *Questions organisationnelles et exigences professionnelles*

Pour résumer, on peut dire que la formation pour adultes et la formation continue ont un rôle moteur dans le contexte de l'individualisation sociale. En effet, avec leurs offres de formation, elles créent des possibilités de concevoir individuellement des parcours (de formation). Elles doivent aussi être perçues comme un moment où des entrelacements de perspectives peuvent être initiés dans le cadre des processus d'apprentissage collaboratifs et où il est possible de réfléchir aux conséquences de l'individualisation. Pour que cette tâche complexe puisse être assumée, il faut se demander dans quelle mesure l'individualisation n'est pas seulement considérée comme une exigence didactique et un défi à relever, mais aussi comme une tâche inhérente à la formation pour adultes. Sur la base de cette question, il convient de concevoir des formations qui s'adressent sciemment à des groupes cibles hétérogènes et qui incluent dans leur contenu également les conséquences (négatives) de l'individualisation.

Par ailleurs, les offres des organismes de conseil en formation continue peuvent apporter des réponses aux défis de l'individualisation. Les conseils liés à un établissement ne doivent pas être perçus comme faisant partie de la politique commerciale des établissements de formation continue à travers laquelle des intérêts principalement organisationnels sont poursuivis (p. ex. taux de remplissage des formations). Pour que les préoccupations des destinataires en matière de formation et d'apprentissage soient systématiquement au cœur de la mission des organismes de conseil, au-delà de leurs propres offres de formation continue, des conditions-cadres personnelles, locales et temporelles pour les offres de conseil doivent être mises à disposition. Il faut également des personnes qualifiées, spécialisées dans le conseil, qui sont en mesure de définir les besoins de formation avec les personnes à la recherche de conseils, en tenant compte de leur situation de vie. Elles doivent aussi présenter des possibilités de formation continue qui vont au-delà de leur propre programme pour apporter une aide en vue des décisions en matière de formation continue dans des espaces protégés (virtuels). Enfin, il convient, dans des processus de compréhension de soi au niveau organisationnel, de déterminer dans quelle mesure les processus d'enseignement/d'apprentissage institutionnels doivent être systématiquement orientés sur les participant-e-s ou devront l'être à l'avenir. Ces questions ayant trait aux cultures organisationnelles de l'enseignement ne doivent pas être traitées selon une approche descendante («top-down»), mais exigent la participation de tous les membres de l'organisation.



Le contexte de l'individualisation met clairement en évidence les exigences professionnelles posées aux formateurs·trices dans le domaine de la formation pour adultes. Elles incluent, au sens d'une perspective basée sur la théorie de la différence, des connaissances de base en didactique et en méthodologie qui doivent être mises en relation avec les besoins parfois contradictoires des participant·e·s dans les situations d'enseignement/d'apprentissage. Ces dernières années, dans les pays germanophones, différents modèles de compétences et procédures de reconnaissance des compétences ont été élaborés pour la formation des formateurs et formatrices d'adultes (le système FFA en Suisse, le certificat wba en Autriche ou le modèle GRETA en Allemagne). La capacité à orienter le cours de manière didactique et méthodologique en fonction des participant·e·s fait partie intégrante de tous les modèles/procédures. À cet égard, la capacité à mener une autoréflexion peut être une autre condition requise et une compétence exigée. Les autoréflexions peuvent en effet permettre de surmonter des situations d'enseignement/d'apprentissage fondamentalement incertaines, en tenant compte des intérêts, attentes et objectifs contingents des participant·e·s (cf. Pachner 2013, 06-7). Ces autoréflexions nécessitent des observations continues de sa propre pratique d'enseignement. Dans ce but, l'utilisation de carnets de note est recommandée pour documenter la pratique d'enseignement quotidienne, souvent routinière. Ces carnets peuvent être utilisés à la fois pour des processus de réflexion individuels et collectifs dans le cadre de formations. Ils peuvent aussi servir de supports de données pour la recherche professionnelle dans le domaine de la formation pour adultes et de la formation continue afin de mettre davantage en lumière, sous un angle empirique, les phénomènes de l'individualisation, la manière dont ils sont gérés par les formateurs·trices et leurs réflexions à ce sujet (cf. Kanter 2020).

TIM STANIK est professeur en sciences de l'éducation, spécialisé dans la formation des adultes et le professionnalisme pédagogique à l'université de Münster.  
Contact : tim.stanik@uni-muenster.de

## Bibliographie

- Alheit, Peter (2003):** «Biographizität» als Schlüsselqualifikation. Plädoyer für transitorische Bildungsprozesse. In: QUEM-report, Schriften zur beruflichen Weiterbildung, Heft 78, Berlin, pp. 7-22.
- Barz, Heiner; Tippelt, Rudolf (2004):** Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Band 1-3. Bielefeld: wbv.
- Beck, Ulrich (1986):** Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt: Suhrkamp.
- Breloer, Gerhard (1980):** Aspekte einer teilnehmerorientierten Didaktik der Erwachsenenbildung. In: Gerhard Breloer, Heinrich Dauber; HansTietgens (Hrsg.): Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann, pp. 8-112.
- Bremer, Helmut (2010):** «Zielgruppen in der Praxis. Erwachsenenbildung im Gefüge sozialer Milieus». www.erwachsenenbildung.at/magazin/10-10/meb10-10.pdf, consulté le 17.12.2022.
- Franz, Julia (2016):** Kulturen des Lehrens. Eine Studie zu kollektiven Lehrorientierungen in Organisationen Allgemeiner Erwachsenenbildung. Bielefeld: wbv.
- Hippel, Aiga von; Kulmus, Claudia; Stimm, Maria (2019):** Didaktik der Erwachsenen- und Weiterbildung. Paderborn: Schöningh UTB.
- Kade, Jochen (1989):** Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung. Über den Wandel eines pädagogischen Arbeitsfeldes im Kontext gesellschaftlicher Modernisierung - In: Zeitschrift für Pädagogik 35(6), pp. 789-808.
- Kanter, Heike (2020):** Dem (eigenen) Lehren 'auf die Spur' kommen: das Tagebuch als Erhebungsmethode im Rahmeneiner praxeologischen Erforschung von Lehre. Zeitschrift für Qualitative Forschung, 21(1), pp. 121-138.
- Klein, Rosemarie (2005a):** Die handlungsleitenden Prinzipien von Lernberatung – Weiterungen und Konkretisierungen. In: Rosemarie Klein, Gerhard Reutter (Hrsg.): Die Lernberatungskonzeption: Grundlagen und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, pp. 29-40.
- Klein, Rosemarie (2005b):** Lernberatung in der Umsetzung: Kernelemente als strukturgebender Rahmen. In: Rosemarie Klein; Gerhard Reutter (Hrsg.): Die Lernberatungskonzeption: Grundlagen und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, pp. 41-50.
- Pachner, Anita (2013):** Selbstreflexionskompetenz. Voraussetzung für Lernen und Veränderung in der Erwachsenenbildung? – In: Magazin erwachsenenbildung.at 20, 9. [https://erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/06\\_pachner.pdf](https://erwachsenenbildung.at/magazin/13-20/06_pachner.pdf), consulté le 17.12.2022.
- Mader, Wilhelm (1999):** Weiterbildung und Beratung. In: Rudolf Tippelt (Hrsg.): Handbuch Erwachsenen-/Weiterbildung. Opladen: Leske und Budrich, pp. 318-326.
- Schäffter, Ottfried (2001):** Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft: Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Schiersmann, Christiane (1992):** Zielgruppenarbeit – kritisch weitergedacht. In: Literatur und Forschungsreport 30, pp. 40-45.
- Siebert, Horst (1975):** Probleme, Ergebnisse und Konsequenzen einer empirischen Untersuchung. In: Horst Siebert; Herbert Gerl(Hrsg.): Lehr- und Lernverhalten bei Erwachsenen. Braunschweig: Westermann, pp. 13-123.
- Stanik, Tim (2020):** Mikrodidaktische Modelle. Historische Betrachtung eines teildisziplinären Spezialdiskurses. In: Olaf Dörner; Anke Grotlüschen; Bernd Käßlinger; Gabriele Molzberger; Jörg Dinkelaker (Hrsg.): Vergangene Zukünfte – neue Vergangenheiten. Geschichte und Geschichtlichkeit der Erwachsenenbildung. Dokumentation der Jahrestagung 2019 der Sektion Erwachsenenbildung. Opladen 2020, pp. 274-284.
- Stanik, Tim (2015):** Beratung in der Weiterbildung als institutionelle Interaktion. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Stanik, Tim; Maier-Gutheil, Cornelia (2020):** Online-Beratung – Formate, Anforderungen, Befunde. In: Kontext. Zeitschrift für Systemische Perspektiven, Heft 2, pp. 110-122.
- Tietgens, Hans (1980):** Teilnehmerorientierung als Antizipation. In: Gerhard Breloer; Heinrich Dauber; HansTietgens (Hrsg.): Teilnehmerorientierung und Selbststeuerung in der Erwachsenenbildung. Braunschweig: Westermann, pp. 177-235.