

THE MODERN PRACTICE OF ADULT EDUCATION
LA PRATIQUE MODERNE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

From Pedagogy to Andragogy
De la pédagogie à l'andragogie

REVISED AND UPDATED
Revu et mise à jour

Malcolm S. Knowles



CAMBRIDGE Adult Education

Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs, NJ 07632

<https://pdfs.semanticscholar.org/8948/296248bbf58415cbd21b36a3e4b37b9c08b1.pdf>

Traduit de l'anglais par Pierre Landry

4

Qu'est-ce que l'andragogie ?

Au commencement était la pédagogie

Jusqu'à récemment, il n'existait qu'un seul modèle d'hypothèses concernant l'apprentissage et les caractéristiques des apprenants sur lequel les éducateurs pourraient baser leurs programmes et leurs pratiques d'enseignement. Il a évolué dans les écoles monastiques d'Europe entre le VIIe et le XIIe siècles et a dominé les écoles laïques lorsqu'elles ont été organisées au XIIe siècle et les universités lorsqu'elles ont commencé à apparaître, d'abord à Bologne et à Paris, vers la fin du XIIe siècle. C'était le modèle de la pédagogie - un terme dérivé des mots grecs *paid* (signifiant "enfant") et *agogus* (signifiant "dirigeant"). Ainsi, "pédagogie" signifie littéralement l'art et la science de l'enseignement aux enfants.

Les hypothèses pédagogiques relatives à l'apprentissage et aux apprenants reposaient donc initialement sur les observations faites par les moines lors de l'enseignement de compétences relativement simples à de très jeunes enfants - à l'origine essentiellement en lecture et en écriture. Avec la multiplication des écoles élémentaires en Europe et en Amérique du Nord - et dans une grande partie du monde, en particulier chez les missionnaires -, ce modèle a été adopté et renforcé aux XVIIIe et XIXe siècles. Et lorsque les psychologues scolaires ont commencé à étudier scientifiquement l'apprentissage au tournant du XXe siècle, ils ont également contribué à l'intronisation du modèle pédagogique en limitant leurs recherches principalement aux réactions des enfants et des animaux à l'enseignement didactique. En fait, comme nous le verrons plus tard, nous n'avions pas beaucoup de

connaissances sur l'apprentissage (contrairement aux réactions face à l'enseignement) jusqu'à ce que les études sur l'apprentissage des adultes apparaissent après la Deuxième Guerre mondiale.

Lorsque l'éducation des adultes a commencé à être organisée systématiquement au cours des années 1920, les enseignants adultes ont commencé à rencontrer plusieurs problèmes avec le modèle pédagogique.

L'un des problèmes était que la pédagogie reposait sur une conception d'objectif de l'éducation, à savoir la transmission des connaissances et des compétences qui avaient fait ses preuves, que les apprenants adultes semblaient percevoir comme insuffisante. En conséquence, leurs enseignants ont constaté qu'ils résistaient fréquemment aux stratégies prescrites par la pédagogie, notamment aux exposés factuels, aux lectures assignées, aux exercices, aux exercices avec questions/réponses, la mémorisation par cœur et aux examens. Les adultes semblaient vouloir quelque chose de plus que cela et les taux d'abandon étaient élevés.

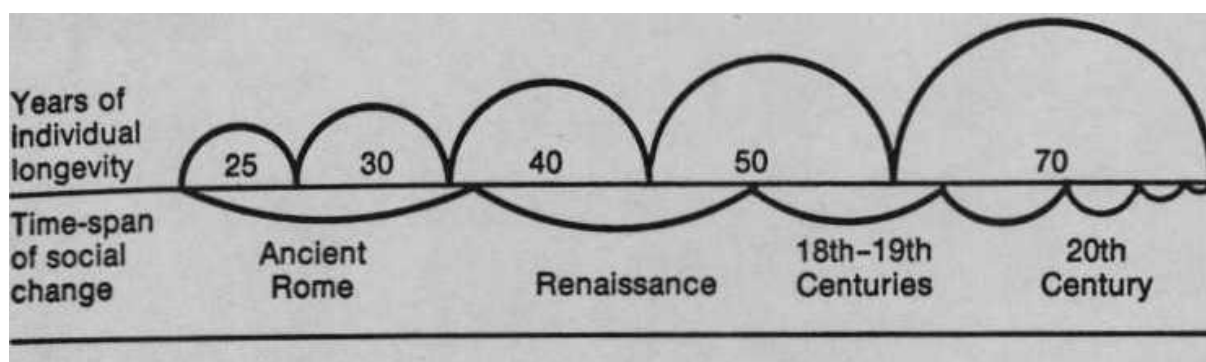
Même si les enseignants ne le savaient pas, l'un des grands philosophes de ce siècle, Alfred North Whitehead, suggéra ce qui n'allait pas. Dans une note de bas de page obscure, il a souligné qu'il convenait de définir l'éducation comme un processus de transmission de ce que l'on sait uniquement lorsque la durée d'un changement culturel majeur était plus longue que la durée de vie des individus. Sous cette condition, ce que les gens apprennent dans leur jeunesse restera valable et utile pour le reste de leur vie. Mais Whitehead

40

Qu'est-ce que l'andragogie ? 41

a souligné que « Nous vivons dans la première période de l'histoire humaine pour laquelle cette hypothèse est fausse... aujourd'hui, cette période est considérablement plus courte que celle de la vie humaine et, par conséquent, notre formation doit préparer les individus à faire face à une nouveauté de conditions. »¹ La figure 3 tente de représenter graphiquement le concept de Whitehead.

Tableau 3 LA RELATION ENTRE LA PÉRIODE DE CHANGEMENT SOCIAL ET LA PÉRIODE DE VIE INDIVIDUELLE



Il convient de noter que, jusqu'au début du XXe siècle, les grands changements culturels (apport massif de nouvelles connaissances, innovation technologique, déplacement professionnel, mobilité de la

¹ Alfred N. Whitehead, "Introduction," Wallace B. Donham, *Business Adritt* (New York: McGraw-Hill Book Co., 1931). pp. viii-xix.

population, changement des systèmes politiques et économiques, etc.) se sont étendus sur plusieurs générations, alors qu'au XXe siècle, plusieurs révolutions culturelles se sont déjà produites et que le rythme s'accélère. Dans cette nouvelle condition, les connaissances acquises à un moment donné sont en grande partie obsolètes en quelques années ; et les compétences qui ont rendu les personnes productives dans la vingtaine sont devenues obsolètes dans la trentaine. Il n'est donc plus fonctionnel de définir l'éducation en tant que processus de transmission de ce qui est connu ; il faut maintenant le définir comme un processus tout au long de la vie d'enquête continue. Ainsi, l'apprentissage le plus important –pour les enfants comme pour les adultes– est d'apprendre à apprendre, techniques de la recherche autonome.

Un autre problème rencontré par les enseignants d'adultes avec le modèle pédagogique était que bon nombre des hypothèses concernant les caractéristiques des apprenants ne semblaient pas correspondre à leurs étudiants adultes. Ils ont donc commencé à expérimenter différentes hypothèses et ont découvert qu'elles produisaient souvent de meilleurs résultats.

Puis vint l'andragogie

Entre 1929 et 1948, le *Journal of Adult Education*, publié par l'Association américaine pour l'éducation des adultes, contenait des articles rédigés par des professeurs d'adultes renommés² décrivant la manière dont ils traitaient les adultes s'écartant du modèle pédagogique. Les auteurs de ces articles ont souvent exprimé un sentiment de culpabilité pour avoir enfreint les normes académiques (par exemple, substituer des interviews à des quiz). De toute évidence, ils se sentaient coupables parce qu'ils n'avaient aucune théorie pour étayer leurs pratiques; ils étaient simplement pragmatiques et suivaient leurs intuitions.

Au cours des années 50, des livres ont été publiés, analysant les rapports de ces enseignants et extrayant les principes qui leur étaient communs - mon premier livre. *L'éducation*

42 LA PRATIQUE MODERNE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

Informel des adultes, publiée en 1950, était une telle liste de principes, mais elle ne tentait pas de les envelopper dans une théorie unificatrice.

Puis, dans les années 1960, nous avons commencé à recueillir les résultats de recherches scientifiquement conçues axées sur les processus internes de l'apprentissage des adultes. L'étude fondamentale qui a lancé cette direction du mouvement est *The Inquiring Mind* [L'esprit curieux] de Cyril O. Houle, publiée par l'*University of Wisconsin Press* en 1961. Houle a découvert, par le biais d'entretiens approfondis avec vingt-deux "apprenants en continu", trois sous-groupes:

Les premiers, orientés vers les objectifs, sont ceux qui utilisent l'éducation comme un moyen d'atteindre des objectifs relativement clairs. Les seconds, ceux qui sont orientés vers l'activité, sont ceux qui participent parce qu'ils trouvent dans les circonstances de l'apprentissage un sens qui n'a pas de lien nécessaire, et souvent même aucun lien avec le contenu ou les objectifs annoncés de l'activité. La troisième, orientée vers l'apprentissage, cherche la connaissance pour elle-même. Ce ne sont pas des types purs; la meilleure façon de les représenter de

²² Les "enseignants d'adultes qui réussissent" sont définis opérationnellement comme des enseignants qui peuvent retenir leurs étudiants; Il convient de noter qu'il ne s'agit pas d'un critère de réussite pour les enseignants d'élèves soumis à une assiduité scolaire.

manière imagée serait par trois cercles qui chevauchent leurs bords. Mais l'accent central de chaque sous-groupe est clairement discernable.³

Allen Tough, l'un des étudiants de Houle, a élargi son champ d'investigation de son poste au sein du corps professoral de l'Institut ontarien d'études en éducation plus tard au cours de la même décennie. La question de recherche de Tough était, en paraphrasant: « Comment les adultes apprennent-ils naturellement quand ils ne sont pas enseignés ? ». Ses premiers résultats, rapportés dans deux rapports, *Learning Without a Teacher* (1967) [Apprentissage sans enseignant] et *The Adult's Learning Projects* (1971) [Les projets d'apprentissage de l'adulte], montraient que 1) presque tous les adultes s'engagent dans un à vingt projets d'apprentissage majeurs chaque année, le nombre moyen étant d'environ huit; 2) environ 10% seulement des projets d'apprentissage étaient associés à des établissements d'enseignement; 3) il existe un processus d'apprentissage « naturel » assez universel : les adultes qui entreprennent d'apprendre par eux-mêmes passent par une séquence d'étapes similaire; 4) les adultes demandent presque toujours de l'aide à un ou plusieurs points de cette séquence; 5) en général, ils vont à des « assistants » qui n'ont pas été formés en tant qu'enseignants, mais fréquemment, quand ils le font, ils interfèrent dans leur apprentissage en substituant leur propre séquence d'étapes pédagogiques au lieu de suivre la séquence naturelle des apprenants.

Au cours des années soixante, beaucoup de connaissances sur l'apprentissage des adultes se sont accumulées dans des disciplines apparentées - psychologie clinique, psychologie du développement (en particulier le nouveau groupe de psychologues du développement tout au long de la vie), gérontologie, sociologie et anthropologie - en Amérique du Nord et en Europe. Globalement, ces connaissances fondées sur la recherche ont conforté les intuitions des anciens enseignants et les théoriciens ont commencé à intégrer les connaissances tirées des deux sources dans une théorie globale et cohérente de l'apprentissage des adultes.

Au début de ce processus, les éducateurs d'adultes européens ont ressenti le besoin d'un label pour ce nouveau modèle théorique qui leur permettrait d'en parler parallèlement à la pédagogie. Ils ont inventé l'étiquette « andragogie », qui est basée sur le mot grec *anēr* (avec la racine *andr-*), qui signifie « homme, pas garçon » ou adulte. Au milieu des années 1960, un éducateur yougoslave d'adultes a commencé à parler de cette nouvelle étiquette, que j'ai utilisée dans un article paru dans *Adult Leadership* en 1968. Depuis lors, elle est apparue de plus en plus fréquemment dans la littérature, et sera probablement listée dans les dictionnaires standards d'ici peu.⁴

Qu'est-ce que l'andragogie? 43

À l'origine, je définissais l'andragogie comme l'art et la science d'aider les adultes à apprendre, par opposition à la pédagogie comme l'art et la science de l'enseignement aux enfants. Ensuite, un nombre croissant d'enseignants des écoles primaires et secondaires (et quelques-uns dans les collèges) ont commencé à me faire savoir qu'ils essayaient d'appliquer les concepts d'andragogie à l'éducation des jeunes et de constater que, dans certaines situations, ils produisaient un savoir supérieur. Je suis donc sur le point de voir maintenant que l'andragogie est simplement un autre modèle d'hypothèses sur les apprenants à utiliser parallèlement au modèle pédagogique d'hypothèses, fournissant ainsi deux

³Cyril O. Houle, *The Inquiring Mind* (Madison, Wisconsin: University of Wisconsin Press, 1961), p. 15-16

⁴Pour une description détaillée de l'évolution du terme "andragogie", voir mon ouvrage intitulé *The Adult Learner A Neglected Species* [L'espèce adulte négligée] (Houston: Gulf Publishing Co., 2e éd. 1978), p. 48-51; et pour plus de précisions sur l'étymologie de "l'andragogie", voir la correspondance entre l'auteur et les éditeurs des dictionnaires Merriam-Webster à l'annexe A.

modèles alternatifs pour tester les hypothèses quant à leur « adéquation » à des situations particulières. Les modèles sont probablement plus utiles lorsqu'ils ne sont pas perçus comme aussi dichotomiques, mais plutôt comme deux extrémités d'un spectre, avec une hypothèse réaliste se situant entre les deux extrémités. Par exemple, si l'on considère l'hypothèse relative à la dépendance par rapport à l'autodétermination, à l'âge de six ans on peut être très autonome dans l'apprentissage des règles du jeu mais assez dépendant pour apprendre à utiliser une calculatrice; par contre, à enfant quarante ans on peut être très dépendant dans l'apprentissage de la programmation, mais tout à fait autonome pour apprendre à réparer un meuble : à mon sens, chaque fois qu'une hypothèse pédagogique est réaliste, des stratégies pédagogiques sont alors appropriées, quel que soit l'âge de l'apprenant - et vice versa. Mais je voudrais faire une mise en garde : un pédagogue idéologique - un homme profondément loyal et attaché au modèle pédagogique - peut être tenté de sous-estimer la mesure dans laquelle une hypothèse andragogique peut être réaliste et peut, par exemple, vouloir garder un apprenant dépendant longtemps après que l'apprenant soit devenu capable de se diriger lui-même.

Hypothèses de pédagogie et d'andragogie

La figure 4 montre comment je vois les différentes hypothèses entre les deux modèles:

Figure 4 COMPARAISON DES HYPOTHÈSES DE PÉDAGOGIE ET D'ANDRAGOGIE

	Pédagogie	Andragogie
Le concept d'apprenant	Le rôle de l'apprenant est, par définition, dépendant. La société s'attend à ce que l'enseignant prenne l'entière responsabilité de déterminer ce qui doit être appris, quand il doit être appris, comment il doit être appris et s'il a été appris.	C'est un aspect normal du processus de maturation pour une personne de passer de la dépendance à une autonomie croissante, mais à des rythmes différents selon les personnes et les différentes dimensions de la vie. Les enseignants ont la responsabilité d'encourager et de nourrir ce mouvement. Les adultes ont un besoin psychologique profond de se diriger eux-mêmes, bien qu'ils puissent être dépendants dans des situations temporaires particulières.

44 LA PRATIQUE MODERNE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

	Pédagogie	Andragogie
Rôle de l'expérience de l'apprenant	L'expérience que les apprenants apportent à une situation d'apprentissage a peu de valeur. Il peut être utilisé comme point de départ, mais l'expérience qui profitera le plus aux apprenants est celle de l'enseignant, du rédacteur du manuel, du producteur d'aides audiovisuelles et d'autres experts. En conséquence, les techniques primaires en éducation sont les techniques de transmission - lecture, lecture assignée. Présentations audiovisuelles..	Au fur et à mesure que les gens grandissent et se développent, ils accumulent un réservoir d'expérience croissant qui devient une ressource de plus en plus riche pour l'apprentissage - pour eux-mêmes et pour les autres. De plus, les gens attachent plus d'importance à l'apprentissage qu'ils tirent de l'expérience que ceux qu'ils acquièrent passivement. En conséquence, les techniques primaires en formation sont des techniques expérientielles - expériences de laboratoire, discussions, cas de résolution de problèmes, exercices de simulation, expériences sur le terrain, etc.
Capacité d'apprentissage	Les gens sont prêts à apprendre tout ce que la société (et en particulier l'école) dit qu'ils doivent apprendre, à condition que les pressions sur eux (comme la peur de l'échec) soient suffisamment grandes. La plupart des gens du	Les gens sont prêts à apprendre quelque chose lorsqu'ils ressentent le besoin de l'apprendre pour pouvoir faire face de manière plus satisfaisante aux tâches ou aux problèmes de la vie réelle. Le formateur a la responsabilité de créer des conditions et de fournir

	même âge sont prêts à apprendre les mêmes choses. Par conséquent, l'apprentissage devrait être organisé dans un programme relativement standardisé, avec une progression uniforme, étape par étape, pour tous les apprenants.	des outils et des procédures pour aider les apprenants à découvrir leur "besoin de savoir". Et les programmes d'apprentissage devraient être organisés autour de catégories d'application de la vie et classés en fonction de la disposition des apprenants à apprendre.
Orientation vers l'apprentissage	Les apprenants considèrent l'éducation comme un processus permettant d'acquérir un contenu spécialisé, dont ils comprennent, pour la plupart, qu'ils ne seront utiles que plus tard dans la vie. Par conséquent, le programme d'études doit être organisé en unités thématiques (par exemple, des cours) qui suivent la logique du sujet (par exemple de l'histoire ancienne à l'histoire moderne, des mathématiques ou sciences simples aux mathématiques complexes). Les gens sont centrés sur la matière dans leur orientation d'apprentissage.	Les apprenants voient dans l'éducation un processus de développement des compétences accrues pour réaliser leur plein potentiel dans la vie. Ils veulent pouvoir utiliser les connaissances et les compétences acquises aujourd'hui pour vivre plus efficacement demain. En conséquence, les expériences d'apprentissage devraient être organisées autour de catégories de développement des compétences. Les gens sont centrés sur la performance dans leur orientation d'apprentissage.

Pour résumer, l'andragogie est au moins basée sur ces quatre hypothèses cruciales concernant les caractéristiques des apprenants, qui sont différentes de celles sur lesquelles repose la pédagogie traditionnelle. Selon ces hypothèses, à mesure que les individus grandissent: 1) leur concept de soi passe d'une personnalité dépendante à un

Qu'est-ce que l'andragogie? 45

être humain autogéré; 2) ils accumulent un réservoir croissant d'expériences qui deviennent une ressource de plus en plus riche pour l'apprentissage; 3) leur disposition à apprendre s'oriente de plus en plus vers les tâches de développement de leurs rôles sociaux; et 4) leur perspective temporelle passe d'une application différée des connaissances à une application immédiate et, par conséquent, leur orientation vers l'apprentissage passe d'une approche centrée sur la matière à une approche centrée sur la performance.

Quelques implications des hypothèses de pratique

J'aimerais explorer ces hypothèses un peu plus en profondeur et suggérer certaines de leurs implications pour la pratique éducative.

Concepts de soi et concepts d'apprenants des enseignants

Les enfants entrent dans ce monde dans une condition de dépendance totale. Leurs besoins, sauf pour des fonctions purement biologiques, doivent être pris en charge par quelqu'un d'autre. La première image que les enfants se font d'eux-mêmes en tant qu'entités séparées est celle de personnalités dépendantes dont le monde adulte gère la vie. À la maison, souvent en train de jouer, à l'église, dans

la communauté et à l'école, ils s'attendent à ce que la volonté des adultes leur soit imposée. C'est ainsi qu'est la vie quand vous êtes un enfant.

Cette conception de la dépendance est encouragée et renforcée par le monde des adultes. En fait, la société définit le rôle approprié des enfants comme celui d'apprenants; c'est leur occupation à plein temps, source de leurs récompenses et de leur épanouissement personnel. Et dans l'ensemble, ce rôle est défini comme le rôle plus ou moins passif de réception et de stockage des informations que les adultes ont décidé que les enfants devraient avoir.

À mesure que l'identité de soi des enfants commence à prendre forme, ils commencent à se voir comme ayant la capacité de prendre des décisions pour eux-mêmes, au début à titre expérimental et dans de petites choses qui n'impactent pas le monde des adultes. Mais de plus en plus, à mesure qu'ils grandissent, les conceptions de soi des enfants évoluent dans le sens d'une plus grande autonomie et, à l'adolescence, leur besoin de prendre une responsabilité importante dans la gestion de leur vie devient si fort qu'il les met souvent en rébellion ouverte contre le contrôle du monde adulte. La tragédie est que, dans notre culture, le monde adulte tend à conserver sa conception de l'enfant en tant que personnalité dépendante jusqu'au dernier moment possible.

Bien que ce décalage culturel entre la capacité des enfants à assumer des responsabilités et la liberté que leur confère le monde des adultes s'applique à presque tous les aspects de leur vie, il est particulièrement évident en ce qui concerne leur éducation. Fait intéressant, à la maternelle et au début du primaire, nos enseignants associent généralement les élèves à la planification et à la réalisation d'activités d'apprentissage. Mais au fur et à mesure que les enfants gravissent les échelons éducatifs, ils doivent assumer de plus en plus que la responsabilité de leur apprentissage soit prise par des enseignants, des planificateurs de programmes et leurs parents. L'effet net est de les figer dans des concepts de dépendance.

Mais quelque chose de dramatique se produit quand ils se définissent comme des adultes. Ils commencent à voir leur rôle normal dans la vie comme des apprenants à temps plein. Ils se voient de plus en plus comme des producteurs ou des acteurs. Leurs principales sources d'épanouissement sont désormais leurs performances en tant que travailleurs, conjoints, parents et citoyens. Les adultes acquièrent un nouveau statut, à leurs yeux et aux yeux des autres, à partir de ces responsabilités non éducatives. Leur concept de soi devient celui d'une personnalité autonome. Ils se considèrent comme capables de prendre leurs propres décisions et de faire face aux

46 LA PRATIQUE MODERNE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

conséquences, de gérer leur propre vie. En fait, la définition psychologique de l'âge adulte est le point auquel les individus se perçoivent comme s'auto-dirigeant. Et à ce stade, les gens développent également un besoin psychologique profond d'être perçus par les autres comme autonomes.

Ce fait pose un problème particulier aux enseignants d'adultes. Les adultes ont été tellement conditionnés par leur scolarité antérieure (selon le modèle pédagogique) à percevoir le rôle approprié de l'apprenant comme celui d'un destinataire dépendant, plus ou moins passif, du contenu transmis, alors même qu'ils peuvent être complètement autonomes dans tous les autres aspects de leur vie, mais à la minute où ils se lancent dans une activité appelée «éducation», ils s'assoient, les bras croisés, et disent: «Apprends-moi.» Le problème se pose lorsque les formateurs adoptent cette position et commencent à traiter des apprenants adultes comme s'ils étaient des personnalités dépendantes, car cela induit un conflit intérieur chez les adultes entre ce modèle intellectuel préconditionné du rôle de

l'apprenant et le besoin psychologique profond des adultes de s'autogérer. Il est donc nécessaire d'intégrer dans la conception de nos programmes des expériences préparatoires qui aideront les adultes à avoir une nouvelle façon de penser au rôle de l'apprenant et à acquérir de nouvelles compétences en apprentissage autodirigé.⁵

La conception de soi des adultes comporte souvent un autre ingrédient qui influe sur leur rôle d'apprenant. Ils peuvent laisser croire au vu de leur expérience antérieure de scolarité qu'ils ne sont pas très intelligents, du moins en ce qui concerne les travaux universitaires. Ce fait concernant la psyché des adultes a plusieurs conséquences pour la formation des adultes. Dans le cas de certains adultes, le souvenir de la salle de classe en tant que lieu où l'on manque de respect et où on risque d'échouer est si fort qu'il constitue un obstacle sérieux à leur participation aux activités de formation des adultes. On peut réduire cet obstacle en interprétant les activités d'apprentissage des adultes comme étant différentes et agréables et peut-être en organisant des réunions dans des lieux non académiques. Dans le cas des autres adultes, leur fournir simplement quelques expériences de réussite précoces qui les aideront à développer une image de soi positive, car les apprenants seront adéquates.

Heureusement, une fois que les adultes découvrent qu'ils peuvent assumer la responsabilité de leur propre apprentissage, comme ils le font pour d'autres facettes de leur vie, ils éprouvent un sentiment de libération et d'enthousiasme. Ils entrent ensuite dans l'apprentissage avec une profonde implication de l'ego, avec des résultats souvent surprenants pour eux-mêmes et pour leurs enseignants. Les enseignants qui ont aidé leurs élèves adultes à réaliser cette avancée soulignent à plusieurs reprises qu'il s'agit de l'une des expériences les plus enrichissantes de leur vie.

Implications pour la pratique

Cette différence d'hypothèses concernant les apprenants a plusieurs implications pour la pratique.

1. *Le climat d'apprentissage.* Le concept de soi d'être adulte a plusieurs conséquences sur les exigences d'un environnement propice à l'apprentissage des adultes. Cela suggère que l'environnement physique devrait être un environnement dans lequel les adultes se sentent à l'aise. L'ameublement et l'équipement doivent être de taille adulte et confortables; les salles de réunion devraient être aménagées de manière informelle et décorées selon les goûts des adultes; et l'acoustique et l'éclairage doivent tenir compte de la baisse de l'acuité audiovisuelle.

Qu'est-ce que l'andragogie? 47

Plus important encore, le climat psychologique devrait inciter les adultes à se sentir acceptés, respectés et soutenus; dans lequel existe un esprit de réciprocité entre enseignants et étudiants en tant que co-enquêteurs; climat dans lequel règne la liberté d'expression sans crainte de châtement ni de ridicule. Les gens ont tendance à se sentir plus «adultes» dans une atmosphère amicale et informelle, dans laquelle ils sont nommés et valorisés en tant qu'individus uniques, plutôt que dans l'atmosphère scolaire traditionnelle de formalité, de semi-anonymat. et la différenciation de statut entre enseignant et étudiant.

⁵ * *My Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers* [Mon apprentissage autodirigé: Un guide pour les apprenants et les enseignants] (Chicago: Association Press / Follett. 1975) a été écrit comme une ressource dans ce but.

Dans la pratique andragogique, on prend soin de déterminer quels sont les symboles de la puérité pour des groupes particuliers d'adultes et de les supprimer. Pour certains, en particulier les adultes sous-éduqués, il s'agit d'un bâtiment d'école. Dans ce cas, les installations d'agences sociales, les églises, les immeubles commerciaux ou les salons seraient probablement des environnements plus propices à l'apprentissage. Pour d'autres, un podium sur une scène leur donne le sentiment d'être critiqué. Dans ce cas, une petite table au sol constituerait un espace de travail plus approprié pour l'enseignant. De nombreux adultes associent les pièces dans lesquelles les chaises sont alignées à la passivité et à la régulation de l'enfance, et trouvent des salles dans lesquelles les participants sont assis en petits groupes, en cercle ou autour de tables plus propices aux relations entre adultes. Quelques adultes déclarent que les tableaux noirs sont pour eux un symbole de puérité, ce qui peut expliquer la popularité croissante des feuilles de papier sur chevalet dans l'éducation des adultes.

Le comportement de l'enseignant influe probablement sur le caractère du climat d'apprentissage plus que tout autre facteur isolé. Les enseignants expliquent de différentes manières si leur attitude est d'intérêt et de respect pour les élèves ou si ils les considèrent essentiellement comme des ensembles récepteurs pour la transmission de la sagesse. Les enseignants qui prennent le temps et la peine de connaître individuellement leurs élèves et qui les appellent par leur nom (surtout par leur prénom) expriment évidemment le premier ensemble d'attitudes. Mais probablement le comportement qui démontre le plus explicitement que l'enseignant se soucie vraiment des élèves et respecte leurs contributions est l'acte d'écouter réellement ce que les élèves disent.

La notion de climat d'adulte peut s'étendre au-delà des salles de classe individuelles et s'appliquer à l'ensemble des établissements. En effet, un tel climat est susceptible d'être instauré dans les salles de classe s'il envahit l'ensemble de l'institution et se reflète dans son architecture, son décor, ses politiques, ses procédures, son style de leadership et ses relations humaines. On peut sentir assez vite en entrant dans une institution, par exemple, si celle-ci se soucie plus des personnes ou des choses, si elle se soucie des sentiments et du bien-être des individus ou si elle les garde comme du bétail, et si elle considère les adultes comme des personnalités dépendantes ou autonomes. -direction des êtres humains.

2. *Diagnostic des besoins.* La conception que se fait l'adulte de l'auto directivité est en contradiction directe avec la pratique traditionnelle de l'enseignant qui consiste à dire aux élèves ce qu'ils doivent apprendre. En effet, c'est même en contradiction avec la philosophie sociale que la société a le droit d'imposer ses idées sur ce qu'elle doit apprendre. Bien entendu, les adultes apprendront ce que les autres veulent qu'ils apprennent si leur pouvoir de les punir de ne pas apprendre est suffisamment puissant. Mais ils sont plus profondément motivés pour apprendre ce dont ils ressentent le besoin d'apprendre.

En andragogie, l'accent est donc mis sur l'implication des apprenants adultes dans un processus d'*autodiagnostic* des besoins d'apprentissage. Comme cela sera décrit plus en détail au chapitre 11, ce processus comprend trois phases: 1) la construction d'un modèle des compétences ou caractéristiques requises pour atteindre un modèle idéal de performance, afin que l'apprenant ait une vision du «bon» superviseur, du "bon" orateur, du "bon" parent, etc. - et des compétences

nécessaires pour devenir «bon». C'est dans cette phase de construction du modèle que les valeurs et les attentes de l'enseignant, de l'institution et de la société sont fusionnées avec celles de l'apprenant pour former une image composite; 2) fournir des expériences de diagnostic dans lesquelles les apprenants peuvent évaluer leur niveau actuel de compétences à la lumière de celles décrites dans le modèle ; Il s'agit d'un domaine sous-développé de la technologie andragogique, mais dans lequel il existe actuellement un ferment d'invention. Des techniques telles que les processus d'incidents critiques, les sociodrames, les jeux informatiques, les méthodes de laboratoire et les exercices de simulation sont en cours de développement pour permettre aux apprenants d'intervenir et d'obtenir ensuite un retour d'information qui les aide à évaluer objectivement les forces et les faiblesses de leurs performances; 3) aider les apprenants à mesurer les écarts entre leurs compétences actuelles et celles requises par le modèle, de sorte qu'ils éprouvent un sentiment d'insatisfaction quant à la distance qui les sépare où ils se trouvent et où ils voudraient être, et ainsi être en mesure d'identifier des directions de croissance souhaitable. Cette expérience d'insatisfaction auto-provoquée avec les insuffisances actuelles, associée à un sens clair de la direction pour l'amélioration de soi, est en fait une bonne définition de la « motivation pour apprendre».

3. *Le processus de planification.* Il semble exister une loi (ou du moins une tendance) de nature humaine telle que : les êtres humains ont tendance à se sentir engagés dans une décision (ou une activité) dans la mesure où ils ont participé à sa prise (ou à sa planification). Les enseignants d'adultes qui planifient pour leurs élèves, qui entrent dans la classe et leur imposent des activités planifiées, éprouvent généralement de l'apathie, du ressentiment et probablement du retrait. Cette imposition de la volonté de l'enseignant va à l'encontre de la conception que se font les adultes de l'auto directivité.

En conséquence, l'un des éléments fondamentaux de la technologie de l'andragogie est la participation des apprenants au processus de planification de leur propre apprentissage, l'enseignant servant de guide de procédure et de ressource de contenu. Lorsque le nombre d'étudiants est suffisamment petit, ils peuvent tous être directement impliqués dans la planification. Lorsque le nombre dépasse largement la trentaine, les éducateurs d'adultes utilisent des conseils, des comités, des groupes de travail, des équipes ou d'autres dispositifs représentatifs grâce auxquels les apprenants ont le sentiment de participer au processus de planification par procuration.

La fonction de planification, qui concerne principalement le reste de ce livre, consiste à traduire les besoins diagnostiqués en objectifs pédagogiques spécifiques (ou directions de croissance), à concevoir et à mener des expériences d'apprentissage permettant d'atteindre ces objectifs et à évaluer dans quelle mesure ces objectifs ont été accomplis. En andragogie, la responsabilité de cette fonction incombe aux apprenants et à l'enseignant.

4. *Mener des expériences d'apprentissage.* Dans la pratique pédagogique traditionnelle (et dans l'enseignement programmé contemporain), la fonction de l'enseignant est la suivante: «enseigner». L'enseignant est censé assumer l'entière responsabilité de ce qui se passe dans la transaction enseignement-apprentissage. Le rôle de l'apprenant tend à être celui d'un destinataire plutôt passif de l'instruction de l'enseignant.

En revanche, conformément à la conception que se fait l'adulte de la directivité, la pratique andragogique considère la transaction apprentissage-enseignement comme une responsabilité mutuelle des apprenants et de l'enseignant. En fait, le rôle de l'enseignant est redéfini comme celui de technicien en procédures, de personne-ressource et de co-enquêteur; il est plus un catalyseur qu'un instructeur, plus un guide qu'un magicien. L'andragogie suppose qu'un enseignant ne peut pas réellement «enseigner» au sens de «faire apprendre l'autre», mais qu'une personne ne peut qu'aider

une autre personne à apprendre. (Dans ma propre pratique, lorsque je succombe à la contrainte d'enseigner à mes élèves, je sais ce qu'ils doivent savoir mais qu'ils ne savent pas encore ce qu'ils doivent

Qu'est-ce que l'andragogie? 49

savoir, ce que je fais parfois parce que les mauvaises habitudes prennent du temps à perdre bien qu'elles signalent que cela les empêche d'apprendre. Ma pratique s'est améliorée depuis que j'ai adopté la politique de les autoriser à me signaler quand ils sentent que cela se passe.) Les chapitres suivants décrivent les procédures par lesquelles les apprenants peuvent participer de manière responsable en prenant la responsabilité de leur propre apprentissage. Il suffit de dire à ce stade qu'une situation d'apprentissage andragogique, qu'il s'agisse d'un cours, d'un institut, d'un programme de formation ou d'une conférence, est animée par des réunions de petits groupes - comités de planification, équipes d'apprentissage-enseignement, groupes de consultation, projets, etc. groupes de travail - partageant la responsabilité de s'entraider pour apprendre.

5. *Évaluation de l'apprentissage.* L'inconvénient ultime de l'incongruité entre la pratique éducative traditionnelle et le concept d'auto-directivité de l'adulte est l'acte selon lequel un enseignant donne une note à un élève. Rien ne permet à un adulte de se sentir plus enfantin que d'être jugé par un autre adulte ; c'est le signe ultime de manque de respect et de dépendance tel que le ressent celui qui est jugé.

Pour cette raison, la théorie andragogique prescrit un processus d'auto-évaluation dans lequel l'enseignant s'emploie à aider les adultes à obtenir des preuves sur les progrès qu'ils réalisent dans la réalisation de leurs objectifs éducatifs. Dans ce processus, les forces et les faiblesses du programme d'enseignement lui-même doivent être évaluées en fonction de la manière dont il a facilité ou inhibé l'apprentissage des élèves. L'évaluation est donc une entreprise mutuelle, comme toutes les autres phases de l'expérience d'apprentissage des adultes.

En réalité, dans la pratique, les procédures utilisées pour diagnostiquer les besoins d'apprentissage sont utilisées avec précision pour aider les apprenants à mesurer les gains de compétences. Par exemple, en comparant leurs performances dans la résolution d'un incident critique à la fin d'une expérience d'apprentissage avec leurs performances dans un incident critique similaire au début de l'expérience, les apprenants peuvent mesurer avec une grande précision les changements produits par l'expérience. En raison de la similitude de ces deux processus, je pense de moins en moins à l'évaluation des apprentissages et de plus en plus au rediagnostic des besoins d'apprentissage. Et je trouve que, lorsque mes étudiants adultes perçoivent ce qu'ils font à la fin d'une expérience d'apprentissage comme un diagnostic plutôt que comme une évaluation, ils entrent dans l'activité avec plus d'enthousiasme et la voient comme plus constructive. En effet, beaucoup d'entre eux affirment que cela les lance dans un nouveau cycle d'apprentissage, renforçant ainsi la notion selon laquelle l'apprentissage est un processus continu.

Ce passage d'une évaluation à une auto-évaluation ou à un nouveau diagnostic impose un lourd fardeau aux enseignants adultes. Ils doivent donner l'exemple d'être ouverts aux commentaires sur leurs performances. Ils doivent être habiles à créer un climat favorable dans lequel des informations difficiles à accepter sur les performances peuvent être examinées de manière objective. Et ils doivent faire preuve de créativité pour inventer des moyens permettant aux étudiants d'obtenir des données complètes sur leurs propres performances. Certaines des techniques disponibles pour supporter ce fardeau sont explorées dans les chapitres suivants.

Mon sentiment personnel est que la différence la plus critique entre les enfants et les adultes en tant qu'apprenants réside dans la différence d'hypothèses que nous formulons au sujet de leur propre concept, raison pour laquelle ces hypothèses et leurs implications technologiques ont été traitées de manière aussi détaillée. Mais il y a d'autres différences importantes.

Le rôle de l'expérience

Les adultes s'engagent dans n'importe quelle entreprise avec une expérience différente de celle de leur jeunesse. Ayant vécu plus longtemps, ils ont accumulé un plus grand volume

50 LA PRATIQUE MODERNE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

d'expérience. Mais ils ont également eu différentes expériences. Les enfants n'ont pas eu l'expérience de gagner leur vie, de se marier, d'avoir des enfants, d'assumer une responsabilité réelle envers la communauté ou d'être responsables du bien-être des autres (bien qu'ils aient observé tout cela dans leurs familles et à la télévision!). Il me semble qu'il existe une autre différence subtile entre enfants et adultes en ce qui concerne leur expérience. Pour les enfants, l'expérience est quelque chose qui leur arrive; c'est un événement externe qui les affecte et non pas une partie intégrante d'eux. Si vous demandez aux enfants qui ils sont, ils vont probablement s'identifier en termes de qui sont leurs parents, qui sont leurs frères et sœurs aînés, où ils vivent et quelle école ils fréquentent. Leur identité propre est en grande partie dérivée de sources externes.

Mais les adultes tirent leur identité personnelle de leur expérience. Ils définissent qui ils sont en termes d'accumulation d'expériences uniques. Donc, si vous demandez aux adultes qui ils sont, ils s'identifieront probablement en décrivant leurs professions, leur lieu de travail, leur destination, leurs formations et expériences, ainsi que leurs réalisations. Les adultes sont ce qu'ils ont fait.

Parce que les adultes se définissent en grande partie par leur expérience, ils investissent profondément dans sa valeur. Et ainsi, lorsqu'ils se retrouvent dans des situations dans lesquelles leur expérience n'est pas utilisée ou dont la valeur est réduite au minimum, ce n'est pas seulement leur expérience qui est rejetée, ils se sentent rejetés en tant que personnes.

Ces différences d'expérience entre enfants et adultes ont au moins trois conséquences sur l'apprentissage: 1) les adultes ont plus à contribuer à l'apprentissage des autres; pour la plupart des types d'apprentissage, ils constituent eux-mêmes une riche ressource d'apprentissage; 2) les adultes ont une base d'expérience plus riche avec laquelle relier de nouvelles expériences (et les nouveaux apprentissages ont tendance à prendre un sens, car nous sommes en mesure de les relier à notre expérience passée); 3) les adultes ont acquis un plus grand nombre d'habitudes et de schémas de pensée fixes et ont donc tendance à être moins ouverts d'esprit.

Implications pour la pratique

Plusieurs différences dans la pratique découlent de ces différences d'expérience.

1. *Accent sur les techniques expérientielles.* Étant donné que les adultes sont eux-mêmes des ressources plus riches pour l'apprentissage que les enfants, on peut mettre davantage l'accent sur les techniques qui exploitent l'expérience des apprenants adultes, telles que la discussion en groupe, la méthode des cas, le processus des incidents critiques, les exercices de simulation, les jeux de rôle, les exercices de pratique, les projets de terrain, les projets d'action, les méthodes de laboratoire, la supervision consultative, les démonstrations, les séminaires, les conférences de travail, les conseils, la thérapie de groupe et le développement collectif. En andragogie, on met de plus en plus l'accent sur

les techniques de transmission qui prévalent dans l'éducation des jeunes - la conférence, les lectures assignées et la présentation audiovisuelle enregistrée - au profit de techniques expérimentales plus participatives. En effet, "participation" et "engagement de soi" sont des termes en gras dans le lexique de l'éducateur d'adultes, en partant du principe que plus l'apprenant est actif dans le processus, plus il apprend probablement.

2. *L'accent est mis sur l'application pratique.* Les éducateurs d'adultes habiles ont toujours veillé à ce que les expériences de vie tirées des apprenants illustrent de nouveaux concepts ou de larges généralisations. Mais de nombreuses études récentes sur le transfert des apprentissages et le maintien du changement de comportement indiquent qu'il est souhaitable d'aller encore plus loin et d'intégrer réellement la conception d'expériences d'apprentissage permettant aux apprenants de planifier - et même de répéter - comment ils vont appliquer leurs apprentissages dans leur vie quotidienne.

Qu'est-ce que l'andragogie? 51

3 *Décongeler et apprendre à tirer parti des expériences.* Une pratique andragogique croissante consiste à intégrer aux premières phases d'un cours, atelier, conférence, institut ou autre «activité éducative séquentielle une expérience de« dégel », dans laquelle les adultes sont aidés à se regarder de manière plus objective et libérer l'esprit des idées préconçues. Beaucoup des procédures de diagnostic et des exercices structurés décrits au chapitre 11 contribuent à atteindre cet objectif.

Prêt à apprendre

Dans notre culture, il est désormais bien accepté que les enfants apprennent mieux ce qu'il est nécessaire de savoir pour pouvoir passer d'une phase de développement à l'autre. Celles-ci ont été qualifiées de «tâches de développement» par les psychologues du développement:

Une tâche de développement est une tâche qui survient à une certaine période de la vie de l'individu et dont la réussite conduit au bonheur et la réussite de tâches ultérieures, tandis que l'échec entraîne le malheur de l'individu, la désapprobation de la société, et des difficultés avec les tâches ultérieures.⁶

Chacune de ces tâches de développement produit une «disposition à apprendre» qui, à son apogée, représente un «moment propice à l'apprentissage». Par exemple, les parents acceptent généralement le fait qu'ils ne peuvent apprendre aux enfants à marcher que s'ils ont maîtrisé l'art de ramper, les muscles des jambes sont assez forts et ils sont frustrés de ne pas pouvoir se lever et marcher comme tout le monde. À ce moment-là, et seulement à ce moment-là, ils peuvent apprendre à marcher, car c'est devenu leur tâche de développement.

Des recherches récentes suggèrent que le même phénomène se produit à l'âge adulte. Les adultes aussi ont leurs phases de croissance et les tâches de développement qui en résultent, leur disposition à apprendre et leurs moments d'apprentissage. Mais alors que les tâches de développement de la jeunesse tendent à être principalement le produit de la maturation physiologique et mentale, celles de l'âge adulte sont principalement le produit de l'évolution des rôles sociaux. Robert J. Havighurst, l'un des pionniers dans ce domaine de recherche, divise l'âge adulte en trois phases - «âge précoce», «âge moyen» et «maturité ultérieure» - et identifie dix rôles sociaux de l'âge adulte: ouvrier, compagnon, parent, personne au foyer, fils ou fille de parents âgés, citoyen, ami, membre d'une

⁶ J- Havighurst, *Developmental Tasks and Education* [Tâches développementales et éducation] (New York, David McKay Co., 1961). p. 2. Par permission.

organisation, affilié religieux et utilisateur de temps de loisir. Selon Havighurst, les exigences relatives à la réalisation de chacun de ces rôles sociaux évoluent au cours des trois phases de la vie adulte, créant ainsi des tâches évolutives en matière de développement et, par conséquent, changeant la disposition à apprendre.

Par exemple, dans le rôle de travailleur d'une personne, la première tâche de développement est de trouver un emploi. À ce stade, les personnes sont prêtes à apprendre tout ce qui est nécessaire pour obtenir un emploi, mais elles ne sont certainement pas prêtes à étudier la supervision. Après avoir décroché un emploi, elles sont confrontées à la tâche de le maîtriser afin qu'elles ne se fassent pas virer ; et à ce stade, elles sont prêtes à acquérir les compétences spéciales nécessaires, les normes attendues et la manière de s'entendre avec leurs collègues. Ayant acquis la sécurité dans un travail de base, la tâche suivante est de gravir les échelons. Maintenant, elles sont prêtes à apprendre à devenir un superviseur ou un dirigeant. Enfin, après avoir atteint leur plafond, elles doivent dissoudre le rôle de travailleur et se renseigner sur la retraite ou les substituts du travail.

52 LA PRATIQUE MODERNE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

Havighurst illustre l'évolution des tâches développementales au cours des trois périodes de la vie adulte:

Petite enfance (18 à 30 ans):

- Sélectionner un partenaire
- Apprentissage pour vivre avec un partenaire de mariage
- Démarrer une famille
- Élever des enfants
- Gérer une maison
- Commencer dans une profession
- Prendre des responsabilités civiques
- Trouver un groupe social sympathique

Âge moyen (30 à 55 ans):

- Assumer la responsabilité civile et sociale des adultes
- Établir et maintenir un niveau de vie économique
- Aider les adolescents à devenir des adultes responsables et heureux
- Développer des activités de loisirs pour adultes
- Lier avec son conjoint en tant que personne
- Accepter et s'adapter aux changements physiologiques de l'âge moyen
- S'adapter aux parents vieillissants

Maturité ultérieure (55 ans et plus):

- S'ajuster à la diminution de la force physique et de la santé
- S'ajuster à la retraite et à la réduction du revenu
- S'adapter à la mort d'un conjoint
- Établir une affiliation explicite avec son groupe d'âge
- Répondre aux obligations sociales et civiques

- Établir des conditions de vie physique satisfaisantes⁷

Comme le conclut Havighurst, "les gens ne se lancent pas dans la vie adulte avec l'élan de leur enfance et de leur jeunesse, mais simplement avancent en roue libre vers la vieillesse. ... La vie adulte a ses points de transition et ses crises. C'est une période de développement presque aussi complète en un sens que l'enfance et l'adolescence sont des périodes de développement⁸.

Depuis le travail fondamental de Havighurst sur les tâches de développement, un certain nombre d'autres enquêtes sur les étapes de la vie, les transitions, les passages, les crises et les transformations de l'âge adulte ont été publiées; ils sont énumérés dans les lectures suggérées à la fin de ce chapitre. J'ai inclus ma propre liste de «tâches de la vie d'adultes américains» à l'annexe C. L'intérêt principal de ces listes pour les praticiens de l'éducation des adultes est de stimuler les idées sur ce que des adultes sont prêts à apprendre à différents stades de développement. Mais un mot de prudence à leur sujet: la plupart des listes sont basées sur des études d'Américains de la classe moyenne.

Implications pour la pratique

Deux différences au moins pour la pratique découlent de cette différence de disposition à apprendre:

1. *Le calendrier des apprentissages.* Si le moment d'enseignement pour des adultes spécifiques pour acquérir un apprentissage donné doit être saisi, il est évident que la séquence du programme doit être synchronisée de manière à être en phase avec leurs tâches de développement. C'est le bon

Qu'est-ce que l'andragogie? 53

principe d'organisation d'un programme d'éducation des adultes, plutôt que de la logique du sujet traité ou des besoins de l'institution parrainante. Par exemple, un programme d'orientation pour les nouveaux travailleurs ne commencerait pas par l'histoire et la philosophie de l'entreprise, mais plutôt par les préoccupations réelles des nouveaux travailleurs: où vais-je travailler? Avec qui vais-je travailler? Qu'attend-on de moi? Comment les gens s'habillent-ils dans cette entreprise? Quel est le calendrier? A qui puis-je demander de l'aide?

Il y a eu quelques exemples classiques des conséquences de la violation de ce principe d'organisation. L'une d'elles était l'introduction de cours sur la supervision dans les écoles de métiers, les écoles de sciences infirmières et d'autres programmes de formation professionnelle après la Seconde Guerre mondiale, époque à laquelle il y avait une pénurie de superviseurs expérimentés. Les cours étaient en proie à l'absentéisme, aux ratés et aux abandons scolaires - tout simplement parce que la tâche de développement de personnes qui ne sont pas en sécurité de faire le travail elles-mêmes n'était pas encore acquise d'apprendre à superviser les autres dans l'exercice de leurs fonctions. D'autres exemples d'échec de programmes résultant d'une violation du principe de volonté d'apprendre sont notamment les nombreuses tentatives d'entreprises et d'au moins un organisme social national d'instituer des programmes de «préparation à la retraite» destinés aux personnes dans la quarantaine. Presque universellement, ces programmes ont entraîné une faible scolarisation, pour la simple raison que les personnes qui sont toujours soucieuses de gravir les échelons professionnels ne sont pas prêtes à investir de l'énergie pour étudier comment sortir de l'échelle.

⁷ Ibid., Pp. 72-98.

⁸ 8Robert J. Havighurst et Betty Orr. , *Adult Education and Adult Needs* [Éducation des adultes et besoins des adultes] (Boston: Centre d'étude de l'éducation libérale pour les adultes. 1956). p. 1.

2. *Le regroupement des apprenants.* Le concept de tâches de développement fournit des indications sur le regroupement des apprenants. Pour certains types d'apprentissage, des groupes homogènes en fonction des tâches de développement sont plus efficaces. Par exemple, dans un programme sur les soins aux enfants, les jeunes parents auraient des intérêts bien différents de ceux des parents d'adolescents. Pour d'autres types d'apprentissage, des groupes hétérogènes seraient clairement préférables. Par exemple, dans un programme de formation en relations humaines dont l'objectif est d'aider les gens à apprendre à mieux s'entendre avec tous les types de personnes, il serait important que les groupes fassent une distinction entre professions, âge, statut, sexe et peut-être même d'autres caractéristiques qui rendent les gens différents. Dans ma propre pratique, j'ai adopté la politique de prévoir dans la conception de toute activité d'apprentissage des adultes une variété de sous-groupes afin de donner aux étudiants une flexibilité de choix; et je constate qu'ils découvrent rapidement des collègues avec des tâches de développement similaires.

Orientation vers l'apprentissage

Les adultes entrent dans l'éducation avec une perspective temporelle différente de celle des enfants, ce qui produit une différence dans la manière dont ils envisagent l'apprentissage. Les enfants ont tendance à avoir une perspective d'application reportée sur la plupart de leurs apprentissages. Par exemple, la plupart de ce que j'ai appris à l'école élémentaire, c'est pour pouvoir entrer au lycée; et la plupart de ce que j'ai appris là-bas, je l'ai appris pour me préparer pour l'université; et j'espérais que la plupart de mes connaissances acquises au collège me prépareraient à une vie d'adulte heureuse et productive. Pour un enfant, l'enseignement est essentiellement un processus qui consiste à accumuler un réservoir de matières - connaissances et compétences - qui pourrait être utile plus tard dans la vie. Les enfants ont donc tendance à participer à toute activité éducative dans un état d'esprit centré sur le sujet.

Les adultes, en revanche, ont tendance à avoir une perspective d'application immédiate pour la plupart de leurs apprentissages. Ils s'engagent dans l'apprentissage en grande partie en réponse aux pressions qu'ils ressentent dans leur situation de vie actuelle. Pour les adultes, l'éducation consiste à améliorer leur capacité à faire face aux problèmes de la vie auxquels ils sont actuellement confrontés. Ils ont donc tendance à entreprendre une activité éducative dans un état d'esprit centré sur le problème ou sur la performance.

54 LA PRATIQUE MODERNE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

Implications pour la pratique

Plusieurs conséquences pour la pratique découlent de cette différence d'orientation vers l'apprentissage.

1. *L'orientation des éducateurs d'adultes.* Tout comme les adultes ont une orientation d'apprentissage différente de celle des enfants, il semble en découler que les éducateurs d'adultes doivent être orientés différemment par rapport à l'orientation traditionnellement inculquée aux éducateurs d'enfants. Là où les éducateurs de jeunes peuvent, peut-être à juste titre, s'intéresser principalement au développement logique de la matière et à son articulation d'une classe à l'autre en fonction de leur niveau de complexité, les éducateurs d'adultes doivent être au courant des préoccupations existentielles des individus et des institutions qu'ils servent et être capable de développer des expériences d'apprentissage qui seront articulées avec ces préoccupations.

2. *L'organisation du programme.* Le programme d'éducation des jeunes reposait à l'origine sur sept disciplines: le trivium (grammaire, rhétorique et logique) et le quadrivium (arithmétique, musique, géométrie et astronomie) des écoles médiévales. Bien que le nombre de matières se soit multiplié depuis le Moyen Âge, le concept d'organisation du programme par matière reste relativement intact. Mais avec l'émergence des idées de l'andragogie, le programme d'enseignement [curriculum]- qui est d'ailleurs dit de plus en plus dans l'éducation des adultes «programme» - ressemble de moins en moins au programme d'éducation des jeunes.

Parce que les apprenants adultes ont tendance à être centrés sur les problèmes dans leur orientation d'apprentissage, le principe d'organisation approprié pour les séquences d'apprentissage des adultes est celui des problèmes et non des sujets. Par exemple, au lieu d'offrir des cours sur «Composition I» et «Composition II», les premiers étant axés sur la grammaire et le second sur le style d'écriture, la pratique andragogique se substituerait à «Rédaction de meilleures lettres d'affaires» et «Rédaction d'histoires courtes. » Dans les cours pour adultes, les questions de grammaire et de style seraient traitées dans le contexte des préoccupations pratiques des apprenants. Même les grandes catégories de programmes utilisées pour décrire ce que les adultes étudient se sont écartées des catégories traditionnelles des disciplines universitaires. Dans le *Manuel pour l'éducation des adultes*, par exemple, de tels labels ont été attribués aux «domaines d'activité», tels que «Éducation à la vie familiale», «Éducation à la responsabilité sociale et publique», puis «Éducation à l'épanouissement personnel»⁹.

3. *La conception des expériences d'apprentissage.* L'orientation des problèmes des apprenants implique que le point de départ le plus approprié pour chaque expérience d'apprentissage est constitué des problèmes et des préoccupations que les adultes ont à l'esprit lors de leur entrée. Alors que la séance d'ouverture d'une activité d'éducation des jeunes pourrait être intitulée «En quoi consiste ce cours?», pour une activité d'éducation des adultes, elle devrait plutôt s'intituler: «Qu'espérez-vous obtenir par ce cours? En début de session, il y aurait un recensement des problèmes ou un exercice de diagnostic permettant aux participants d'identifier les problèmes spécifiques qu'ils souhaitent pouvoir traiter de manière plus adéquate. Cela ne veut pas dire qu'une bonne expérience d'apprentissage pour adultes se termine par les problèmes dont les apprenants sont conscients au début, mais c'est là que tout commence. L'enseignant ou l'institution s'attend peut-être à résoudre d'autres problèmes, qui sont mis en lumière avec les problèmes des étudiants lors de la négociation entre l'enseignant et les étudiants.

Qu'est-ce que l'andragogie? 55

Quelques autres hypothèses sur l'apprentissage et l'enseignement

L'élément essentiel de tout programme d'éducation des adultes est bien sûr ce qui se passe quand un enseignant rencontre un groupe d'apprenants. Selon moi, l'approche andragogique de la transaction apprentissage-enseignement repose sur trois hypothèses supplémentaires concernant l'apprentissage et l'enseignement:

1. *Les adultes peuvent apprendre.* La proposition centrale sur laquelle repose tout le mouvement de l'éducation des adultes est que les adultes peuvent apprendre. L'un des grands moments de l'histoire du mouvement s'est produit lors de la réunion annuelle de l'Association américaine pour l'éducation

⁹ R. M. Smith, George Aker et J. R. Kidd, *Handbook of Adult Education* [Manuel d'éducation des adultes] (New York: Macmillan, 1970).

des adultes, qui s'est tenue à Cleveland en 1927, lorsque Edward L. Thorndike a rendu compte pour la première fois de ses conclusions selon lesquelles la capacité d'apprentissage diminuait très lentement, et très légèrement après vingt ans. Jusque-là, les éducateurs d'adultes avaient fondé leur travail dans une foi aveugle, en opposition directe avec la croyance répandue selon laquelle «on ne peut pas enseigner de nouveaux tours à un vieux chien». Mais à présent, leur foi avait été vengée; il y avait des preuves scientifiques que les adultes peuvent apprendre.

En fait, les premières études de Thorndike semblaient indiquer une diminution de la capacité d'apprentissage d'environ 1% par an après l'âge de vingt-cinq ans. Mais des études ultérieures, en particulier celles du collègue de Thorndike, Irving Lorge, ont révélé que ce qui ralentissait, c'était la vitesse d'apprentissage, et non le pouvoir intellectuel - et que même ce déclin risquait d'être minimisé par un usage continu de l'intellect.

Les recherches menées à ce jour sur l'apprentissage chez les adultes indiquent clairement que la capacité d'apprentissage de base reste essentiellement intacte tout au long de la vie et que, par conséquent, si les individus ne réussissent pas aussi bien qu'ils le pourraient dans des situations d'apprentissage, la cause doit être recherchée dans des facteurs tels que: le suivant:

- Les adultes qui ont été absents de l'éducation systématique pendant un certain temps peuvent sous-estimer leur capacité à apprendre, et ce manque de confiance en soi peut les empêcher de s'épanouir pleinement.
- Différents changements physiologiques se produisent au cours du processus de vieillissement, tels que la diminution de l'acuité visuelle, la réduction de la vitesse de réaction et la baisse des niveaux d'énergie, qui constituent des obstacles à l'apprentissage, à moins d'être compensés par des dispositifs tels qu'un son plus fort, une impression plus grande et un rythme plus lent.
- Les adultes réagissent moins facilement aux sanctions externes d'apprentissage (telles que les notes) qu'à la motivation interne.

2. *L'apprentissage est un processus interne.* Dans notre sagesse populaire héréditaire, on a eu tendance à considérer l'éducation comme une transmission d'informations, à considérer l'apprentissage comme un processus presque exclusivement intellectuel consistant à stocker les faits accumulés dans les tiroirs classeurs de l'esprit. L'hypothèse implicite qui sous-tend cette conception de l'apprentissage est qu'il s'agit essentiellement d'un processus externe en ce sens que ce que l'apprenant apprend est déterminé principalement par des facteurs extérieurs, tels que l'excellence de la présentation de l'enseignant, la qualité des supports de lecture et l'efficacité de la discipline scolaire. Même de nos jours, les défenseurs de cette opinion insistent sur le fait que les qualifications des enseignants ne doivent être jugées que sur la base de leur maîtrise de la matière et sur le fait de ne pas perdre leur temps à apprendre la psychologie de l'apprentissage. À toutes fins pratiques, cette vue définit la fonction de l'enseignant comme étant d'enseigner la matière, pas les étudiants.

Un nombre croissant de recherches sur ce qui se passe réellement lorsque l'apprentissage a lieu a sérieusement compromis cette conception traditionnelle de l'apprentissage. Bien qu'il n'y ait pas encore d'accord sur la nature précise du processus d'apprentissage (en fait, il existe de nombreuses théories qui semblent en expliquer différentes parties), il existe un consensus sur le fait qu'il s'agit d'un

56 LA PRATIQUE MODERNE DE L'ÉDUCATION DES ADULTES

processus interne contrôlé par les apprenants et impliquant tout leur être, y compris les fonctions intellectuelles, émotionnelles et physiologiques. L'apprentissage est décrit psychologiquement comme

un processus de réponse aux besoins et de réalisation d'objectifs par les apprenants. Cela veut dire que les individus sont motivés à apprendre dans la mesure où ils ressentent le besoin d'apprendre et perçoivent un objectif personnel que l'apprentissage aidera à atteindre; et ils investiront leur énergie dans l'utilisation des ressources disponibles (y compris les enseignants et les lectures) dans la mesure où ils les percevront comme répondant à leurs besoins et objectifs.

La dynamique centrale du processus d'apprentissage est donc perçue comme l'expérience des apprenants; l'expérience étant définie comme l'interaction entre des individus et leur environnement. La qualité et la quantité d'apprentissage sont donc clairement influencées par la qualité et la quantité d'interaction entre les apprenants et leur environnement et par le potentiel éducatif de l'environnement. L'art d'enseigner consiste essentiellement à gérer ces deux variables clés du processus d'apprentissage - environnement et interaction - qui définissent ensemble la substance de l'unité d'apprentissage de base, une "expérience d'apprentissage". La fonction essentielle de l'enseignant est donc: créer un environnement riche dans lequel les étudiants peuvent extraire un apprentissage, puis guider leur interaction avec celui-ci de manière à en optimiser l'apprentissage.

L'implication importante dans la pratique de l'éducation des adultes du fait que l'apprentissage est un processus interne est que les méthodes et techniques qui impliquent le plus profondément l'individu dans une enquête auto-dirigée produiront le plus grand apprentissage. Ce principe de participation de l'ego est au cœur de l'art de l'éducateur d'adultes. En fait, la technologie moderne d'éducation des adultes a pour principal objectif d'inventer des techniques pour impliquer les adultes dans des processus toujours plus profonds d'autodiagnostic de leurs propres besoins en matière d'apprentissage continu, dans la formulation de leurs propres objectifs d'apprentissage, dans le partage des responsabilités pour concevoir et réaliser leurs activités d'apprentissage et pour évaluer les progrès accomplis dans la réalisation de leurs objectifs. Les véritables artistes enseignants d'adultes perçoivent le lieu de la responsabilité d'apprendre à être dans l'apprenant; ils répriment consciencieusement leur propre obligation d'enseigner ce qu'ils savent que les étudiants doivent apprendre pour plutôt aider ces derniers à apprendre par eux-mêmes ce qu'ils veulent apprendre. J'ai décrit cette foi dans la capacité des individus à apprendre par eux-mêmes comme le «fondement théologique» de l'éducation des adultes et je crois que sans cette foi, un enseignant composé d'adultes est plus susceptible d'entraver que de faciliter l'apprentissage. Cela ne veut pas dire que les enseignants ont moins de responsabilités dans la transaction apprentissage-enseignement, mais seulement que leur responsabilité consiste moins à donner des réponses toutes faites à des questions prédéterminées et davantage à faire preuve d'ingéniosité pour trouver de meilleurs moyens d'aider les élèves à découvrir les questions importantes et les réponses pour eux-mêmes.

Le grand pionnier américain de l'éducation, Eduard C. Lindeman, théoricien de l'éducation des adultes, a formulé l'une des déclarations les plus claires sur l'apprentissage des adultes:

Je conçois l'éducation des adultes en termes de nouvelle technique d'apprentissage, technique aussi essentielle pour les diplômés des collèges que pour le travailleur manuel illettré. C'est un processus par lequel l'adulte apprend à prendre conscience de son expérience et à l'évaluer. Pour ce faire, il ne peut pas commencer par étudier des "sujets" dans l'espoir qu'un jour cette information lui sera utile. Au contraire, il commence par prêter attention aux situations dans lesquelles il se trouve, aux problèmes comportant des obstacles à son épanouissement personnel. Les faits et les informations provenant des différentes sphères de la connaissance sont utilisés non pas dans un but d'accumulation, mais pour répondre à un besoin de résolution de problèmes. Dans ce processus, l'enseignant trouve une nouvelle fonction. Il n'est plus l'oracle qui parle depuis la plate-forme de l'autorité, mais plutôt le guide, le pointeur qui

participe également à l'apprentissage proportionnellement à la vitalité et à la pertinence de ses faits et expériences. En bref, ma conception de l'éducation des adultes est la suivante:

Qu'est-ce que l'andragogie? 57

une entreprise coopérative dans un apprentissage informel non autoritaire, dont le but principal est de découvrir le sens de l'expérience; une quête de l'esprit qui creuse jusqu'aux racines des idées préconçues qui définissent notre conduite; une technique d'apprentissage pour les adultes qui permet à l'éducation de coïncider avec la vie et, partant, d'élever le niveau de vie lui-même au niveau de l'expérience aventureuse.¹⁰

3. *Il y a des conditions supérieures d'apprentissage et de principes d'enseignement.* La masse croissante de connaissances sur les processus d'apprentissage des adultes montre de plus en plus que certaines conditions d'apprentissage sont plus propices à la croissance et au développement que d'autres. Ces conditions supérieures semblent être produites par des pratiques dans la transaction apprentissage-enseignement qui adhèrent à certains principes supérieurs d'enseignement identifiés ci-dessous:

Les apprenants ressentent le besoin d'apprendre.	1) L'enseignant expose les apprenants à de nouvelles possibilités de réalisation de soi. 2) L'enseignant aide les apprenants à clarifier leurs propres aspirations pour un comportement amélioré. 3) L'enseignant aide les apprenants à diagnostiquer l'écart entre leurs aspirations et leur niveau actuel de performance. 4) L'enseignant aide les apprenants à identifier les problèmes de vie qu'ils rencontrent en raison des lacunes dans leur capacité personnelle.
L'environnement d'apprentissage est caractérisé par le confort physique, la confiance et le respect mutuels, l'utilité réciproque, la liberté d'expression et l'acceptation des différences. Les apprenants perçoivent les objectifs d'une expérience d'apprentissage comme leurs objectifs. Les apprenants acceptent une part de responsabilité dans la planification et l'exploitation d'une expérience d'apprentissage et ont donc un sentiment d'engagement envers celle-ci.	5) L'enseignant fournit des conditions physiques confortables(en ce qui concerne les sièges, le tabagisme, la température, la ventilation, l'éclairage, la décoration) et propice à l'interaction (de préférence, pas de personne assise derrière une autre personne). 6) L'enseignant accepte les apprenants comme des personnes de valeur et respecte leurs sentiments et leurs idées. 7) L'enseignant cherche à établir des relations de confiance mutuelle et l'utilité des apprenants en encourageant des activités coopération et en évitant de favoriser la compétitivité et le jugement. 8) L'enseignant expose ses propres sentiments et contribue par ses ressources en tant que co-apprenant dans l'esprit d'enquête mutuelle. 9) L'enseignant implique les apprenants dans un processus mutuel pour formuler des objectifs d'apprentissage dans lesquels les besoins des apprenants de l'institution, de l'enseignant, de la matière et de la société sont pris en compte 10) L'enseignant partage sa réflexion sur les options disponibles dans la conception d'expériences d'apprentissage et la sélection de matériels et méthodes et implique les apprenants dans la décision conjointe parmi ces options.

¹⁰ Robert Gessner (ed.). The Democratic Men: Selected Writings of Eduard C. Lindeman (Boston: Beacon Press, 1956), p. 160. By permission.

Les conditions d'apprentissage	Les principes d'enseignement
Les apprenants participent activement au processus d'apprentissage. Le processus d'apprentissage est lié à l'expérience des apprenants et en tire parti Les apprenants ont le sentiment de progresser vers leurs objectifs.	11) L'enseignant aide les apprenants à s'organiser (groupes de projet, équipes d'apprentissage-enseignement, groupes indépendants d'étude, etc.) pour partager la responsabilité dans le processus d'enquête. 12) le professeur aide les apprenants à exploiter leurs propres expériences en tant que ressources d'apprentissage par l'utilisation de techniques comme la discussion, le jeu de rôle, les méthode de cas, etc. 13) L'enseignant prépare sa présentation de ses propres ressources en fonction des niveaux d'expérience des apprenants particuliers. 14) L'enseignant aide les apprenants à appliquer les nouveaux apprentissages à leur expérience, et ainsi rendre les apprentissages plus significatif et intégré. 15) L'enseignant implique les apprenants dans le développement de critères et de méthodes mutuellement acceptables pour mesurer les progrès vers les objectifs d'apprentissage. 16) L'enseignant aide les apprenants à développer et à appliquer des procédures d'auto-évaluation selon ces critères.

Quelques implications pour l'éducation des jeunes

Les différences entre les enfants et les adultes ne sont pas tant de vraies différences, je crois, que des hypothèses différences qui sont faites à leur sujet dans la pédagogie traditionnelle. En fait, dans mon observation (et ma rétrospection), les enfants commencent assez tôt à se voir comme autonomes dans l'élargissement de domaines de leur vie; ils commencent à accumuler une expérience qui a une valeur croissante pour l'apprentissage; ils commencent à se préparer à des rôles sociaux (tels que des emplois à temps partiel) et se sentent ainsi prêts à apprendre comme des adultes; et ils rencontrent des problèmes de la vie pour lesquels ils aimeraient avoir un apprentissage pour une application immédiate. Par conséquent, bon nombre des principes de l'andragogie ont un rapport direct avec l'éducation des enfants et des jeunes.

Le fait est que bon nombre des nouveaux développements dans les programmes de nos écoles primaires et secondaires ont un goût d'andragogie. Les programmes de «nouvelles mathématiques», de «nouvelle biologie» et de linguistique prennent en compte les préoccupations des élèves et les engagent dans un processus de découverte largement autonome. Certains des produits des écoles

d'aujourd'hui devenues adultes dans les années 80 et 90 seront donc probablement mieux équipés que les adultes d'aujourd'hui pour continuer le processus de formation tout au long de la vie.

Mais ces développements sont assez fragmentaires, et les praticiens ont pris beaucoup de retard par rapport aux théoriciens du curriculum pour aider les étudiants à apprendre à apprendre plutôt que de simplement leur enseigner ce qu'ils «devraient» savoir. Si l'éducation des jeunes doit produire des adultes capables de s'engager dans un processus de développement personnel continu tout au long de la vie, il est nécessaire de disposer d'un nouvel ensemble d'hypothèses sur le but de l'éducation des jeunes et d'une nouvelle technologie permettant de le réaliser. Je peux prévoir que le résultat serait une approche plus andragogique de l'éducation des enfants et des jeunes. Dans le cadre de ma contribution au mouvement dans cette direction, je présente à l'annexe D un schéma que j'avais préparé pour l'UNESCO, «Vers un modèle d'éducation tout au long de la vie».

Qu'est-ce que l'andragogie? 59

Le processus andragogique de développement de programme

Lorsque les principes d'andragogie se traduisent par un processus de planification et de gestion de programmes éducatifs, ce processus s'avère être très différent des processus de planification des programmes et d'enseignement traditionnellement employés dans l'éducation des jeunes. La suite de ce livre décrit ce processus dans la mesure où il s'applique à la planification de programmes complets d'éducation des adultes (chapitres 5 à 10) et à la gestion d'expériences d'apprentissage spécifiques (chapitre 11).

Selon moi, ce processus andragogique implique les phases suivantes de manière cohérente aux deux niveaux d'application (programmes globaux et activités d'apprentissage individuelles):

- 1) l'instauration d'un climat propice à l'apprentissage des adultes;
- 2) la création d'une structure organisationnelle pour la planification participative;
- 3) le diagnostic des besoins d'apprentissage;
- 4) la formulation des directions d'apprentissage (objectifs);
- 5) l'élaboration d'une conception d'activités;
- 6) le fonctionnement des activités;
- 7) Le rediagnostic des besoins d'apprentissage (évaluation).

Comment savons-nous qu'il est meilleur?

Les gens me demandent souvent quelles recherches ont été effectuées vis-à-vis du modèle andragogique qui soutient la proposition selon laquelle il est supérieur au modèle pédagogique. Ma réponse automatique-réflexe est la suivante: "Ce n'est pas la question. Personne - du moins, pas moi - ne le dit."

Ce type de question découle d'une maladie curieuse qui semble être endémique dans le monde de la théorie de l'apprentissage. Ce pourrait être appelé la panacée-dépendance. Les philosophes l'appellent la manière de penser. C'est une contrainte pour des solutions simples, uniques et nettes à des problèmes complexes. Comme je l'ai dit dans un chapitre précédent, j'ai l'impression que de nombreux enseignants traditionnels (et théoriciens de l'apprentissage, d'ailleurs) ont un attachement presque idéologique au modèle pédagogique. C'est une chose à laquelle ils doivent être loyaux,

appliquer des sanctions (comme le classement normatif) et se protéger de l'hérésie. Je ne considère pas l'andragogie comme une idéologie, mais comme un système d'hypothèses sur les apprenants qui doit être testé pour différents apprenants dans différentes situations. En un sens, c'est un système qui englobe le modèle pédagogique, puisqu'il rend légitime l'application de stratégies pédagogiques dans les situations dans lesquelles les hypothèses du modèle pédagogique sont réalistes.

La question qu'il convient de poser, à mon avis, est "Quelles recherches ont été effectuées pour indiquer dans quelles conditions le modèle andragogique est approprié, en tout ou en partie?" Et pour satisfaire la curiosité de ceux qui posent cette question, je joins à l'annexe E une liste des articles, rapports de recherche, ouvrages et expériences concernant l'andragogie que je connais.