

# ANDRAGOGIE

Enseignant : Sami HACHICHA

INSTITUT SUPERIEUR DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION CONTINUE

SEMESTRE  
SEPTEMBRE 2006-39 SEMESTRE

## SOMMAIRE

<b>AVANT-PROPOS.....</b>	<b>4</b>
<b>INTRODUCTION.....</b>	<b>6</b>
<b>CHAPITRE PREMIER : L'ANDRAGOGIE ET LA FORMATION CONTINUE .....</b>	<b>7</b>
1. L'ANDRAGOGIE.....	7
1.1. <i>L'andragogie, un concept polysémique</i> .....	8
1.2. <i>L'andragogie et la formation continue</i> .....	9
1.3. <i>Andragogie / formation continue et pédagogie : quelles relations entre elles ?</i> .....	13
2. DES PROBLEMATIQUES RECURRENTES OU NOUVELLES EN ANDRAGOGIE / FORMATION CONTINUE .....	19
2.1. <i>L'ouverture sur le contexte et la centration sur l'apprenant</i> .....	19
2.2. <i>Le développement de compétences et de capacités cognitives</i> .....	20
2.3. <i>Un rôle stratégique alloué au formateur et à l'encadrement</i> .....	20
2.4. <i>La relation théorie-pratique en andragogie / formation continue</i> .....	22
3. LA FORMATION CONTINUE EN TUNISIE.....	23
4. EXERCICES D'APPRENTISSAGE / EVALUATION FORMATIVE.....	26
<b>CHAPITRE 2 : MOTIVATION ET ENGAGEMENT POUR L'ANDRAGOGIE / FORMATION CONTINUE.....</b>	<b>27</b>
1. LES COURANTS DE LA MOTIVATION POUR L'ANDRAGOGIE / FORMATION CONTINUE.....	27
1.1. <i>Le courant psychologique de la motivation</i> .....	27
1.2. <i>Le courant cognitif de la motivation</i> .....	28
1.3. <i>Le courant écologique de la motivation</i> .....	30
1.4. <i>Le courant phénoménologique de la motivation</i> .....	33
2. L'ENGAGEMENT POUR L'ANDRAGOGIE / FORMATION CONTINUE .....	34
3. ENGAGEMENT, MOTIVATION ET COMPETENCE .....	37
4. EXERCICES D'APPRENTISSAGE / EVALUATION FORMATIVE.....	38
<b>CHAPITRE 3 : LES METHODES ET LES MODES DE TRAVAIL EN FORMATION D'ADULTES .....</b>	<b>41</b>
1. TYPOLOGIE DES METHODES.....	42
2. LES MODES DE TRAVAIL PEDAGOGIQUES.....	45
3. DES METHODES DITES ACTIVES .....	47
4. L'ADULTE, SES STYLES D'APPRENTISSAGE ET SA FORMATION CONTINUE.....	56
4.1. <i>Les définitions de l'adulte</i> .....	56
4.2. <i>Le développement de l'adulte</i> .....	57
4.3. <i>Les styles d'apprentissage de l'adulte</i> .....	59
5. MODELES ANDRAGOGIQUES QUI INTEGRENT LES CARACTERISTIQUES DE L'ADULTE .....	63
5.1. <i>Le modèle de Muchielli Rogers</i> .....	63
5.2. <i>Le modèle de Bernice Mc Carthy (1985)</i> .....	64
5.3. <i>Le modèle de Malcolm S. Knowles (1980, 1990)</i> .....	64
5.4. <i>Le modèle de l'auto-formation</i> .....	67
6. LES MODELES AXES SUR LA PRATIQUE REFLEXIVE .....	68
6.1. <i>La pratique réflexive: un modèle de réflexion en cours d'action et sur l'action (Schön)</i> .....	68
6.2. <i>Le modèle de l'apprentissage expérientiel</i> .....	74
6.3. <i>Le modèle socio-cognitif intégrant l'action dans son dynamisme fonctionnel (Maglaive)</i> .....	80

<b>BIBLIOGRAPHIE SELECTIVE.....</b>	<b>85</b>
<b>ANNEXE I : LES TROIS MODES DE TRAVAIL PEDAGOGIQUE (LESNE, 1978, P. 247-263).....</b>	<b>88</b>
<b>ANNEXE II : LES CARACTERISTIQUES DE L'APPRENANT ADULTE SELON LE DOMAINE DE L'APPRENTISSAGE.....</b>	<b>93</b>
<b>MODULE ANDRAGOGIE : DEVOIR DE CONTROLE.....</b>	<b>94</b>

## Avant-propos

En ce début de siècle, la science règne de plus en plus dans la société de services en émergence, où les connaissances et la production abstraite s'affirment. Dans les pays du Nord surtout, le changement est rapide et d'une échelle différente des changements introduits par les première et seconde révolutions industrielles (Melucci, 1991). Ceci oblige, selon Schwartz (1994), à porter d'autres regards et à proposer de nouvelles solutions aux problèmes de plus en plus aigus que posent dans nos sociétés la formation, l'exclusion, l'insertion, la production, l'organisation du travail, etc.

En effet, le changement, dans les pays du Nord et, à une moindre échelle dans les pays du Sud, touche différents domaines de la vie sociale, culturelle ou économique, il fait appel à des figures de rationalité qui ne sont pas les mêmes que celles prévalant auparavant. Il y a une crise économique et une crise de valeurs. Le sujet et l'acteur sont de retour (Touraine, 1984, 1992) et le rapport à la connaissance devient plus synthèse-recherche de sens et subjectivité, que mémoire-analyse et objectivité. La fonction connaissance, considérée comme processus en devenir plutôt que fait, devient associée à la fonction réflexion, à la fois pour évaluer les modalités de l'action, son *comment*, et ses conséquences ou sa signification, son *pourquoi*. Il y a aussi souci de *qualité*, et non uniquement de quantité.

Par ailleurs la fonction du savoir connaît des mutations. Dans le passé il y avait accumulation du savoir pour lui-même, pour le restituer parfois dans des sociétés dites « fermées » et qui se reproduisent telles qu'elles. Or la société nouvelle s'achemine vers une culture dite « ouverte », i.e. qui accepte des nouveautés, et « dynamique », dans les pays occidentaux surtout. Dans pareille société le statut du savoir connaît de profonds changements, il accède de plus en plus à un statut fonctionnel : il doit rendre service, aider à résoudre les problèmes qui se posent. Alors la *formation continue des adultes* a pour objectif *d'apprendre à apprendre*, c'est-à-dire d'acquérir une *méthodologie*, plutôt que d'apprendre des connaissances uniquement dans le but de les restituer. Aussi on apprend de plus en plus à *devenir* dans la société nouvelle.

Au vu de ce qui précède, il est alloué, dans la société en émergence, plusieurs missions à la formation continue des adultes. Elle se propose d'aider la personne à s'approprier de nouveaux outils pour mieux devenir et à acquérir des comportements nouveaux, des attitudes nouvelles face à des situations changeantes. Elle cherche à l'aider à développer des méthodologies pour des approches renouvelées des problèmes à résoudre, ceux de la vie ou ceux qui sont professionnels,

L'entreprise est touchée par le changement, elle vit des expériences nouvelles d'intégration des processus de formation, de production et de communication. En particulier, la crise actuelle et la compétitivité amènent des conditions pour une recomposition et une requalification du travail salarié, ainsi qu'à une plus grande reconnaissance de la formation professionnelle (Deschamps et Lamarche, 1993). L'entreprise nouvelle veut capitaliser les connaissances qui existent en son sein, le budget qu'elle consacre pour la formation continue augmente. Pour l'entreprise, la pertinence de la connaissance est liée à sa capacité à affronter et à solutionner les problèmes liés à la pratique.

Dans l'entreprise, on observe également un recours majeur aux nouvelles technologies que Barcheatt (1988) dénomme les « technologies propres ». Analysant leur apport à la formation continue, ce chercheur considère « qu'elles incorporent de l'intelligence et elles en requièrent pour être mises en oeuvre (...). Elles recomposent la division sociale du travail: concevoir, c'est faire; penser, c'est agir » (id.: 10-11). C'est que le système de production, qui est révolutionné par l'électronique, recherche désormais un personnel autonome, inventif, capable de concevoir et de développer des stratégies nouvelles dans des situations inconnues.

Il y a un souci de ne pas exclure l'aléa, l'incertain et le variable, mais de les gérer; il ne s'agit pas non plus de standardiser les pratiques informelles, mais d'en prendre conscience et de les utiliser, de les maîtriser (Berton *et al.*, 1992; Scott et Morgan, 1992).

De la sorte, les mutations globales de la société ont entraîné des besoins éducatifs nouveaux d'ordre technique, scientifique ou culturel qu'il n'est plus possible de dissocier des strictes nécessités professionnelles. Ces nouveaux besoins en formation continue ont trouvé écho dans les cinq conférences mondiales sur l'éducation, celles d'Elsener (1948), de Montréal (1960), de Tokyo (1972), de Paris (1985) et d'Hambourg (1996) qui sont les repères du chemin parcouru dans le devenir idéologique de la formation continue des adultes.

Ainsi, la Conférence d'Elsener (1948) a recommandé aux formateurs d'adulte de « stimuler un véritable esprit de démocratie et de restaurer le sens de la communauté détruit par l'atomisation du tissu social ». La conférence de Montréal (1960) a introduit les thèmes de l'inégalité, de l'aliénation et de l'isolement dans une société hautement technologique et elle a recommandé aux éducateurs d'adultes de développer une approche personnelle de « la science et de la technologie » et pas seulement d'enseigner mais aussi et surtout de faire une place à la réflexion sur les valeurs qui s'attachent à la condition humaine.

La conférence de Tokyo (1972) recommanda en plus que l'éducation des travailleurs et la qualité de la vie et du travail de ceux-ci demeurent un aspect déterminant de la formation continue des adultes, qui doit favoriser la participation. Elle recommanda de se soucier de l'environnement en lien avec les questions technologiques. Comme autres thèmes, elle posa le sort des faibles et des déshérités, les oubliés, la nécessité de la paix mondiale et du développement du « Tiers Monde ».

La Conférence de Paris (1985) a reconduit les valeurs humanistes de l'éducation des adultes et recommandé à cette dernière d'être une ressource active, favorable aux déshérités et aux dépossédés (dont les femmes et les jeunes filles). Elle recommanda aux formateurs d'adultes de définir des orientations pratiques de l'aide apportée aux adultes en vue de leur adaptation aux changements technologiques, de l'éradication de l'analphabétisme comme elle a créé un nouveau droit de l'homme: « le droit d'apprendre ». La Conférence de Hambourg (1996) a réitéré ce droit.

La formation continue reçoit de la sorte les contrecoups des transformations de la modernité (Maglaive, 1982, 1987, 1993; Schwartz, 1994). C'est qu'au plan symbolique, les sociétés modernes traitent de plus en plus les activités de formation comme un investissement intellectuel et en attendent des résultats (Caspar, 1988; Caspar et Afriat, 1988). En effet, plusieurs pays adoptent des législations qui veulent développer la formation continue et multiplient les pratiques éducatives. Partout,

L'éducation des adultes s'est trouvée liée à l'idéologie pour le développement, pour la modernisation et pour la démocratie (...). Elle est généralisée, dans tous les secteurs et tous les pays. Le phénomène est mondial. C'est à une véritable implosion et à une explosion de l'éducation continue que l'on assiste (...). Elle représente l'essentiel des activités de l'UNESCO (Bohla, 1989: 14).

Devant l'importance du phénomène, Schwartz (1994) met en garde contre ce qu'il nomme le "*tout formation*", utilisé pour dévier des nécessités de réforme structurelle de l'entreprise.

## Introduction

L'unité de valeur ANDRAGOGIE comprend quatre chapitres. Le premier définit l'andragogie, la spécifie par rapport à la pédagogie, présente des courants qui participent au champ de l'andragogie / formation continue et s'arrête à des problématiques qui sont récurrentes dans ce champ. Le deuxième porte sur les motivations et sur l'engagement de l'adulte pour la formation continue. Le troisième s'intéresse aux méthodes et aux modes de travail qui sont manipulés dans le champ ; il décrit aussi des techniques de formation dites actives. Enfin, le quatrième chapitre présente différents points de vue sur les styles d'apprentissage et sur les caractéristiques de l'adulte, en relation avec la formation continue, comme il présente des modèles de courants qui sont émergents dans les écrits et dans les pratiques du champ.

Des exercices d'apprentissage ou des épreuves d'évaluation formative accompagnent chacun des chapitres. Ils cherchent à aider l'apprenant à s'approprier des connaissances et à estimer le degré de sa compréhension des concepts qui sont manipulés dans l'unité de valeur andragogie. Le devoir de contrôle, proposé en fin de cours, veut vérifier que des connaissances se rapportant à l'andragogie / formation continue ont été acquises. Il cherche aussi à sensibiliser l'apprenant à propos de l'importance de se poser des questions préalablement à un transfert de ses apprentissages et à une pratique éventuelle de formation continue d'enseignants ou d'inspecteurs.

En plus d'informer l'apprenant à propos d'éléments du champ de l'andragogie / formation continue et de certaines de ses problématiques, l'unité de valeur andragogie cherche à aider celui-ci à prendre conscience de la complexité de ce champ et des multiples enjeux qui s'y rapportent. Elle veut aussi aider l'apprenant à s'approprier des connaissances utiles pour l'analyse et la critique de pratiques de formation d'adultes, des situations professionnelles ou de formation qu'il vit ou des pratiques de formation qu'il observe ou mène. Les techniques de formation figurant au troisième chapitre du cours et les modèles de formation dans le quatrième sont utiles pour celui qui cherche à capitaliser encore plus l'unité de valeur ou qui cherche des outils pour mener des actions de formation d'enseignants ou d'inspecteurs.

## Chapitre premier : L'andragogie et la formation continue

### 1. L'andragogie

En Europe, deux courants ont traversé le mouvement de formation des adultes partir du milieu du XIXème siècle. En France, le fondement de l'idéologie socialiste pour l'éducation du peuple aboutit à la création vers les premières années du XXème siècle des Universités populaires ou Universités d'été. En Angleterre se développe une seconde tendance qui est plus centrée sur les nécessités de la formation des adultes et de la promotion professionnelle que mue par une idéologie et une politique d'éducation populaire. En 1919, le Comité de l'éducation des adultes du Royaume-Uni considérait dans son rapport que l'éducation des adultes est « une nécessité nationale permanente, un aspect inaliénable de la société ». Il concluait que « les possibilités d'éducation pour les adultes devaient être à la fois universelles et permanentes ».

Depuis, différentes expressions ont été utilisées en Europe occidentale pour signifier les activités de formation continue des adultes : éducation populaire, éducation universelle, formation continue, pédagogie des adultes, formation ou éducation permanente, perfectionnement professionnel, recyclage, formation duelle (en Allemagne), formation en alternance, etc. Dans les écrits récents sur la formation continue des adultes, nous trouvons que les concepts *Adult Education*, *Andragogy* et *Lifelong Education* dominent les écrits américains, la *Continuing Education* les écrits anglais et l'éducation permanente, la pédagogie des adultes ou la formation continue les écrits français.

C'est en 1833 que le terme andragogie a été cité pour la première fois par Alexander Kapp, pour décrire la théorie éducative de Platon, en allemand *der Andragogik*. On retrouve la trace de ce terme, *andragogik*, en 1921 chez l'allemand Eugen Rosenstock, pour qui la formation des adultes nécessite des enseignants, des méthodes et une philosophie qui lui soient propres. Selon ce chercheur, l'andragogie est le véritable moyen par lequel les adultes entretiennent un rapport d'intelligence avec le monde moderne, elle représente le processus d'apprentissage dans lequel théorie et pratique ne font qu'un processus qui réconcilie connaissance théorique et affaire pratique au travers d'une expérience créative.

Nous trouvons aussi des néologismes du terme andragogie en Europe, par exemple on trouve le terme *androgogie* chez la yougoslave Ana Krajnc et le terme *anthropogogie* chez le russe Medinski ou le terme *eldergogy* chez Yéo en 1982. En France, le concept andragogie, censé signifier la spécificité pédagogique de la formation des adultes, est apparu au lendemain des événements de mai 1968, peu après la promulgation des textes relatifs au droit à la formation professionnelle continue. C'est en 1980 que l'UNESCO adopte ce concept pour désigner la formation continue des adultes. Il faut souligner que ce sont les Américains et les Canadiens qui ont popularisé, à partir des années '60, ce concept.

En Tunisie, ce concept fut introduit par Hachicha en 1991 pour désigner la formation continue des adultes. La première formation en andragogie est organisée pour des formateurs de personnels de santé en 1992 par le Centre national de formation pédagogique des cadres de la santé.

## 1.1. L'andragogie, un concept polysémique

Dans les écrits, nous trouvons que le concept andragogie<sup>1</sup> est utilisé parfois en relation avec des *a priori* idéologique ou politique et, d'autres fois, en association avec tout le champ de la formation continue des adultes ou avec certaines de ses problématiques.

Par exemple, les chercheurs humanistes recourent au concept andragogie pour mettre en relief l'autonomie de l'adulte surtout ou pour attirer l'attention sur le contexte professionnel ou encore sur la conception de dispositifs de formation intégrés au milieu de travail et facilitateurs de l'implication des formateurs, des responsables de formation ou des cadres de l'entreprise dans la formation des adultes (Knowles, 1990). Pour ce chercheur, le modèle andragogique est un modèle de formation axé sur le processus et qui a plusieurs impératifs : 1) Instaurer un climat propice à l'apprentissage en tenant compte de l'environnement physique, humain et interpersonnel et du climat de l'organisation ; 2) Créer un mécanisme de planification afin que personne ne se sente mis à l'écart de toute décision ou activité ; 3) Diagnostiquer les besoins d'apprentissage qui permettent de construire un modèle et d'évaluer les disparités ; 4) Formuler les objectifs du programme ; 5) Concevoir un modèle des expériences de l'apprentissage et 6) Mettre le programme sous évaluation : évaluation de la réaction, évaluation de l'apprentissage, évaluation du comportement et évaluation des résultats. Labelle (1995), un autre humaniste, recourt au concept andragogie pour mettre en valeur « la réciprocité éducative » ou pour souligner, en 1993, « le rapport individuel qu'entretient l'adulte avec le savoir selon des logiques de réparation, de perfectionnement et de promotion ».

À propos de la dominante humaniste des modèles qui se réfèrent à l'andragogie, Huberman (1977) voit que pareille approche humaniste associe l'andragogie à un champ de pratiques de formation où les dangers de psychologiser sont évidents.

Des chercheurs affiliés à d'autres courants de pensée, par exemple Blais (1995), avancent le concept andragogie pour souligner des aspects spécifiques de la formation et de l'apprentissage se rapportant à l'adulte, tels les aspects sociologiques, politique, psychologique ou didactique. Hachicha (2001) avance le concept andragogie pour marquer le caractère adulte de l'apprenant, spécifier le milieu de sa formation par rapport à l'éducation scolaire ou universitaire et pour signifier que la formation de l'adulte est centrée sur l'apprenant et sur les situations de pratique comme elle est ouverte sur le contexte.

De son côté, Muchielli (1991) donne une dimension écologique à l'andragogie, il définit ainsi son postulat de base: le réel, pour les adultes, c'est leur vie avec leurs responsabilités professionnelles actuelles et futures, avec leurs aspirations et leur propre horizon temporel. Alors, c'est par rapport à un type de situations professionnelles concrètes, à un comportement pratique bien défini que doit s'organiser la formation continue. Ce postulat a pour conséquence que toute formation doit commencer par l'analyse de la situation professionnelle à maîtriser ultérieurement par le stagiaire et par une recherche psychologique en vue de comprendre la signification de la demande de formation.

Ainsi, différents chercheurs en éducation des adultes se sont intéressés au concept andragogie. Nous avons présenté ci-avant le point de vue de certains d'entre eux, nous poursuivons la présentation des idées d'autres chercheurs sur ce concept.

---

<sup>1</sup> Dans le dictionnaire encyclopédique de l'éducation de Champy et Etevé (1994) l'andragogie est définie comme un domaine d'étude et de pratique avec ses composantes sociales, psychologiques et pédagogiques.



Dans une association de ce concept avec l'apprentissage, Lindeman (1927) voit que l'andragogie est un processus d'apprentissage, un véritable moyen par lequel les adultes entretiennent un rapport d'intelligence avec le monde moderne, elle est la véritable méthode de l'apprentissage adulte. De même, Hicter recourt à l'andragogie pour désigner un mécanisme d'apprentissage spécifique aux adultes et Goguelin (1983) voit dans pareil concept, qu'il associe à la formation des adultes, un champ d'études qui est différent de la pédagogie en termes de situations d'apprentissage. Dans le même ordre d'idées, Salcevic (1991) voit que l'andragogie est une discipline scientifique, une théorie de l'apprentissage adulte et de l'éducation des adultes. Mais Day et Baskett, (1982) voient que l'andragogie n'est pas une théorie de l'apprentissage adulte mais une idéologie de l'éducation.

Goguelin (1970) désigne par andragogie des méthodes de formation qui sont spécifiques aux adultes, telles que le travail en groupe. Mais Allouche-Benayoun et Pariat (1993) évaluent que les chercheurs et les formateurs qui recourent au concept andragogie cherchent une crédibilité des méthodes pédagogiques mises en œuvre en formation d'adultes plutôt qu'une volonté d'affirmation de la spécificité de certaines méthodes.

Ainsi, Si le concept andragogie a enrichi les débats entourant la formation continue des adultes, il demeure opaque et il est dilué dans plusieurs définitions, les unes et les autres variant selon les chercheurs, d'après les écoles de pensée, et selon la pratique. Si le courant humaniste ait dominé les écrits des décennies '70 et '80 sur l'andragogie (Knowles, 1970, 1990 ; Long, 1987 ; Pratt, 1988) lui donnant une connotation idéologique, nous observons que de nombreux chercheurs contemporains (Blais, 1995 ; Danis, 1995 ; Legendre, 1993, Balleux, 1994, Paquette-Frenette, 1996) assimilent l'andragogie à tout le champ de la formation continue.

C'est dans cette mouvance et dans l'esprit de la recommandation de l'UNESCO (1980) que nous recourons au concept andragogie pour cette unité de valeur. Nous associons ce concept à la formation continue des adultes, définie comme un champ d'études et de pratiques de formation. Nous le distinguons donc de la pédagogie et nous ne le colorons pas idéologiquement. Nous recourons dorénavant à l'expression andragogie / formation continue pour désigner le champ. Voyons ci-après comment des chercheurs ont étudié le développement de ce champ.

## **1.2. L'andragogie et la formation continue**

Depuis longtemps la formation continue a été associée au compagnonnage, le temps pendant lequel un ouvrier, sorti d'apprentissage comme compagnon, doit travailler chez un maître avant de devenir maître lui-même. Avec ses rites et ses règles, le compagnonnage était un exercice d'instruction professionnelle et de morale qui avait sa symbolique ouvrière propre.

Puis le concept de formation a connu un étrange parcours d'après les penseurs et d'après la géographie. Tantôt il est associé à des valeurs de culture humaniste et de gratuité, comme nous le voyons dans les six principes d'andragogie définis par Brookfield (1986) : 1) La participation est volontaire, 2) Le respect des propres valeurs de l'adulte sous-tend les efforts de l'éducateur, 3) L'éducation des adultes est empreinte de réciprocité, 4) La praxis, interface entre l'action et la réflexion, est au cœur de l'éducation des adultes, 5) Le développement de l'esprit de réflexion critique pour encourager l'apprenant à s'engager dans

d'autres chemins que ceux qu'il prend habituellement et 6) L'éducation des adultes tend à rendre l'adulte capable d'auto direction et de prise de pouvoir sur sa vie.

Du courant humaniste, Knowles (1970) désigne par le concept Andragogie à la fois l'apprentissage adulte et la formation continue des adultes. Les quatre principes de base de l'andragogie selon Knowles sont :

Le concept de soi de l'apprenant (l'autonomie, l'auto-diagnostic, l'auto-évaluation, climat d'acceptation et coopération).

L'adulte apprend à partir de son expérience.

L'apprentissage est lié aux tâches développementales (la motivation est extrinsèque).

L'application immédiate des apprentissages (la centration sur la personne plus que sur le programme).

Tantôt, ce concept voit son extension et son développement liés à des données de plus en plus techniques et économiques, comme l'observe Alin (1996, p. 281) pour le cas de la France : « la loi de 1971 institue la formation permanente en tant que voie d'enrichissement culturel et personnel, pourtant la formation est devenue le lieu quotidien de nouveaux enjeux économiques et professionnels, la formation devenant un marché de la formation ». Toujours à propos de la France, Allouche-Benayoun et Pariat (1993, p. 64) voient que la formation permanente est le plus souvent utilisée comme un instrument de régulation sociale qui vise soit à une meilleure adéquation entre l'emploi et la formation, soit à une adaptation au non-emploi.

Dans les pays d'Amérique latine, Paolo Freiré a développé une approche de la formation continue des adultes qui se veut conscientisante, ceci dans la foulée des penseurs latino-américains de la théologie de la libération.

Pour les pays dits « en voie de développement » de manière plus générale, Hummel (1977) trouve que l'éducation permanente est un concept qui offre une chance particulière aux pays dits « en voie de développement » car leurs systèmes scolaires ne sont pas aussi enracinés, pas aussi solidement établis, pas aussi figés et sclérosés que ceux des pays industrialisés. Pour ces pays dits « en voie de développement » une réforme radicale est plus facilement réalisable, selon ce chercheur qui trouve, de plus, que « l'éducation permanente permet de redécouvrir d'anciennes procédures éducatives fondées sur l'Observation et la participation, qui ont été ensevelies et oubliées du fait de la prédominance de l'école en tant que système souvent importé de l'étranger. Dans un certain sens, l'idée d'éducation permanente peut engendrer une vraie renaissance éducative » (id. p. 37).

### **1.2.1. L'andragogie et la formation continue : des courants de pensée**

Elias et Merriam (1980), deux philosophes de l'éducation, ont défini six courants philosophiques majeurs de l'andragogie / formation continue.

1. *Le courant humaniste classique.* Pour ce courant le but de l'andragogie / formation continue est la formation générale, but qui est à ramener à une conception particulière de la personne. Dans ce cas l'andragogie / formation continue est avant tout rationnelle ou intellectuelle, elle accorde une place

centrale à la question de valeur, aux humanités et aux arts libéraux. Elle vise à conduire la personne de l'information à la connaissance, à la sagesse. La connaissance est comprise comme la compréhension systématique d'un sujet, d'une discipline ou d'un domaine d'études.

2. *Le courant progressiste.* Il a pour fondement philosophique le pragmatisme, le relationnisme, le marxisme et le pluralisme des visions du monde. Il accorde une place centrale à l'expérience, à la méthode scientifique et au concept de responsabilité sociale. C'est que ce courant considère l'andragogie / formation continue comme un instrument de changement social, elle est vocationnelle et utilitaire. Elle est une reconstruction de l'expérience dans l'interaction avec l'environnement, une démarche de réflexion critique. Le processus de formation est dans ce cas centré sur l'apprenant et sur la méthodologie (inductive, par résolution de problèmes). Ce processus a comme point de départ les intérêts et les besoins de l'apprenant.
3. *Le courant behavioriste.* Il repose sur le matérialisme déterminisme et le positivisme philosophique. L'objectif de l'andragogie / formation continue est d'amener l'apprenant adulte à acquérir des habiletés pour assurer le service, c'est-à-dire qui lui permettent d'échapper aux conditions hostiles de l'environnement. D'après ce courant, l'apprentissage est défini comme un processus d'associations – théorie du stimulus-réponse ou connexionisme –, car tout comportement humain –manifeste, observable – découle d'un conditionnement antérieur et est déterminé par des forces extérieures sur lesquelles l'individu a peu ou pas d'influence. La méthode est inductive et structurée. L'approche éducative est systémique, l'organisation précise alors que le feed-back guide l'expérience d'apprentissage. Il y a apprentissage quand il y a changement de comportement ; un comportement qui n'est pas renforcé tend à disparaître.
4. *Le courant humaniste contemporain.* Ce courant prend ses racines dans l'existentialisme, la psychologie humaniste (et la psychologie de la forme) et l'individualisme. Pour ce courant le principe de base est que l'être humain est fondamentalement un organisme digne de confiance alors que l'éducation devrait tendre à préserver sa nature, à favoriser le processus continu d'acquisition des connaissances et de développement personnel (actualisation de soi). Le contenu du savoir prend une place secondaire ; le processus est le premier et l'éducation centrée sur la personne. L'apprentissage significatif est expérientiel et la responsabilité du processus est partagée par le formateur-facilitateur et l'apprenant.
5. *Le courant radical.* Ce courant puise dans l'anarchisme, le marxisme-socialisme et la gauche freudienne. Selon ce courant l'éducation interroge les valeurs de base, les structures et les pratiques sociales. Elle est un instrument de changements sociaux, politiques et économiques. Elle vise la conscientisation et l'action politiques ; Elle est libératrice, praxis et convivialité. Selon ce courant il y a une relation étroite entre le savoir et l'action. Le processus d'éducation part de la situation culturelle de l'apprenant, du contexte. La méthode est l'éducation dialogique problématisante, l'égalité entre enseignant – équipe interdisciplinaire – et apprenant est rétablie.

6. *Le courant analytique.* Ce courant, qui se veut anti-métaphysique, repose sur le réalisme scientifique, l'analyse logique, le positivisme logique et l'analyse conceptuelle ; La démarche est interprétative, elle repose sur la recherche de sens, le principe de vérification, la réduction des énoncés à leurs plus petites parties. L'analyse conceptuelle s'applique donc à faire l'examen des concepts et des fondements de la connaissance, des croyances, des actions et des activités qui composent l'existence. C'est du contexte que vient la clarification du sens. Analogie, métaphores des concepts, interrogation, recherche de sens, questions de fait, de valeur et de concept. La philosophie de l'éducation relative à ce courant est basée sur le processus et la formation générale. Elle a pour but de communiquer le savoir en faisant émerger une plus grande conscience chez la personne, le développement du pouvoir de la raison et l'apprentissage des valeurs morales. Le premier apporte l'autonomie mentale et le second, l'autonomie morale.

Elias et Merriam (1980) observent cependant que les frontières entre les courants demeurent floues. Par exemple les courants radical, progressiste et humaniste comprennent tous trois des dimensions qui sont humanistes, les courants progressiste et radical ont une portée qui est sociale, les courants radical et analytique visent tous deux la conscientisation. Ces chercheurs observent aussi que le contexte et la culture ont influencé l'émergence de tel courant ou de tel autre. Par exemple, le courant behavioriste et le courant progressiste caractérisent plus la culture nord-américaine que ne le font le courant humaniste classique ou les courants radical ou analytique. De même, les deux derniers courants cités caractérisent plus les cultures Sud-américaine ou, plus généralement, les cultures du « Tiers Monde ».

### 1.2.2. Décalage entre les discours et la pratique

Phénomène qui s'est amplifié avec la modernité, l'andragogie / formation continue est donc un champ en effervescence qui est traversé par plusieurs courants théoriques et par plusieurs modèles. Cependant la pratique n'évolue pas selon les discours. Il y a, selon Honoré (1992), discordance entre discours et pratiques dans le champ. Analysant les pratiques de formation, ce chercheur relève, que, bien que les attentes soient grandes, il y a en fait peu de changements réels. Ce chercheur s'arrête à sept constats:

La majeure partie des actions de formation reste presque exclusivement centrée sur des techniques, la technique apparaissant comme la condition de base, parfois exclusive de la compétence et de la performance;

L'évaluation de la formation reste une grande préoccupation des demandeurs et des prestataires, mais ses méthodes n'évoluent guère;

La séparation entre formation personnelle et formation professionnelle reste grande;

L'absence de projet réel pour l'entreprise et de stratégie anticipatrice, rend très souvent la formation inutile ou sans grande possibilité d'application;

Les méthodes conservent encore un caractère strictement informatif et développent la passivité;

Beaucoup d'agitation en formation et peu de changements dans le fonctionnement des entreprises; la conception participative du management est loin d'être acceptée par tous et prend de nombreuses formes;

Les changements non concertés et non coordonnés, les attitudes managériales incohérentes auxquelles s'ajoute dans les services publics l'instabilité très grande dans certains postes, suscitent souvent incompréhension et insécurité, entraînant fréquemment le repli dans des attitudes et des pratiques traditionnelles.

Pareils constats amènent Honoré (1992, p. 114) à évaluer que,

Globalement la formation semble réveiller à la fois le changement et l'immobilisme. Elle dévoile les crises et nous rend critiques. En même temps, elle exacerbe les crises et nous laisse dépendants et passifs. Cependant l'évolution des pratiques de formation semble indiquer qu'elles se situent -timidement certes- sur le chemin d'une conception existentielle de la formation.

De par ses développements théoriques et de par ses pratiques, l'andragogie / formation continue s'autonomise ainsi en tant que champs spécifique dans le domaine de l'éducation. Des chercheurs et des formateurs trouvent cependant des relations entre ce champ et un autre champ de l'éducation, celui de la pédagogie. Quelles sont donc les spécificités de chacun de ces champs et les relations qui les lient, nous demandons-nous.

### **1.3. Andragogie / formation continue et pédagogie : quelles relations entre elles ?**

Si nous prenons l'angle de l'étymologie, nous trouvons dans les termes pédagogie et andragogie une composante commune de même origine, *agogos*, qui signifie guide en grec, et des nuances : pour la pédagogie, *paid*, signifie enfant en grec et, pour l'andragogie, *andros* signifie homme, dans le sens de l'être humain adulte. Si nous analysons les écrits, nous trouvons que les rapports entre l'andragogie et la pédagogie ont suscité l'intérêt des chercheurs et des formateurs. Des fois ils trouvent des relations qui lient ces deux concepts, des fois ils les opposent, trouvant que ces deux concepts désignent des notions et des problématiques qui sont différentes, et, d'autres fois ils émettent des positions qui sont nuancées.

Par exemple, Allouche-Benayoun et Pariat (1993) trouvent que le souci d'élaborer une andragogie distincte de la pédagogie repose selon les cas sur la disparité des finalités éducatives, ou sur la spécificité des caractères psychologiques des adultes et des situations vécues par ces derniers. Ils ajoutent cependant que, lorsque les buts de la formation se spécifient en termes de comportements observables ou mesurables, on voit souvent s'estomper les différences entre enfants et adultes, et

S'il paraît possible d'inventorier, dans les situations d'apprentissage, les effets dus à l'âge ou aux expériences vécues, de mettre en évidence les différences inter-individuelles chez les adultes, il n'est pas pour autant envisageable d'en déduire que les modes d'acquisition des connaissances chez l'adulte sont différents de ceux de l'enfant (id. p. 61).

Lesne (1978) trouve, à partir d'un point de vue sociologique, que si la pratique de formation en milieu adulte revêt certaines caractéristiques spécifiques, cela n'est pas tellement parce que l'adulte possède des connaissances, une expérience, des attitudes différentes de celles des enfants et dont il faut bien tenir compte, ni parce qu'il recherche plus directement peut-être l'utilité de la formation qu'il reçoit, c'est surtout parce que cette formation a pour lui une profonde signification sociale.

Edward L. Thorndike, de l'Association américaine de l'éducation des adultes, montre au travers d'enquêtes rigoureuses que les adultes sont capables d'apprendre et que leurs

centres d'intérêt différent de ceux des enfants. Roger Mucchielli<sup>1</sup> énonce plusieurs raisons qui rendent inefficaces le système scolaire ou universitaire pour la formation des adultes. Parmi ces raisons il y a : 1) Les adultes sont préoccupés de ne plus savoir comment apprendre, il faut les rassurer et leur offrir l'opportunité d'apprendre autrement, d'acquérir des connaissances à partir de leur expérience professionnelle, 2) Les adultes veulent apprendre sans contraintes alors que ces systèmes rappellent aux adultes les attitudes et les blocages d'antan comme ces systèmes portent en eux la menace d'évaluation ou de sanction, 2) La crainte des adultes d'être jugé peut inhiber l'apprentissage, plutôt la formation doit être un lieu de réflexion et d'expérimentation, 3) les adultes trouvent que les connaissances de type scolaire ou universitaire, les théories, ne servent pas à grand-chose dans la vie professionnelle. Ils ont plus besoins de comportements pratiques en situation professionnelle. Ils attendent de la formation d'y rencontrer des problèmes et des situations en lien direct avec leur activité professionnelle. Le lien entre la théorie et la pratique doit donc constamment être mis en évidence, 4) L'introduction de situations et d'applications concrètes répond à un double besoin des adultes : avoir une preuve d'utilité et pouvoir expérimenter sans risque dans un lieu protégé et rassurant, 5) Les adultes ont généralement un objectif immédiat ou un objectif à moyen terme lorsqu'ils suivent une formation. Cependant, la formation, loin de n'être que personnelle, est fonction de l'orientation de la politique de formation de l'entreprise dont l'adulte est membre. La formation de l'adulte dans son milieu professionnel est donc en relation avec ce milieu qui peut empêcher, neutraliser ou au contraire favoriser cette formation.

Lindeman (1927) voit, pour sa part, que les écoles sont destinées aux enfants alors que la vie elle-même est l'école de l'adulte. Pour ce chercheur, la pédagogie est la méthode par laquelle les enfants sont instruits alors que l'andragogie est la véritable méthode de l'apprentissage adulte. Il voit que l'éducation des adultes doit être envisagée sous l'angle des situations et non des programmes alors que dans le système pédagogique traditionnel, c'est l'inverse : les principaux acteurs sont les programmes et les enseignants, les élèves n'étant que des éléments secondaires ; ils sont censés s'adapter à un programme scolaire établi.

Tableau no 1: Modèle pédagogique traditionnel et modèle andragogique  
(Knowles, 1990)

<b>Modèle pédagogique traditionnel</b>	<b>Modèle andragogique</b>
Les apprenants ont seulement de savoir qu'ils doivent apprendre ce que le professeur leur enseigne s'ils veulent réussir et progresser : ils n'ont pas besoin de savoir comment ils pourront utiliser ces acquis durant leur vie ;	Les apprenants ont besoin de savoir pourquoi ils doivent apprendre quelque chose avant d'entreprendre une formation. Le rôle de l'enseignant est d'aider l'apprenant à prendre conscience de son «besoin d'apprendre» et d'expliquer aux apprenants que la formation vise à améliorer leur efficacité et leur qualité de vie ;
Le concept que l'enseignant a de l'apprenant est celui d'un être dépendant ;	Les adultes ont conscience de leurs propres décisions et de leur vie. Ils ont besoin d'être vus et traités par les autres comme des individus capables de s'autogérer ;
L'expérience de l'apprenant est peu utile à l'apprentissage. Ce qui compte, c'est l'expérience de l'enseignant, de l'auteur du manuel et du réalisateur des supports audiovisuels ;	Les adultes arrivent dans la formation avec de l'expérience, ne pas la prendre en compte c'est les rejeter en tant que personne ;
La volonté d'apprendre des apprenants n'existe que s'ils souhaitent réussir et progresser ;	Les adultes ont la volonté d'apprendre si les connaissances et les compétences nouvelles leur permettent de mieux affronter les situations

<sup>1</sup> Roger Mucchielli (1991). Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes, 8<sup>e</sup>ed., Paris : ESF Éditeur. Roger Mucchielli (1919-1981) a fondé en 1996 la collection Formation Permanente, la plus importante collection française consacrée à la formation des adultes.

	réelles ;
La formation est un moyen d'acquérir des connaissances sur un sujet donné, par conséquent l'apprentissage est organisé selon la logique du contenu de ce sujet ;	Les adultes orientent leur apprentissage autour de la vie, d'une tâche ou d'un problème. Ils sont disposés à investir de l'énergie pour apprendre seulement s'ils estiment que cela les aidera à affronter cette situation ;
La motivation des apprenants est stimulée par des signes extérieurs comme les notes, l'approbation ou la désapprobation du professeur ou les pressions parentales ;	Si les adultes sont sensibles à des motivations extérieures (meilleur emploi, salaire, promotion, etc...), ce sont les pressions intérieures qui sont le plus grand facteur de motivation (désir d'accroître sa satisfaction personnelle, estime de soi, etc...).

En revanche, le programme de formation pour adultes est conçu autour des besoins et des centres d'intérêt de ces derniers. Pour lui, contrairement aux enfants et aux adolescents dont l'apprentissage est orienté autour du programme, les adultes orientent leur apprentissage autour de la vie (ou autour d'une tâche, d'un problème). Aussi, en situation scolaire, les adultes retrouvent les réflexes qu'ils avaient enfants et retombent en état d'indépendance, ce qui est source d'un conflit entre le modèle intellectuel (l'apprenant est un être dépendant) et le besoin psychologique de l'adulte, conscient ou non, de s'autogérer. Dans la plupart des cas, l'adulte en proie à ce type de conflit intérieur cherche à échapper à la situation qui en est à l'origine, qui se traduit par un abandon de la formation.

Dans le même ordre d'idées, Knowles (1990) est convaincu que les adultes apprennent mieux quand le cadre de formation est informel, confortable, flexible et sécurisant. Il conçoit son modèle andragogique comme l'antithèse du modèle pédagogique traditionnel (voir Tableau no 1). De même, Goguelin (1989) distingue la pédagogie, qu'il associe à la formation des enfants, de l'andragogie, associée, elle, à la formation des adultes (voir Tableau no 2). Aussi, Robbins (1988) et Storner *et al.* (1985) opposent ces deux concepts.

Parfois des chercheurs ont placé les concepts de pédagogie et d'andragogie dans des *continuum* de plans orthogonaux, selon le niveau d'apprentissage (Delahaye *et al.*, 1994) ou selon le niveau d'autonomie ou d'encadrement (Pratt, 1988). Par exemple, Pratt (1988) situe le modèle pédagogique et le modèle andragogique dans un *construct* à quatre cadrans selon le besoin de direction de l'apprenant et selon son besoin de support. Il rattache le modèle pédagogique à un besoin élevé de direction et à un besoin élevé de support. Par contre il rattache le modèle andragogique à un faible besoin de direction et à un faible besoin de support, soit à une attitude plus autonome de l'apprenant en formation.

Tableau no 2: La pédagogie et l'andragogie  
Goguelin (1989, pp. 56-58)

Pédagogie	Andragogie
L'enfant est, au départ, vierge de connaissances. C'est le maître qui les lui apporte, comme aux autres enfants du même âge, qui constituent une classe.	L'adulte a un vécu individuel important et des acquis de type scolaire différents de ceux des autres adultes qui, réunis avec lui, vont former un groupe ; en principe, les groupes en formation sont beaucoup plus hétérogènes que les classes.
Si un enfant prend du retard, il redouble : les classes restent relativement homogènes.	Lorsqu'on constitue un groupe de formation, on hésite toujours à en exclure un ou deux éléments faibles, d'abord parce que cela serait très frustrant pour eux, ensuite parce que c'est l'occasion de les « décrocher » si peu que ce soit.
L'enseignant connaît tous les programmes déjà traités et il a une idée du niveau moyen de la classe.	Le formateur n'a souvent aucune idée des programmes que les membres du groupe ont pu suivre antérieurement. Il n'est pas rare qu'à la fin d'un stage, une personne annonce qu'elle avait déjà suivi un programme semblable. Cela arrive d'autant plus fréquemment que l'entreprise a démarré la formation continue depuis longtemps, sans tenir un état des

	envois en formation.
La part des connaissances provenant de l'expérience individuelle est faible par rapport aux acquis scolaires effectifs, ce qui favorise l'homogénéité.	La part des connaissances provenant de l'expérience de situations vécues est plus forte que la part scolaire souvent lointaine et inégale.
L'enseignant tient beaucoup à cette homogénéité qui lui facilite le travail : il voit d'un mauvais œil les parents qui le « doublent » à la maison. Pour certaines matières, les acquis audiovisuels individuels peuvent aussi perturber l'avancement de la classe.	Le formateur tient à cette diversité. Il utilise les expériences individuelles des participants au cours de discussions pour leur faire découvrir des vérités dont leur esprit possède les éléments. Le pire pour lui serait de se trouver face à des gens connaissant tous la même chose, car il lui faudrait se transformer en enseignant traditionnel (exclusivement apporteur d'informations).
<b>Pédagogie</b>	<b>Andragogie</b>
L'enseignant apporte à des élèves des connaissances nouvelles qui devraient s'ajouter harmonieusement aux autres connaissances déjà apportées et engendrer une certaine satisfaction chez l'élève.	En utilisant les différences pour avancer, il est clair que certains des participants découvriront qu'ils ont « moins ou plus raison » que d'autres. Cela les amènera à percevoir que ce qu'ils avaient cru bon, juste, vrai, ne l'est peut-être pas, donc à la nécessité de changer de « croyances » (sur les connaissances), d'habitudes, voire de valeurs. Ceci ne se fait pas sans d'intenses résistances.
L'enseignant prend des élèves à un certain niveau et essaie de les élever au niveau au-dessus en appliquant des programmes dont il n'a décidé ni du contenu, ni de la méthode.	Le formateur prend les participants au niveau auquel chacun se trouve. Il cherche, par la discussion et la réflexion, à créer un processus autour d'un travail et d'un résultat communs. Il sait à quoi il veut parvenir, mais le chemin sera différent avec chaque groupe (il choisit sa méthode).
L'enseignant fait passer des savoirs et savoir-faire intellectuels : pour cela, il explique, montre et fait apprendre. Enseignant des connaissances nouvelles, il peut affirmer, sans crainte d'être démenti.	Le formateur fait découvrir des savoirs et des savoir-faire. Il aide à les fixer en créant des comportements favorables à l'application de ces savoirs et de ces savoir-faire. L'application répétée forme des habitudes nouvelles. Si le travail en commun est de nature psychosociale, il vise des modifications du savoir-être. Globalement, il cherche plus à ce que ses « à former » comprennent les situations complexes de la vie des entreprises et soient capables d'y faire face correctement qu'à expliquer ce qu'il faut faire dans telle ou telle situation. Il doit, à tout moment, être prêt à accepter que quelqu'un ne soit pas d'accord.
La motivation pour apprendre se limite bien souvent à avoir une note acceptable, sans pour autant relier très clairement le contenu de l'enseignement et la note obtenue avec la signification de tout cela dans la vie future adulte.	La motivation pour apprendre dépend de l'intérêt que les participants portent au sujet. Des participants envoyés d'office, sans explication, sans l'avoir demandé, marquent généralement peu d'intérêt, ce qui est normal. Par contre, si le stage répond à un besoin du sujet, s'il lui permet de réaliser son projet professionnel, la motivation est forte.
Aussi la réussite ou l'échec sont-ils jugés à partir des	Aussi la note obtenue à la sortie d'un stage où le volontariat doit être la règle n'a pas grand



seules notes obtenues.

sens. L'élément moyen, qui a la volonté d'appliquer dans son travail ce qu'il a appris, est plus précieux que l'élément très intelligent qui critique pour se mettre en valeur et ne fait rien. La réussite n'est pas dans une note à la fin du stage, elle est dans la vie.

Pédagogie	Andragogie
<p>De ses débuts scolaires à l'adolescence et à l'âge adulte, l'enfant va passer par les stades du développement de l'intelligence décrits par Piaget en psychologie génétique, par les stades de maturation plus générales décrits par Henri Wallon en psychologie de l'enfant, enfin par les stades de maturation des pulsions, décrits par Freud, etc... et peut-être par d'autres stades à découvrir. Le maître doit adapter en permanence son programme au stade de l'enfant, même lorsqu'il n'a qu'une idée vague de tous ces stades.</p>	<p>Le formateur a affaire à des participants en principe adultes et dont l'intelligence et l'affectivité sont stabilisées... ce qui ne veut pas dire que les participants laissent leurs soucis à la porte du stage.</p>
<p>Les classes se font en « site propre » (école, collège, université) ; la disposition traditionnelle est celle des rangées de tables et de chaises ; bien souvent l'enseignant occupe une position privilégiée, et il l'occupe seul. L'élève, appelé au tableau, ne se substitue pas au maître.</p>	<p>Les groupes de formation, les sessions de formation se font au cours de stages de courte durée. La disposition est celle de la table ronde. La règle est de pouvoir s'exprimer et discuter librement. Le formateur, tout en conservant un statut privilégié, entretient, avec le groupe, des relations démocratiques. Son rôle est d'aider le groupe à progresser en lui facilitant la résolution des difficultés d'ordre logique ou d'ordre psychologique. Un participant peut être appelé à diriger le groupe.</p>

Ainsi, nous notons des spécificités de la pédagogie ou de l'andragogie. Mais ces spécificités ne veulent pas dire que les frontières entre les deux domaines de pratique éducative ne sont pas poreuses. Fielding *et al.* (1994) trouvent que, dans les faits, les prémisses communes à la pédagogie et à l'andragogie sont nombreuses. Hachicha (2001) observe que les débats entourant la pédagogie et l'andragogie ne se soldent pas par une frontière nette mais ils ont abouti à relever des spécificités de chacune de ces deux pratiques éducatives, et aussi de nombreux recoupements entre elles.

## **2. Des problématiques récurrentes ou nouvelles en andragogie / formation continue**

### **2.1. L'ouverture sur le contexte et la centration sur l'apprenant**

Les chercheurs trouvent que le changement social nécessite des cursus et des contenus variés, en permanence articulés aux données contextuelles ayant imposé leur existence. Par exemple, Braun (1989) et Malglaive (1993) trouvent que la logique des filières et des niveaux de connaissances est totalement inadaptée à la plupart des enseignements relevant de la formation des adultes. Le travail andragogique doit alors déborder la seule transmission des connaissances pour prendre en considération les facteurs en amont, justifiant les contenus et domaines de savoir ou de savoir-faire proposés, aussi bien que les facteurs en aval, qui donnent à ces connaissances leurs finalités pratiques. Ce sont des configurations de besoins multiples qui apparaissent dans des situations variées et toujours variables, besoins portés avec des exigences plus ou moins fortes par les acteurs même du fonctionnement social et donc marqués de leurs contradictions et de leurs enjeux, des besoins liés aux évolutions multiples de la société et aux itinéraires personnels des individus devant y faire face.

Edward Lindeman (*The Meaning of Adult Education, 1927*) voit que l'apprentissage des adultes repose sur quatre principes : 1) L'éducation est la vie même, non une simple préparation à une quelconque vie future, elle établit des liens avec la vie ; 2) L'éducation des adultes ne cherche pas à rejoindre des idéaux professionnels, elle est conçue autour des besoins et des centres d'intérêt de l'apprenant ; 3) L'approche de l'éducation des adultes empruntera le chemin des situations réelles, vécues et non des sujets d'étude d'ordre académique, elle est centrée sur une pratique et non sur une théorie ; 4) La meilleure ressource en éducation des adultes est l'expérience de l'apprenant, elle est l'élément clé, elle est le manuel vivant de l'apprenant adulte.

Pour le sociologue Lesne (1977), la formation continue des adultes, par les fonctions qu'elle remplit au sein du processus permanent de socialisation / acculturation que toute société met en œuvre pour se reproduire, s'adapter ou se produire, apparaît comme un enjeu entre les intérêts de groupes sociaux opposés. Elle est un phénomène social qui touche à toutes les institutions sociales, qui intervient à tous les niveaux de la vie sociale et qui s'articule aux instances économique, politique et idéologique de notre société. Pour Lesne (1982), la formation continue s'articule immédiatement à la pratique sociale. Cette articulation au monde social, l'exercice de rôles sociaux, la pluralité des contextes, le caractère second de la formation par rapport aux préoccupations premières de l'acteur, constituent la spécificité de l'éducation des adultes, spécificité construite à partir d'arguments pratiques ou expérientiels.

Pour leur part, Braün (1989), Daval (1964, 1981), Schön (1984, 1994) et Honoré (1981, 1987, 1990, 1992) voient que la formation continue doit valoriser les rapports égaux, le partage d'expériences, le rapport à l'action, les démarches individuelles ou collectives d'appropriation, les évaluations et les bilans personnels et collectifs, la satisfaction des usagers.

## 2.2. Le développement de compétences et de capacités cognitives

Pour l'Organisation du Commerce et du Développement en Europe (OCDE) évalue que les nouvelles exigences en matière de formation se traduisent par une demande accrue de nouvelles compétences : plus larges et plus souples, permettant à l'individu d'évoluer dans des situations elles-mêmes flexibles et mouvantes. En référence à ce constat, Deschamps et Lamarche (1993) soulignent l'importance de définir un nouveau rapport au savoir. Pour eux, la formation continue doit à la fois répondre aux exigences économiques et permettre aux individus comme aux collectivités de comprendre les enjeux des bouleversements en cours, et de participer en connaissance de cause au choix de société. On recherche la légitimité de la formation continue dans le dialogue avec un ensemble social. C'est que les recherches suggèrent que l'apprentissage doit être écologique, i.e. avoir lieu dans le milieu de l'apprenant.

Les chercheurs allouent aussi de l'importance au développement chez l'apprenant adulte de ses processus mentaux et de stratégies d'apprentissage, des capacités d'innovation, d'invention et de créativité, de responsabilisation et d'autonomie, d'anticipation, de travail en équipe et d'apprentissage sociétal. Ils soulignent également l'importance de stratégies de formation qui développent les capacités cognitives de l'apprenant, telles sa prise de conscience de ses outils cognitifs et de ses outils d'acquisition et d'appropriation des connaissances ou le développement de ses structures cognitives. Pour Barchehatt (1988), outre la maîtrise des outils techniques, les apprenants doivent développer la capacité de transformer des connaissances acquises en savoirs élaborés, alors que les formateurs - nouveaux accoucheurs de l'esprit- auront à guider l'adulte jusqu'à l'acte de transformation du savoir en action. De la transmission des connaissances, l'action de formation doit désormais se centrer sur l'apprenant afin qu'il développe ses propres mécanismes mentaux orientés vers la maîtrise des abstractions et vers l'action.

## 2.3. Un rôle stratégique alloué au formateur et à l'encadrement

Dans les modèles projetés centrés sur l'apprenant et ouverts sur le contexte, le "formateur-conseiller" bénéficie d'un intérêt particulier. Des chercheurs, tels Daval (1983), Honoré (1992), Knowles (1990) ou Maglaive (1987, 1993) soulignent le rôle du formateur ou de l'encadrement aux différents moments du processus formatif, notamment par la sensibilisation-mobilisation et le suivi.

Pour Knowles l'andragogie a pour mission d'aider les apprenants adultes à parvenir à la maturité en développant toutes leurs potentialités, elle résulte de l'effort d'un formateur pour définir ce qui est spécifique à la formation continue de l'adulte. Celui-ci est un guide qui fournit un grand nombre d'options d'apprentissage parmi lesquelles l'apprenant fait un choix. Il facilite le processus d'apprentissage par son rôle de support, d'aidant, de partenaire et il crée les conditions favorables qui entourent l'apprentissage. Il lui revient de nourrir l'intérêt pour le bien-être de l'homme, son esprit d'indépendance, de coopération et de courage parmi les apprenants adultes. Il encadre l'apprentissage auto-dirigé dans des situations de groupe.

Pour Argyris *et al.* (1987), Schön (1994) et Saint-Arnaud (1993). le "formateur-conseiller" joue un rôle important en début de phase de l'apprentissage quand il aide à faire émerger les *Theory in use*, les croyances et théories de l'apprenant, qui intègre par la suite de nouvelles connaissances, adopte un nouveau modèle d'intervention et procède à de nouvelles expérimentations qui seront testées, puis évaluées. Pour Maglaive (1993) il appartient au formateur d'aider l'apprenant à prendre conscience de ses outils cognitifs pour qu'il puisse contrôler son action comme le formateur doit catalyser la dynamique des besoins et des ressources et transmettre de nouvelles connaissances (Maglaive, 1993). Pour Daval (1981) et

Bachehatt (1988) le formateur doit être tout à la fois un praxéologue-conseiller et un accoucheur d'idées et, enfin, pour Honoré (1992) il doit catalyser l'expression des besoins et des ressources et participer à la création d'un champ d'interformation et d'un champ d'intercompréhension entre acteurs sociaux impliqués dans des évolutions.

On souligne aussi le rôle de l'encadrement, de l'institution de formation ou de l'entreprise, aux différents moments du processus formatif, notamment par la sensibilisation-mobilisation et le suivi (Honoré, 1992; Knowles, 1990; Maglaive, 1987, 1993). Par exemple, Hachicha (1995) préconise que les formateurs visent auprès des cadres intermédiaires le développement de capacités d'apprendre à apprendre, d'accompagnement de l'apprentissage d'un chacun, d'initiatives, d'écoute, de collaboration et de négociation des comportements: comportements individuels et interaction entre services et départements de l'entreprise. On alloue aux formateurs de l'entreprise la facilitation de l'organisation de sessions de créativité et de recherche de solutions à des problèmes d'affaires courantes entre managers et "subordonnés" (Kramlinger, 1992).

Ce rôle d'accompagnement du formateur ou de l'encadrement est perçu essentiel en andragogie / formation continue. Il s'agit de délimiter les besoins en apprentissage, d'appuyer les stratégies de travail, de fournir la guidance structurée nécessaire, d'aider les praticiens à développer leur autonomie et leur capacité à décrypter des situations de travail, à parler et réfléchir sur le travail. C'est au moyen de dispositifs andragogiques pertinents qu'il est possible de peupler les activités d'accompagnement, l'articulation formation et travail et l'implication des formateurs comme accompagnateurs qui étudient en permanence le travail (Laporte, 1994). En conséquence, il est important qu'une partie de l'activité de formation des formateurs se déroule dans les lieux de travail, en lien avec les activités des praticiens.

On attend du formateur en particulier une connaissance concrète des réalités du travail, liée à la nécessité de se référer à des exemples réels et à des expériences vécues, afin que l'enrichissement des personnes en formation, au niveau des connaissances méthodologiques et théoriques, puisse s'accompagner de possibilités réelles d'application et de transposition dans la vie de tous les jours. On associe au bon formateur plusieurs qualités : équilibre personnel, maturité affective, motivation à l'activité de formateur, aptitude aux contacts humains et au dialogue, capacité d'écoute, empathie, grand respect de l'opinion d'autrui, faculté d'expression, adaptabilité, imagination et créativité, capacités d'animation, et de guidage d'un groupe de formation, informer sur le marché du travail, etc.

À partir d'un point de vue sociologique, Lesne (1978) trouve que les formateurs d'adultes se trouvent confrontés à une réalité sociale et aux multiples aspects structurels ou conjoncturels qu'elle présente. Souvent les actions de formation immergent les formateurs dans des situations où le moment de l'enseignement et l'acte d'enseigner n'interviennent qu'à la fin ou à propos d'un processus où ils jouent des rôles différenciés : analyser la situation dans laquelle va se dérouler la formation, construire et faire fonctionner un dispositif pédagogique, réaliser une formation ou des enseignements à proprement dits, définition d'objectifs de formation relatifs à des contenus précis et adaptés aux personnes concernées. Les formateurs sont de la sorte confrontés aux multiples problèmes du lancement, de l'organisation et de la réalisation d'actions de formation toujours reliées aux données socio-économiques des milieux où elles se déroulent. Ils exercent des tâches diverses et la liste est longue.

Ceci amène ce chercheur à associer au formateur différentes fonctions dans le domaine de la formation continue: formation-enseignement, animation-intervention, information (documentation-bibliothèque, conseil-orientation), recherche-formation de formateurs, administration, direction, responsable de formation, gestionnaire de formation, spécialiste des moyens pédagogiques, etc. En conséquence sont associées aux formateurs de multiples dénominations : formateurs, pédagogues, ingénieurs-conseils, animateurs,

consultants, psychosociologues, moniteurs, etc. Ils assurent des fonctions de pourvoyeurs de qualifications, de transformateurs de « milieux », d'agents d'adaptation ou de changement, etc. Souvent ils exercent la fonction de formateur comme un surmétier, à temps partiel, « leur trait essentiel est leur double marginalité scolaire et sociale et c'est la rencontre entre des individus marginaux et des institutions en marge de l'école et de l'industrie qui rend intelligible le phénomène de formation des adultes » (id. p. 233).

Pour Lesne (1978) et Pelpel (1996) les formateurs d'adultes constituent alors une population plus difficile à caractériser que les enseignants du système éducatif. Aussi, leur pré requis scientifique et professionnel est très variable. Ce peuvent être des enseignants universitaires, des formateurs moins diplômés, des techniciens expérimentés, des cadres d'entreprise, moyens ou de direction, et, même, des autodidactes. Souvent les formateurs ont un connu dans leur carrière une mobilité professionnelle et ils appartiennent à tous les niveaux hiérarchiques de l'entreprise. Aussi on trouve des formateurs qui ont des profils scientifiques apparentés à diverses disciplines. Mais les formateurs constituent un groupe occupationnel en voie de professionnalisation.

Selon Alin (1996), le concept de formation a ouvert et porté la nécessité d'une professionnalité nouvelle, la profession de formateur qui est dotée d'un savoir distinct, un savoir technique et pédagogique. Ces savoirs sont des savoirs objectifs, propres, constitués, légitimés et transmissibles, c'est-à-dire des savoirs dont on peut mesurer et démontrer qu'ils permettent d'obtenir des résultats mesurables. Il y a constitution d'une nouvelle identité professionnelle, d'un langage professionnel.

## **2.4. La relation théorie-pratique en andragogie / formation continue**

La place de la théorie et celle de la pratique préoccupent les formateurs et les chercheurs en andragogie / formation continue, elles ont suscité de nombreux dialogues et ont inspiré maintes réflexions et le contenu de nombreux écrits. L'analyse de la littérature permet d'identifier plusieurs positions sur la place de la théorie, la place de la pratique et la relation entre la théorie et la pratique, le tout en rapport avec le champ de l'andragogie / formation continue. Les positions des chercheurs sur ces questions peuvent être regroupées dans quatre catégories.

*L'andragogie / formation continue sans théorie.* Les tenants de cette catégorie de positions évaluent que la théorie n'est pas nécessaire dans le champ puisque l'œuvre de l'andragogie / formation continue repose sur un idéal et sur une connaissance pratique qui est acquise par l'expérience. Cette catégorie puis son origine dans les premières actions de formation continue, telles le compagnonnage ou les formations agricoles, les mouvements coopératifs ou les formations ouvrières, sur le tas. Cette catégorie de positions a fourni les premières initiatives qui ont participé à la constitution du champ de l'andragogie / formation continue, mais elle compte peu d'adeptes aujourd'hui.

*La théorie comme fondement de la pratique.* Les tenants de cette catégorie de positions évaluent que le corpus de connaissances qui est constitué par la recherche scientifique doit servir à améliorer la pratique. La vision, positiviste, fait confiance à la science, ses méthodes et ses procédés de vérification et d'évaluation, et à la technique. Selon cette vision, la planification des actions de formation et la construction de programmes de formation dérivent des résultats de la recherche scientifique, même si ceci ne tient pas compte des intérêts de l'adulte pour la formation et de ses capacités d'apprentissage. Les positions les plus connues dans cette catégorie sont la technologie de l'éducation et l'ingénierie de la formation.

*La théorie inhérente à la pratique.* Les tenants de cette catégorie de positions évaluent que la théorie aide le praticien à saisir, identifier, interpréter et comprendre, la situation de pratique, ses éléments et la dynamique de ceux-ci, faisant apparaître les connaissances tacites

et les valeurs qui guident la pratique. Ces connaissances, pratiques, sont situées, elles émergent de l'action humaine et elles se préoccupent d'aider la personne à comprendre la situation de pratique, sa finalité et les valeurs qui la sous-tendent, et à chercher des solutions à des problèmes surgis de la pratique. Pour faire émerger ces connaissances, le praticien engage un dialogue avec son action pour en saisir les tenants et les aboutissants. Il peut aussi, avec l'aide du formateur et selon des techniques éprouvées, confronter les connaissances qui émergent de la pratique avec les connaissances théoriques, la théorie formelle, ce qui permet de prendre une distance vis-à-vis de la pratique et ainsi d'adapter une position critique par rapport à elle. Dans ce cas, la théorie est construite par le biais d'une action qui fait apparaître la structure du sens subjectif qui influence les actions des personnes, dans des situations concrètes. Au moyen de la réflexion critique, le praticien s'ouvre au changement. L'approche est interprétative et l'andragogie / formation continue est alors une activité pratique, une forme ouverte, réflexive, indéterminée et complexe de l'action humaine. Argyris et Schön, du courant de la science-action, et Kolb, du courant de l'apprentissage expérientiel, sont associés à cette catégorie de positions.

*La théorie et la pratique pour l'émancipation.* La théorie et la pratique sont inséparables pour les tenants de cette catégorie de positions. Pour eux, la finalité de l'andragogie / formation continue est la libération des croyances irrationnelles et des fausses interprétations héritées de l'habitude, de la tradition et de l'idéologie. La connaissance, qu'elle soit construite par des praticiens ou par des théoriciens, est liée à des intérêts, d'individus ou de groupes sociaux. Il revient en conséquences à l'andragogie / formation continue d'étudier, d'examiner et de comprendre la rationalité des pratiques en les replaçant dans l'histoire et dans la culture. Parmi les pratiques apparentées à cette catégorie de positions, il y a la recherche participative et les pratiques d'éducation populaire autonome. Le Brésilien Paulo Freire est un des fondateurs de cette catégorie de positions.

Une des façons de favoriser l'articulation théorie-pratique en formation d'adultes est de pratiquer l'alternance, cette formule présente l'avantage de permettre des liens concrets entre d'une part la pratique, le champ professionnel et les rôles que le formateur y tient, et d'autre part la théorie, le champ des idées avec ses apports réflexifs et méthodiques. La pratique de l'alternance associe en effet travail professionnel et travail théorique. Les formateurs en formation doivent dès lors travailler soit à partir de matériaux recueillis sur le terrain professionnel, soit à partir de matériaux élaborés au cours de séances de formation. Il s'agit, à partir d'une pratique individuelle sur le terrain et d'une réflexion collective portant sur les données recueillies par l'observation, d'aboutir à l'appropriation de capacités concernant autant les formateurs que leurs publics. Alors il est possible d'espérer un transfert des apprentissages.

### **3. La formation continue en Tunisie**

En Tunisie, la formation continue a maintenant une assise juridique. Pour le secteur public, la loi no 93-10 du 17 février porte loi d'orientation de la formation professionnelle et le décret no 90-2142 du 18 décembre 1990, amendé en 1993, porte organisation des cycles de formation continue au profit des fonctionnaires et ouvriers de l'État, des collectivités publiques locales et des établissements publics à caractère administratif.

Selon l'article 4 du décret de 1993 la durée des cycles de formation continue est fixée au minimum à six mois pour les cycles permettant d'accéder aux grades des sous-catégories A 1 et A 2, à quatre mois pour les cycles permettant d'accéder aux grades de la sous-catégorie A 3 et à trois mois pour les cycles permettant d'accéder aux grades des catégories B et C. L'article 8 du décret stipule que, pour l'accès aux cycles de formation continue, les candidats sont tenus de préparer à distance et de valider des unités de valeur préparatoires auxquels sont associés un nombre de crédits qui est variable selon la catégorie : quinze crédits pour les

cycles de formation continue permettant d'accéder aux grades de la catégorie A, dix crédits pour les cycles de formation continue permettant d'accéder aux grades de la catégorie B et cinq pour les cycles de formation continue permettant d'accéder aux grades de la catégorie C ainsi qu'aux différentes catégories d'ouvriers.

Pour le secteur privé, dans l'esprit d'encourager la pratique de la formation dans les entreprises, la formation continue est alignée, depuis 1956, sur une norme de 2 % de la masse salariale pour les secteurs public et privé. L'article 39 du code des investissements stipule que les entreprises qui réalisent des investissements technologiques peuvent bénéficier d'une subvention couvrant 50 % des dépenses de formation de leur personnel.

Aujourd'hui il existe en Tunisie différents programmes nationaux de promotion de la formation continue qui se proposent d'aider l'entreprise à accompagner l'évolution de la technologie et à s'adapter aux exigences du marché. Les quatre principaux instruments mis à la disposition de l'entreprise sont : 2) la ristourne sur la taxe à la formation professionnelle (TFP), le PRONAFROC, qui a démarré en 1995, l'instrument C du fonds d'insertion et d'adaptation professionnelle (FIAP) et l'article 39 du code d'incitation aux investissements (loi 93-120 du 5 avril 1993). Au cours de l'année 2000, 2621 entreprises ont bénéficié de ces instruments de la formation continue : PRONAFROC, 1468 entreprises ; TFP, 1093 ; instrument C du FIAP, 60 (source : Impact de la formation continue en Tunisie, 2000).

La TFP est l'instrument le plus important et il date de 1956. Il s'agit d'un prélèvement obligatoire proportionnel aux traitements et salaires distribués par l'entreprise à raison de 2 %. Seules sont exceptées les entreprises exerçant dans le secteur des industries manufacturières qui sont soumises à la taxe de 1 % (article 29 de la loi no 88-145 du 31/12/88 portant loi des finances pour la gestion 1989). L'octroi de la ristourne consiste à obtenir un remboursement sous la forme d'une déduction de la taxe due au titre de la période suivante, pour une partie ou pour la totalité des dépenses de formation engagées par l'entreprise. Les dépenses de formation peuvent être diverses : formation générale ou spécifique organisée à l'intérieur de l'entreprise, le perfectionnement ou la reconversion du personnel, l'acquisition d'équipement pédagogique, notamment pour les centres de formation, l'élaboration de plans de formation, etc.

Le PRONAFROC est particulièrement destiné aux petites et moyennes entreprises employant au maximum 100 agents permanents. Ce programme consiste à prendre en charge entièrement les coûts de formation essentiellement externe, réalisée par des organismes de formation agréés, éventuellement sur proposition de l'entreprise, sous forme de séminaires ou de séries de cours spécifiques pour l'entreprise ou par secteur d'activité ou communs à plusieurs secteurs.

Le FIAP, C complète l'intervention de la TFP et du PRONAFROC. IL s'agit de financer une partie des frais de l'intervention d'un organisme spécialisé apte à améliorer les conditions de production dans l'entreprise et à perfectionner son personnel. Cet instrument finance à raison de 50 % du montant des dépenses de formation. L'entreprise devra avoir dégagé l'équivalent du montant de la TFP ou accepte de contribuer à l'activité à concurrence du montant de la TFP.

Le FIAP, F est un instrument particulier aux entreprises en difficulté pour lesquelles on envisage de perfectionner ou de reconvertir le personnel. Cet instrument paie 50 % du salaire minimum industriel (SMIG) sous forme de bourses de formation ainsi que de quelques frais complémentaires (matière d'œuvre, petit outillage, contrat de formation avec un opérateur privé).

Le programme de mise à niveau de la formation professionnelle (MANFORME) est en vigueur depuis 1996 avec l'aide de la Banque Mondiale, il a pour objectifs le renforcement de la participation des entreprises dans la définition de leurs besoins en compétences, le renforcement de la qualité, l'adaptabilité de l'offre et l'ajustement de son dimensionnement à



la demande identifiée, la mise en œuvre d'une gestion de la formation continue et l'implantation d'une démarche qualité dans chaque phase d'offre et de demande de formation professionnelle.

Il y a aussi des programmes de promotion de l'emploi qui visent à faciliter l'insertion des jeunes dans le marché du travail, à savoir le stage d'initiation à la vie professionnelle 1 (SIVP1), le stage d'initiation à la vie professionnelle 2 (SIVP2), le contrat formation-emploi (CEF), les instruments A, B, D et F du fonds d'insertion et d'adaptation professionnelle. L'an 2000, 6850 entreprises ont bénéficié de ces programmes.

Une étude sur l'impact de la formation continue en Tunisie a été publiée en 2000. Il ressort parmi les résultats:

Les modes de formation sont au nombre de sept : formation intra-entreprise (58,71%), centre de formation intégrée (10,28 %), formation inter entreprise (10,0 %), le stage pratique (6,31 %), l'apprentissage (6,1 %), le cours du soir et la formation à distance (4,0 %) et autres (4,57 %).

Il y a un impact positif de la formation continue sur la valeur ajoutée de l'entreprise ;

Les entreprises qui font de la formation continue se distinguent de la population générale des entreprises tunisiennes, par leurs politiques de l'emploi et des salaires ;

La formation continue s'avère être une bonne affaire pour les employés quant aux salaires moyens distribués dans les entreprises formatrices, mais pas sur la création de nouveaux emplois. Même que les entreprises qui font de la formation (instrument TFP) ont eu tendance à diminuer le nombre total de leurs employés durant le milieu des années '90 ;

Un déficit cognitif et de compétence gestionnaire de la majorité des entreprises et des élites locales serait une des explications de la non pratique généralisée de la formation continue dans les entreprises, et cela malgré tous les efforts de publicité et de communication du Ministère de la formation et de l'emploi en faveur de la formation continue.

Il est enfin à noter que des textes de loi précisent les modalités d'apprentissage. Par exemple, l'arrêté des Ministres des affaires sociales et de la formation professionnelle et de l'emploi fixe le modèle de contrat d'apprentissage, l'arrêté du Ministre de la formation professionnelle et de l'emploi du 30 mai 1995 fixe les conditions et les modalités de la formation en alternance. Le décret no 96-504 du 25 mars 1996 fixe les dispositions relatives à l'élaboration et la diffusion des manuels et outils didactiques de la formation professionnelle.

#### **4. Exercices d'apprentissage / évaluation formative**

##### **Question no 1**

Plusieurs écoles de pensée et plusieurs chercheurs ont proposé des approches différentes du concept andragogie. Donner des exemples de définition de ce concept qui se rattachent à différentes approches ou à différents chercheurs.

##### **Question no 2**

Élias et Merriam (1980) ont distingué six courants philosophiques majeurs dans le champ de l'andragogie / formation continue. Comparer entre ces courants à partir des critères suivants : 1) le fondement philosophique ou les principes de base, 2) la finalité, 3) la centration du processus éducatif, 4) la démarche de formation, 5) la place de l'expérience de l'adulte en formation, 6) le rôle accordé au formateur et 7) la vision de l'apprentissage.

##### **Question no 3**

Il y a des problématiques qui sont nouvelles et des problématiques qui sont récurrentes dans le champ de l'andragogie/ formation continue. Parmi celles-ci il y a le rôle projeté du formateur et il y a la relation entre la théorie et la pratique.

- A. Rédiger un avis critique sur les idées des chercheurs qui se sont intéressés au formateur telles que rapportées dans le chapitre 1.
- B. Les positions des chercheurs à propos de la relation entre la théorie et la pratique peuvent être regroupées dans quatre catégories. Identifier chacune de ces catégories en l'accompagnant d'arguments présentés par les chercheurs qui défendent le point de vue qui est présenté dans la catégorie.

##### **Question no 4**

Dans les écrits qui portent sur les rapports entre l'andragogie / formation continue et la pédagogie, nous trouvons que des chercheurs opposent ces deux concepts, que d'autres chercheurs voient des relations entre eux et que d'autres chercheurs encore ont des positions qui nuancent les premières ou les secondes. Présenter les arguments que les chercheurs présentent au bénéfice de l'une ou l'autre de ces trois positions théoriques.

##### **Question no 5**

Knowles est convaincu que les adultes apprennent mieux quand le cadre de formation est informel, confortable, flexible et sécurisant. Ce chercheur conçoit son modèle andragogique comme l'antithèse du modèle pédagogique traditionnel . À partir des données du Tableau no 1, relevez les points de vue que ce chercheur a émis au sujet de l'adulte sur les points suivants.

- A. Que doit savoir l'apprenant adulte à propos de sa formation ?
- B. Quel doit être son rapport avec son expérience antérieure ?
- C. Comment orienter son apprentissage ?
- D. Quels sont les facteurs de sa motivation à la formation ?

## Chapitre 2 : Motivation et engagement pour l'andragogie / formation continue

Pour le sens commun, la motivation représente “ ce qui pousse à l'action ”, c'est-à-dire “ l'ensemble des motifs qui expliquent un acte ” (Larousse) ou “ la relation d'un acte aux motifs qui l'exploitent ou le justifient ” (Robert). C'est surtout à la motivation à apprendre dans le contexte scolaire ou académique que les chercheurs se sont intéressés au concept de motivation. Leur intérêt à la motivation des adultes pour la formation continue ne date que des années '70 et '80. De nouvelles conceptions de la motivation émergent en rapport avec la formation continue, elles sont en rupture avec l'orientation behavioriste d'il y a un quart de siècle et avec la littérature managériale et psychopédagogique férue de pyramide de besoins et autres schémas simples à la mode, qui se proposent de “ mieux motiver ” des équipes démobilisées ou les élèves apathiques. Les chercheurs porteurs de nouvelles conceptions de la motivation s'entendent plutôt sur le fait que l'on ne peut motiver autrui, la motivation ne pouvant être qu'automotivation.

Porté par des théories dites “ expectation-valeur ” (Atkinson), par la théorie de l'attribution (Weiner), de l'auto-efficacité (Bandura), du contrôle (E. Skinner), de l'autodétermination et de la compétence (Deci et Ryan), le nouveau courant de la psychologie des motivations fait une large place à l'analyse des représentations d'avenir, du contexte social et de la construction de soi. C'est dire qu'il croise à la fois les problématiques cognitives classiques de la formation des représentations, des théories du “ soi ” (ou de l'auto) et les psychologies matérialistes de la personnalité, de Léontiev à Sève. En particulier les recherches se sont intéressées à une des composantes de la motivation des adultes : la valeur et les significations attribuées par le sujet à la formation et à l'apprentissage qu'il envisage ou qu'il est en train de réaliser. Elles ont aussi porté sur l'engagement en formation dans les contextes de formation d'adultes (Bourgeois, 1998).

À propos de ces recherches, Carré (1998) trouve que, dans une société elle-même “ en recherche de sens ” aujourd'hui, les acteurs de la formation des adultes ne peuvent que constater l'ampleur du retour en force des problématiques de la dynamique de l'action, en lien avec les notions de motivation et de l'engagement en formation.

### **1. Les courants de la motivation pour l'andragogie / formation continue**

Barbot et Camatarri (1999) trouvent que le concept de motivation des adultes pour la formation et celui d'engagement en formation ont donné lieu à différentes typologies, selon l'école théorique ou selon l'accent qui est mis sur les facteurs biologiques, affectifs, cognitifs ou sociaux. Les chercheurs ont tenté de cerner le concept complexe de la motivation à partir de différents angles théoriques.

#### **1.1. Le courant psychologique de la motivation**

Nuttin (1987) a voulu poser les bases d'une “ théorie de la motivation humaine ” directement ré-investissable sur le champ de la formation. Son approche dynamique de la motivation s'inscrit dans le courant de la psychologie dynamique de Lewin (1948) pour qui :

Le désir d'acquérir comme le désir d'appliquer naissent de l'interaction entre un individu et une situation, la pratique étant l'ensemble des situations qu'il rencontre dans son exercice professionnel. La prise de conscience d'une insuffisance devant une situation ou une science aux progrès rapides est le premier pas de toute demande de formation (Lewin, 1948).

De l'école humaniste, Brookfield (1986) et Knowles (1979, 1990) trouvent que les adultes sont sensibles à des motivations extérieures (meilleurs emplois et salaires, promotions, encouragements ou autres) mais, surtout, ils sont sensibles à des pressions intérieures qui sont le plus grand facteur de motivation (désir d'accroître sa satisfaction personnelle, estime de soi, qualité de vie, etc...). Deci (1995) définit la motivation intrinsèque en termes de participation à une activité pour elle-même et pour le plaisir qu'elle procure, alors que la motivation extrinsèque décrit le fait de réaliser une activité afin d'obtenir une récompense ou d'éviter une punition.

D'après Vallerand et Thill (1993), le concept de motivation est un construit hypothétique à quatre facettes, censé décrire " les forces internes et / ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement ". Les approches actuelles de la psychologie de la motivation présentent ces quatre facettes comme suit : 1) Le déclenchement indique le passage de l'absence d'activité à l'exécution d'un comportement ; 2) La direction traduit l'orientation ou la canalisation de l'énergie vers le but approprié ; 3) L'intensité est la manifestation observable de la motivation sur le comportement et 4) La persistance est l'indice motivationnel qui caractérise la poursuite de l'engagement dans l'action au cours du temps.

Carré et Fenouillet (1998) trouvent que cette définition du concept de motivation à quatre facettes représente la dimension dynamique du rapport de la motivation à la formation. Son investigation s'inscrit alors dans le champ global du rapport à la formation, en se centrant sur ses aspects conatifs (intentionnalité, volonté, projet ...) en complément de ses aspects cognitifs (perception, mémoire, traitement de l'information ...), affectifs (sentiments, émotions, affects ...) et leurs sources sociodémographiques (âge, genre, profession, caractéristiques sociales et culturelles ...) et biographiques (expériences scolaires et parascolaires).

Barbot et Camatarri (1999) évaluent que la motivation est un concept qui permet de distinguer les tendances, attitudes liées à l'affectivité de l'apprenant, de ses stratégies cognitives.

## 1.2. Le courant cognitif de la motivation

D'un point de vue cognitif, Festinger a développé la théorie de la dissonance cognitive pour souligner que lorsque deux éléments sont en conflit dans l'esprit d'une personne, apparaît une dissonance. C'est un état psychologique pénible que le sujet va chercher à éviter en restaurant, par tous les moyens, la consonance, le plus efficace étant d'occulter les notions dissonantes. La formation continue peut aider le praticien à dépasser pareil état, à dépasser cette dissonance, quand celui-ci acquiert des outils et des connaissances pour la recherche de réponses et des solutions à des situations qui lui posent problème ou à des questions qui se posent à lui tout au long de sa pratique.

À partir d'un point de vue sociocognitif, Viau (1994, p. 27) trouve que « la motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ». La motivation est donc le fruit entre les attitudes du sujet, ses caractéristiques individuelles et son environnement, comme on peut voir dans son modèle qui repose sur une approche sociocognitive (voir Tableau no 3). Il propose les éléments de son modèle à l'apprenant et à l'enseignant au titre d'instruments d'observation pour contrôler le développement de la motivation<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Viau (1994) distingue dans son profil motivationnel trois déterminants, c'est-à-dire les perceptions du sujet, de son engagement cognitif et de sa propre compétence (pourquoi ferais-je ce type d'activité ? ai-je effectué

Pour ce qui est du contrôle de l'activité, la théorie de l'attribution va plus loin que le modèle de Viau. Elle affirme que les apprenants qui réussissent mieux que les autres sont ceux qui croient avoir le contrôle de leur apprentissage et qui estiment pouvoir accroître leurs capacités et leur intelligence à partir de nouveaux défis. La façon dont l'apprenant explique les résultats en les attribuant soit à des facteurs internes et stables sous sa responsabilité, comme ses capacités propres et son effort, soit à des facteurs externes et instables comme les autres, le degré de difficulté, la chance, va influencer son implication. Il sera acteur ou passif. La théorie de l'attribution porte ainsi sur le degré de responsabilité que l'apprenant s'attribue à partir des quatre causes suivantes :

Contrôle de l'activité et motivation selon la théorie de l'attribution

Capacité ( <i>ability</i> )	====>	interne et stable
Difficulté de la tâche ( <i>task difficulty</i> )	====>	externe et stable
Effort ( <i>effort</i> )	====>	interne, changeable et sous le contrôle de l'apprenant
Chance ( <i>chance</i> )	====>	externe, changeable mais échappant au contrôle de l'apprenant

Tableau no 3 : Modèle de motivation en contexte scolaire (Viau, 1994, p. 27)

	Déterminants (Perceptions de l'élève)		Indicateurs	
Contexte	- De la valeur de l'activité - De sa compétence - De la contrôlabilité de l'action	Choix	- Engagement cognitif - Persévérance	Performance

L'apprenant qui contrôle son activité manifeste une capacité de choisir et de décider, donc une autonomie. Albero et Barbot (1992) observent que l'apprenant qui se sent responsable et libre de ses choix méthodologiques apprend avec plaisir et démultiplie ainsi ses compétences à apprendre. Ils observent aussi qu'un environnement plus informatif qu'évaluatif favorise l'autodétermination. En conséquence, il convient de proposer à des apprenants motivés des conditions qui renforcent leur motivation interne, « des structures d'information qui facilitent l'indépendance dans l'apprentissage, en offrant à l'apprenant des opportunités de choix et de décisions en général, en promouvant leur statut à s'autodéterminer » (Dickinson, 1995, p. 170).

Dans le même ordre d'idées que celles de Viau, Barbot et Camatarri (1999) voient, pour l'adulte, que l'autonomie est constitutive de la motivation et porte à la fois sur l'intérêt lié à l'action elle-même (motivation intrinsèque), et sur les moyens de la réaliser (motivation extrinsèque) ; il y a un continuum entre les deux. Alors la motivation ne constitue pas une donnée selon ces chercheurs, mais un processus en évolution sur lequel l'apprenant et l'enseignant peuvent intervenir. Un contrôle de la motivation, c'est-à-dire de la conscience de la relation systémique entre le sujet, l'environnement et l'activité du sujet, est donc une des conditions fondamentales pour étayer un apprentissage autonome.

Pour ces chercheurs, l'autonomie et la motivation sont en interaction, et le sujet qui devient progressivement autonome est en mesure de se donner les conditions qui vont le motiver. L'auto-observation de son profil de motivation par l'apprenant peut lui donner des indices sur ce qui le freine ou le pousse dans son apprentissage. Un conseiller ou un enseignant peuvent aussi favoriser cette prise de conscience au moyen d'outils. De la sorte, « tous les paramètres d'une situation d'apprentissage qui visent un plus haut degré d'autonomie

---

quelque chose d'analogue ? suis-je capable d'y arriver ?), du contrôle de l'activité (ai-je en main les différents éléments ?).

favorisent également la motivation. Ils concernent à la fois la structure (souplesse, adaptations aux apprenants), l'atmosphère (confiante, chaleureuse), les valeurs éducatives (tolérance, encouragement, valorisation, générosité), les modalités de travail (coopérativité, participation), la communauté et les ressources » (Barbot et Camatarri, 1999, p. 70).

Ainsi, la relation qui se dégage entre l'autonomie et les théories éducatives du courant cognitif de la motivation montre à quel point l'autonomie est incontournable, et qu'un apprenant actif et impliqué accroît sa motivation et gagne en efficacité sur le plan de l'apprentissage.

Mais, pour Barbot et Camatarri (1999, p. 67) le modèle cognitif de la motivation repose sur une prise de conscience de son propre fonctionnement et sur le plaisir d'apprendre qui induit un changement social. Il faut, dans ce domaine, soulignent ces chercheurs, " tenir compte de la peur du changement, liée à un manque de confiance en soi [...]. En effet dans le raisonnement, il y a opposition entre des conduites d'inhibition, de refus de raisonner, de réactions immédiates ou impulsives et des dispositions à la réflexion ".

Pour sa part, Trocmé-Fabre (1997) propose de prendre en compte la personnalité et les variables bionomiques qui interviennent dans la situation d'apprentissage et la rendent efficace et attrayante : l'éveil, l'attention, la conscience, la mémoire, la perception, l'affectivité et les rythmes cérébraux. À propos de l'attention, Trocmé-Fabre (1994) rappelle que selon Henri Laborit, nous disposons de 30% de neurones d'attention qui n'interviennent pas dans des situations d'habitude. Il faut donc parvenir à réquisitionner l'appui de l'attention en variant les sources d'information, évitant les situations d'ennui, prenant en compte les facteurs qui facilitent ou perturbent l'attention.

### **1.3. Le courant écologique de la motivation**

À partir d'un angle écologique, Vallerand (1997) et Vallerand et Blanchard (1998) intègrent, dans un modèle hiérarchique la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque ainsi que d'autres facettes de la motivation, notamment les différentes représentations qu'en possède un individu, les déterminants et les conséquences qui y sont associées, ainsi que les relations entre les diverses motivations. Leur modèle aligne les différents types de motivation sur un continuum d'autodétermination, associant les différents types de motivation à différents degrés d'autodétermination. Du plus haut au plus bas degré d'autodétermination, ils discernent la motivation intrinsèque, la motivation identifiée, la motivation introjectée, la régulation externe et l'amotivation.

Aussi ces chercheurs définissent trois niveaux hiérarchiques de la motivation, un niveau global, un niveau contextuel et un niveau situationnel. Pour chacun de ces trois niveaux, ils définissent des facteurs et des médiateurs et ils associent un type de motivation, la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation qui existent à trois niveaux de généralité, la motivation globale au niveau global, la motivation contextuelle au niveau du contexte, la motivation situationnelle dans la situation. De chacune de ces trois motivations découlent des conséquences pour chacun des trois niveaux hiérarchiques du modèle (voir tableau no 4).

Leur modèle est présenté en tant que modèle compréhensif des phénomènes motivationnels dans le champ de la formation continue, il propose que la motivation est un phénomène complexe chez l'être humain qui résulte d'une interaction continue entre la personne et son environnement. Ce modèle permet, selon eux, une vision englobant des déterminants motivationnels intra et interpersonnels ainsi que d'étudier les conséquences qui découlent de la motivation.

Tableau no 4 : Le modèle hiérarchique de motivation intrinsèque et extrinsèque (Vallerand, 1997)

Niveau	Facteurs sociaux	Médiateurs	Types de motivation	Conséquences
Global	Facteurs globaux	- Perception d'autodétermination globale - Perception de compétence globale - Perception d'appartenance sociale globale	Motivation globale (MI, ME, AM)*	- Affectives - Cognitives - Comportementales
Contextuel	Facteurs contextuels	- Perception d'autodétermination contextuelle - Perception de compétence contextuelle - Perception d'appartenance sociale contextuelle	Contextes de vie - Éducation permanente - Relations interpersonnelles - Travail (MI, ME, AM)	- Affectives - Cognitives - Comportementales
Situationnel	Facteurs situationnels	- Perception d'autodétermination situationnelle - Perception de compétence situationnelle - Perception d'appartenance sociale situationnelle	Motivation situationnelle (MI, ME, AM)	- Affectives - Cognitives - Comportementales

(\*) MI : Motivation intrinsèque ; ME : Motivation extrinsèque ; AM : Amotivation

Ce modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque repose sur cinq postulats :

*Postulat no 1.* L'analyse de la motivation nécessite trois types de motivations, la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque et l'amotivation. La taxonomie tripartite de la motivation intrinsèque classe cette dernière en la motivation intrinsèque à la simulation, la motivation intrinsèque à la connaissance et la motivation intrinsèque à l'accomplissement. La motivation extrinsèque comprend trois types motivationnels, la régulation externe, la régulation introjectée et la régulation identifiée<sup>1</sup>. L'amotivation amène la personne à ne pas faire de lien entre son comportement et ses conséquences, elle affiche une absence relative de motivation, intrinsèque ou extrinsèque, évoque des sentiments d'incompétence, et elle éprouve le sentiment de ne pas avoir de contrôle sur les événements, comme si elle était résignée.

*Postulat no 2 :* La motivation intrinsèque, extrinsèque et amotivée, existe à trois niveaux de généralité, soit du plus haut au plus bas niveau de généralité : a) le niveau global dans une interaction de la personne avec l'environnement, b) le niveau contextuel, les contextes les plus pertinents en formation continue étant ceux de la famille et des relations interpersonnelles, de la formation et du travail, pour chacun de ces contextes de vie la personne développant des orientations motivationnelles qui deviennent en partie stables mais pouvant aussi, en partie, être influencées par l'environnement social de la personne, et c) le niveau situationnel. La motivation référant à celle qu'affiche une personne lorsqu'elle effectue une activité spécifique à un moment précis.

<sup>1</sup> Selon la régulation externe le comportement est régularisé par des facteurs externes comme des récompenses et des contraintes. La régulation introjectée implique que la personne commence à intérioriser l'activité ou les raisons pour lesquelles il pratique l'activité. La régulation identifiée comporte un niveau d'intériorisation plus autodéterminé (valorisation de l'activité, son choix volontaire) que la régulation introjectée.

*Postulat no 3* : La motivation résulte de deux sources : les facteurs sociaux et la motivation au niveau supérieur. Ce postulat comprend trois corollaires : a) la motivation à un niveau plus précis résulte des facteurs sociaux globaux, contextuels ou situationnels, selon le niveau de la hiérarchie en cause ; b) l'impact des facteurs sociaux sur la motivation est médiatisé par les perceptions de compétence, d'autonomie et d'appartenance sociale et c) la motivation à un niveau spécifique résulte en partie des effets de la motivation à un niveau supérieur de la hiérarchie.

*Postulat no 4* : Un lien récursif du bas vers le haut est proposé entre les motivations à un niveau proximal inférieur et la motivation au niveau adjacent supérieur de la hiérarchie. Il y a une relation bidirectionnelle, du haut vers le bas et du bas vers le haut, entre les motivations des trois niveaux de la hiérarchie, global, contextuel ou situationnel, des changements motivationnels d'un niveau à l'autre pouvant survenir sur une base temporelle.

*Postulat no 5* : La motivation produit des conséquences importantes, des effets importants qui peuvent être de nature cognitive, affective et comportementale, Ces conséquences existent aux trois niveaux de la hiérarchie, elles sont associées à des niveaux de généralité respectifs correspondants à la motivation qui les engendre et elles sont positivement décroissantes, de la motivation la plus autodéterminée (la motivation intrinsèque) à la



#### 1.4. Le courant phénoménologique de la motivation

D'un point de vue phénoménologique, Bourgeois (1998) voit que la " valeur " attribuée à la formation et à l'apprentissage est une des composantes essentielles du processus motivationnel. La question centrale est de comprendre comment se construit, chez le sujet, sa motivation à entreprendre telle formation, et plus précisément le sens et la valeur qu'il lui donne, dans la singularité des interactions entre les dispositions internes d'une part et son environnement d'autre part, à un moment donné de sa trajectoire de vie.

Cross (1982), qui a exploré les liens entre motivations et trajectoire de vie, relie la valeur attribuée à la formation au cycle de vie de l'adulte, le cours de la vie pouvant être considéré comme une succession de changements, dont certains sont quasi universels et représentent les phases " naturelles " de la vie – le premier emploi, le mariage, l'arrivée des enfants, les phases de responsabilités croissantes dans le champ socioprofessionnel, la retraite, etc. –, alors que d'autres sont purement accidentels – la maladie, la mort d'un proche, la perte d'emploi, le divorce, etc. -. À chacune de ces transitions correspondrait une constellation de besoins particuliers de formation liés à la nécessité pour le sujet de négocier au mieux ces changements auxquels il est confronté. La valeur et les significations attribuées à la formation par le sujet renverraient ainsi aux objectifs de vie que le sujet se donne à un moment donné de son histoire, et à la perception qu'il a de la formation comme moyen potentiel de réaliser ces objectifs.

Toujours à propos de la valeur en formation, Biggs et Moore (1981) ont, dans un travail de synthèse sur les motivations possibles de l'adulte à s'engager en formation, distinguer quatre catégories de motivations : 1) les motivations extrinsèques, soit les gratifications que le sujet attend comme conséquences de la formation, en termes de mobilité socioprofessionnelle, par exemple ; 2) les motivations sociales, soit les gratifications sociales que le sujet peut attendre de son engagement en formation ; 3) les motivations liées à l'accomplissement de soi : le sentiment de satisfaction personnelle que le sujet peut tirer du fait d'être arrivé à bout de l'entreprise, d'avoir relevé avec succès le défi qu'elle constituait pour lui, et 4) les motivations intrinsèques au sens strict, soit la satisfaction que le sujet peut tirer du processus même d'apprendre et de se former, indépendamment de son produit.

Lussier (1981) voit qu'il appartient à la formation continue d'éveiller en l'apprenant le désir d'apprendre. Pour ce faire, il faut miser davantage sur l'exploitation d'approches propices à faire découvrir le sens, l'importance des connaissances ou de l'habitude d'apprendre dans la vie actuelle de l'apprenant.

De façon plus globale, Reuchlin (1990) veut dépasser le registre motivationnel psychologique des champs cognitif et affectif / émotionnel, de la spécificité des comportements volontaires, du dépassement dialectique des représentations et des affects à travers l'anticipation de l'action, l'engagement, le projet, la construction de son propre devenir ... Il rapproche le concept de motivation de celui de conation, qui désigne les décisions et l'orientation des conduites. L'interrogation porte sur ce qui constitue le moteur de l'action particulière que représente l'apprentissage et lui confère une orientation sélective, déclenche des conduites, opère une régulation à court terme et vise à concrétiser l'intention de départ en mobilisant la persévérance du sujet, en tenant compte de l'inscription du processus dans le temps.

Son approche de la motivation est dynamique. Elle met l'accent sur les mécanismes d'anticipation et de représentation de l'avenir, la logique de projet le processus d'autodétermination et le contrôle, mécanismes à la base de l'étude de la conation. Carré (1998) trouve que l'approche de Reuchlin vient combler les lacunes de la réflexion sur les facteurs dynamiques, non strictement cognitifs ou affectifs du rapport à l'action, de la construction de soi et donc du rapport à la formation.

## **2. L'engagement pour l'andragogie / formation continue**

Aujourd'hui, avec la mise en question des théories de la motivation des adultes pour la formation continue, des chercheurs, tels Carré (1998) ou Honoré (1992) préfèrent lier le concept de motivation à celui d'engagement à la formation continue.

Nuttin (1980) voit que la notion d'engagement en formation saisit la période d'entrée dans la phase exécutoire de la motivation, soit le passage à l'action : s'inscrire ou participer à une formation, voire accepter de s'y rendre en cas de contrainte. L'engagement en formation recouvre alors les aspects de déclenchement, de direction et d'intensité de la motivation, appréhendés entre la décision d'inscription et le début de la participation aux activités pédagogiques proprement dites. Pour Lussier (1981) la motivation, phénomène d'ordre intérieur qui fait appel à la conscience et à la volonté de l'être humain, est le moteur de l'initiative et de l'engagement dans le processus d'apprentissage.

Comme le concept de motivation, celui d'engagement a suscité plusieurs réflexions chez les chercheurs. Carré (1998) trouve que la notion d'engagement et la persistance en formation ou son contraire, le désengagement éducatif, tout comme la notion de démotivation, semblent des mines de contribution des nouvelles théories motivationnelles à une problématique globale de la dynamique du rapport à la formation encore en construction et, potentiellement, à l'optimisation des conduites de facilitation et d'accompagnement éducatifs.

Pour Bourgeois (1998) l'engagement ou l'entrée en formation est le processus qui conduit un adulte, à un moment donné de sa vie, à prendre la décision d'entamer telle ou telle formation, c'est-à-dire, le plus souvent, à renoncer à d'autres options qui s'offrent à lui. À la question qu'est-ce qui peut pousser un adulte, à un moment donné de sa trajectoire, à s'engager dans cette entreprise singulière qu'est la formation, ce chercheur répond : d'abord au niveau de l'engagement en formation, ensuite au niveau de la motivation à propos de l'engagement dans l'apprentissage proprement dit, c'est-à-dire ce processus qui conduit le sujet, une fois entré dans la formation et confronté à des situations spécifiques d'apprentissage, à accepter de remettre ses connaissances préalables au travail, et à relever le défi de leur transformation.

Pour rendre compte du processus par lequel un adulte en arrive à prendre la décision de s'engager dans une activité de formation, plusieurs modèles théoriques ont été proposés, dès les années '70 : Rubenson (1977) ; Boshier (1973), Tough (1979), Wlodowski (1993) ou Cross (1982). Ces modèles mettent l'accent sur l'idée selon laquelle la décision de l'adulte de s'engager en formation résulte d'une interaction positive entre deux facteurs fondamentaux qui sont interactifs et doivent être présents tous deux, à savoir d'une part la valeur (*value*) attribuée par le sujet à la formation envisagée, et, d'autre part, l'espérance de cette réussite dans cette tâche (*expectancy*). C'est l'interaction *expectancy-value* qui joue le rôle central dans le processus motivationnel, les autres facteurs n'intervenant qu'en " amont ", comme éléments qui conditionnent cette interaction. L'individu sera ainsi d'autant plus disposé à s'engager dans une formation, à en consentir les coûts que, d'une part, il est suffisamment convaincu que la formation envisagée lui apportera effectivement des bénéfices, et que ceux – ci sont suffisamment importants pour lui, et que, d'autre part, il estime ses chances de succès dans l'entreprise suffisamment élevées.

En plus de l'interaction *expectancy-value* , Bourgeois (1998) prend en considération d'autres facteurs pour rendre compte du processus motivationnel, qui sont de trois ordres : 1) des facteurs renvoyant aux dispositions internes du sujet : estime de soi, de l'image ou du concept de soi, ; attitude fondamentale du sujet par rapport à l'apprentissage (ou la formation) ; pareil facteurs affectent la perception que le sujet peut avoir de la valeur de la tâche et de ses chances de réussite. 2) des facteurs sociaux, renvoyant notamment aux *habitus* du milieu social d'appartenance et du milieu familial en particulier. Ainsi l'attitude de base du

sujet par rapport à la formation, ou encore l'espérance de réussite ou la valeur perçue de la tâche sont moins partiellement liées aux caractéristiques du milieu social d'appartenance du sujet et au rapport qu'entretient celui-ci avec celui-là et 3) des facteurs qui renvoient aux caractéristiques de l'offre de la formation ou, selon le cas, de la tâche d'apprentissage proposée et de son contexte. L'information disponible à propos de la formation envisagée ou encore les caractéristiques de celle-ci en termes d'accessibilité entrent également en ligne de compte dans la décision de s'engager en formation ou dans la tâche d'apprentissage.

Carré et Fenouillet (1998, p. 129) trouvent que " les représentations de l'avenir, ou la temporalité au sens large, sont un déterminant majeur de la dynamique d'engagement en formation ". Ces chercheurs définissent un modèle théorique de la motivation à l'engagement éducatif des adultes qui se base sur trois concepts : le sentiment d'autodétermination, la perception de compétence et le projet. 1) Le sentiment d'autodétermination qui est issu des premières formulations théoriques de R. de Charms, selon lesquelles le sujet social a tendance à rechercher l'impression d'être la cause de son comportement, et tire satisfaction de ce sentiment. Recoupant largement les notions de locus de contrôle ou de causalité perçue, cette dimension de la perception traduit une dimension subjective de la capacité de choix, ou pour le moins de marge de liberté face à l'action à entreprendre

À partir d'une perspective constructiviste qui postule qu'apprendre c'est transformer des connaissances " déjà-là " en connaissances nouvelles, Bourgeois et Nizet (1997) pensent que s'engager dans une formation et dans l'apprentissage signifie, pour le sujet s'engager dans un processus dont il sait – ou pressent en tout cas – qu'il le conduira à mettre en question ses conceptions, ses croyances, ses savoirs et savoir-faire familiers, à faire le deuil de ses manières familières de penser le monde et d'agir, sans par ailleurs trop bien savoir où cela va le mener. L'engagement en formation est donc un choix coûteux à bien des égards, sur les plans non seulement pratique, mais également cognitif et affectif. Bourgeois (1998, p. 106) trouve qu'il n'est pas étonnant, dans ces conditions, que le sujet résiste " souvent " à l'acte d'apprendre. Soit qu'il décide au départ de ne pas s'engager en formation ; soit qu'une fois engagé, il évite d' " entrer " dans telle activité d'apprentissage et d'y mobiliser, d'y mettre au travail les connaissances préalables qu'il veille à préserver ; soit encore qu'une fois ces connaissances préalables activées, il mobilise une série de stratégies cognitives qui lui permettront de résoudre les conflits cognitifs auxquels il est exposé, c'est-à-dire les situations de mise en question de ses connaissances préalables au contact d'informations nouvelles, de manière à préserver ces connaissances dans leur état initial.

Aussi Bourgeois et Nizet (1997) et Bourgeois (1996) ont développé l'hypothèse qui veut que, selon certaines conditions, ce phénomène de résistance est davantage susceptible de se reproduire lorsque les connaissances mises en jeu dans la situation de formation comportent un enjeu identitaire fort. Cette hypothèse s'appuie sur trois constats, qui ont été relevés suite à une série d'études de cas cliniques d'apprenants adultes en contexte universitaire :

1). Parmi les connaissances du sujet, qu'il s'agisse de savoirs ou de savoir-faire, certaines sont liées plus que d'autres à son identité. La perception de ce que je suis ou de ce que je voudrais être s'appuie sur certaines manières de voir le monde et d'agir.

2). Les connaissances du sujet sont d'autant plus difficilement modifiables qu'elles sont associées à un modèle identitaire positif de référence. En effet, dans ce cas, l'ébranlement de ces connaissances signifierait l'ébranlement du modèle identitaire auquel elles sont liées. À partir de ce double constat on voit mal comment le sujet consentirait aux multiples coûts de l'engagement en formation s'il a toutes les raisons de craindre que celui-ci ne mène au bout du compte à l'ébranlement des croyances et des certitudes sur lesquelles se fonde son modèle identitaire positif de référence.

3) Il en va tout autrement si le modèle identitaire du sujet est lui-même en cours de transformation. Par exemple le sujet en phase d'ascension sociale pourrait, à un moment donné de sa trajectoire, se trouver confronté à la tension identitaire résultant de la connaissance qu'il a d'appartenir à un groupe social qu'il valorise de plus en plus négativement et de son désir d'appartenir à un nouveau groupe social de référence qu'il valorise de plus en plus positivement. Dans ce type de trajectoire et de transformation identitaire qui l'accompagne, le système de connaissances qui fondait jusque-là l'identité du sujet est déstabilisé, et dès lors, l'engagement en formation, en tant qu'occasion de remettre au travail ces connaissances, de les recomposer, de les transformer, peut être perçu, au contraire, comme un moyen de réaliser, ou tout au moins de soutenir, sa transformation identitaire en cours. À ce stade, le cas de figure le plus propice à l'engagement en formation et dans l'apprentissage est celui dans lequel se trouvent combinés un enjeu identitaire fort des connaissances mises en jeu, c'est-à-dire leur lien étroit avec l'identité du sujet, et une dynamique que nous pourrions qualifier très grossièrement de "transformation identitaire". Le cas de figure le plus défavorable combinerait un enjeu identitaire fort et une dynamique de "préservation identitaire" (Bourgeois, 1998, p. 107).

Or, l'expérience de formation comprend sa part d'imprévu, de "failles", qui peut plonger le sujet en situation de dissonance plus ou moins forte en cours de route par rapport à son projet de formation initiale, qu'il s'agisse d'un projet de type "préservation" ou d'un projet de type "transformation identitaire". Par exemple, le sujet en cours de formation peut se voir engagé, à un moment donné, dans un processus d'apprentissage qui le place progressivement en porte-à-faux par rapport au modèle identitaire positif d'appartenance qu'il cherche à préserver, ou, le cas échéant, par rapport au modèle identitaire positif de référence vers lequel il tend. Bourgeois, 1998, p. 108) évalue dans ce cas que trois issues sont possibles pour résoudre la dissonance éprouvée : soit qu'elle bloque le processus d'apprentissage conduisant le sujet à opter pour la sorti, par exemple, l'abandon ou l'absentéisme ; soit elle est résolue par un déni ou par une réinterprétation de ce qui, dans l'expérience de formation, vient perturber le modèle identitaire valorisé positivement ; soit encore elle conduit progressivement à une transformation du modèle identitaire par une recomposition originale, inédite et non anticipée.

Fond-Harmant (1995, 1996) appréhende l'engagement de l'adulte en formation avant tout comme une réponse à des événements biographiques particuliers marquant des ruptures ou, tout au moins, des inflexions dans la trajectoire de vie. Par contre Barbier (1996) voit l'engagement dans une formation comme une réponse à une dynamique, ou une stratégie, identitaire particulière dans laquelle le sujet est engagé au cours de sa trajectoire de vie plutôt que comme une réponse à des événements biographiques particuliers. Le postulat à la base de cette approche est que l'identité du sujet est par essence un complexe cognitivo-affectif dynamique, inscrit en tension, à la fois synchronique et diachronique, entre différentes figures identitaires (Lipiansky *et al.*, 1990 ; Bourgeois, 1996)<sup>1</sup>. Selon les moments de sa trajectoire, le sujet oscille ainsi entre concordance et discordance de ces figures identitaires multiples, occupé qu'il est à devoir gérer, pour un temps donné, les tensions et les déséquilibres qui en résultent ; les dynamiques identitaires sont des modalités de gestion de ces tensions identitaires. L'engagement en formation prendra ainsi pour le sujet des significations différentes et s'accompagnera d'affects différents, selon la fonction qu'il peut exercer, aux

---

<sup>1</sup> Un premier axe de différenciation est la multiplicité des identités du sujet en fonction de l'infinie variété de ses insertions et de ses rôles sociaux : on a une identité comme personne, citoyen, travailleur, parent, etc... Un autre axe de différenciation est la distinction entre identité d'appartenance (héritée) et identité de référence (visée) ou encore entre identités pour soi et pour autrui, ces deux derniers axes pouvant d'ailleurs être croisés, produisant ainsi quatre figures identitaires distinctes.

yeux du sujet, comme moyen, ou au contraire comme obstacle à sa dynamique interne du moment.

### **3. Engagement, motivation et compétence**

D'après Carré (1998), la motivation semble avancer dans l'ombre du débat sur la compétence, conçue comme une attitude de responsabilité et d'engagement dans l'action, la question centrale devient celle de la mobilisation de ces dispositions virtuelles. Alors la recherche motivationnelle doit porter aussi sur l'analyse des conditions de mobilisation des compétences dans l'action, c'est-à-dire dans la performance finale. Dans cet ordre d'idées, Deci et Ryan ( ) trouvent que la perception de compétence influence la motivation à entreprendre une action donnée. Elle décrit la perception, subjective, qu'a le sujet de la probabilité de réussir une action dans laquelle il s'engage.

Plutôt que perception, Carré et Fenouillet (1998) recourent à la notion d'instrumentalité définie, en référence la théorie motivationnelle de Nuttin (1980), comme la perception par le sujet de la formation dans la réalisation d'un projet plus large. Ils apprécient l'instrumentalité d'une part à travers la répartition des motifs d'engagement, entre motifs intrinsèques, donc indépendants d'un résultat extérieur, et extrinsèques, c'est-à-dire, précisément, subordonnés à l'obtention d'un gain externe à la formation. Ces chercheurs trouvent que l'instrumentalité est l'une des trois dimensions qui régissent la dynamique d'engagement en formation des adultes, soit le sentiment d'autodétermination et les perceptions de compétence et du projet, lui-même basé sur sa valence, son instrumentalité et sa temporalité.

#### **4. Exercices d'apprentissage / évaluation formative**

##### **Question 1**

À propos de la valeur en formation, Biggs et Moore (1981) ont distingué quatre catégories de motivations de l'adulte à s'engager en formation. Quelles sont ces quatre catégories ?

##### **Question 2**

En référence au cours, donner les facteurs qui stimulent l'engagement de l'adulte en formation continue.

##### **Question 3**

D'après la perspective constructiviste de l'engagement de l'adulte pour la formation continue, celui-ci peut montrer des résistances à s'engager dans une formation. Expliquer ce phénomène de résistance et proposer comment y faire face.

##### **Question 4 : Étude de cas sur la motivation<sup>1</sup>**

Le cas ci-après porte sur la motivation d'une adulte, X, pour la formation continue. Après lecture attentive du cas, identifier les aspects de motivation qui sont présents dans ce cas, en référence au modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque de Valleyrand (1998).

X est une jeune femme de trente et un ans, mariée et mère de deux enfants. Elle occupe un poste de gérante de projet au sein d'une entreprise de télécommunication. Récemment, elle a entrepris de compléter un certificat en cours du soir à l'université afin de parfaire ses connaissances en administration du personnel, et ceci dans le but d'accéder à un poste supérieur. X est du genre à faire les choses parce qu'elle aime les faire. Elle passe du temps avec sa famille et ses amis parce qu'elle aime cela. Généralement ses activités l'amènent à vivre des expériences de vie positives, donc d'en retirer du plaisir et de la satisfaction. Toutefois, contrairement aux contextes de vie familiale, de travail et de relations interpersonnelles, X sent qu'elle se rend à ses cours parce qu'elle doit le faire, que les gens qui l'entourent (son employeur et son professeur) la poussent à aller à l'école et à faire des choses qu'elle ne désire pas faire. Elle se sent contrôlée et éprouve peu de sentiments d'autonomie vis-à-vis de ses cours. Par conséquent, sa motivation et son assiduité aux cours du soir sont peu élevées et elle ne tire que peu de satisfaction de son engagement scolaire. Au cours des dernières semaines, il fut toutefois possible d'observer un changement. Son professeur habituel a dû s'absenter pour des raisons de maladie et être remplacé par une suppléante. Celle-ci adopte des comportements moins contrôlants qui ont pour effet d'encourager X et les autres étudiants à prendre des initiatives en classe. La professeur suppléante prend ainsi plaisir à mieux connaître ses étudiants, leur accorde du temps afin qu'ils s'expriment sur les aspects du cours qu'ils apprécient le plus, et veille à ce qu'ils puissent s'y accomplir tout en soulignant l'importance des autres aspects du cours. X se sent respectée et acceptée en classe. Parce que la professeur suppléante recherche les occasions de souligner les bonnes performances de ses étudiants, X se sent plus compétente et plus autonome à l'égard de ses cours : elle ressent une motivation scolaire renouvelée et éprouve à présent un certain plaisir à effectuer ses travaux scolaires. Ce soir, X choisit de bien compléter ses lectures pour le cours de demain, alors qu'auparavant elle ne le faisait que lors de la préparation d'un examen. Elle comprend la matière, se sent satisfaite d'elle-même et commence à penser qu'après tout, le cours n'est « pas si mal que ça ».

##### **Corrigé de l'étude de cas**

L'exemple sur X illustre plusieurs aspects importants de la motivation, à savoir :

---

<sup>1</sup> Source. Valleyrand R. J. (1998), pp. 16-19.

L'exemple souligne à quel point la motivation est un phénomène complexe, on retrouve chez X ensemble de motivations, de différents types et à différents niveaux de généralité. Dans l'exemple X était intrinsèquement motivée à l'égard de sa famille, de son travail et de ses relations interpersonnelles, mais de façon extrinsèque à l'égard de ses cours. Chacune de ces motivations représente une partie de X, et pour mieux comprendre cette personne, il importe de tenir compte des diverses motivations qui la composent. En référence au modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque de Valleyrand (1998), on peut regrouper les motivations de X à trois niveaux de généralité. Comme X montre une tendance générale à faire les choses parce qu'elle aime les faire, elle affiche donc un type de personnalité soutenu par une motivation intrinsèque. X montre également des motivations habituelles concernant divers regroupements d'activités (ou contextes). Elle fait preuve, par exemple, d'une motivation contextuelle intrinsèque vis-à-vis de la famille, du travail et des relations interpersonnelles, mais d'une motivation extrinsèque vis-à-vis de l'éducation. Finalement, au niveau situationnel, donc au cours de la soirée, X était motivée intrinsèquement à compléter ses lectures pour le cours du lendemain.

Le second aspect porte sur les facteurs influençant la motivation. Ceux-ci sont non seulement intrapersonnels (par exemple notre personnalité) mais aussi de nature sociale. Les personnes qui nous entourent peuvent en effet avoir un impact sur notre motivation (comme le professeur de X sur sa motivation à l'égard des cours). Bien que X démontre une motivation intrinsèque globale, elle était d'abord motivée extrinsèquement pour ses cours. Le facteur social, contextuel en éducation, soit le comportement interpersonnel du professeur de X, a joué un rôle important dans la motivation de X.

Le troisième aspect porte sur les conséquences découlant de la motivation aux niveaux global, contextuel et situationnel. Au niveau contextuel, X fait preuve de motivation intrinsèque dans ses rapports familiaux, sociaux et professionnels, mais elle éprouvait de l'insatisfaction à se soumettre au style froid et dominant de son ancien professeur. Ce n'est qu'à l'arrivée de la professeur suppléante (changement au niveau des facteurs contextuels) que sa motivation extrinsèque est devenue intrinsèque et que X a commencé à se sentir plus satisfaite sur le plan académique. Au niveau situationnel, sa motivation intrinsèque l'a conduite à des conséquences positives (lectures en vue d'une bonne préparation du cours du lendemain).

Finalement, les épisodes de motivation situationnelle et les conséquences qui leur sont associées ont servi à rehausser la motivation intrinsèque contextuelle. Ceci explique que X soit devenu plus motivé intrinsèquement à l'égard de ses cours. Les épisodes répétés de motivation intrinsèque situationnelle ont eu un effet rétroactif positif sur sa motivation à l'égard de ses études en général.

**Question 5 :** Les effets bidirectionnels de la motivation selon Vallerand et Blanchard (1998)

Un adulte en formation permanente consacre de nombreuses heures à travailler sur un projet individuel à remettre dans le cadre d'un cours. Une semaine avant la date de remise du travail, il croit avoir presque terminé et demande un premier avis à son professeur. Celui-ci lui donne une évaluation très négative et lui dit que son travail a peu de valeur. La motivation de l'adulte en formation s'en trouve grandement affectée. Il ressent même de l'amotivation situationnelle à l'égard du travail. Toutefois, il se reprend en main et continue à travailler sur son projet. Il le remet au professeur à la date prévue et, quelques jours plus tard reçoit son évaluation finale ... avec mention d'échec. L'adulte est alors très déçu car ce travail était important pour lui. Il s'interroge pour savoir si cela vaut vraiment la peine de poursuivre ses études et décide finalement d'abandonner, pensant qu'il n'a pas ce qu'il faut pour réussir.

Question : En référant au modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque de Vallerand et Blanchard (1998), expliquez ce qu'a vécu cet adulte en formation.



## **Chapitre 3 : Les méthodes et les modes de travail en formation d'adultes**

Le choix d'une méthode andragogique à mettre en œuvre dans une activité de formation continue représente une difficulté pour le formateur. Pour l'aider, différentes typologies de méthodes de formation ont été proposées. Mais les chercheurs ne s'entendent ni sur les typologies de méthodes ni sur les éléments de telle ou telle typologie. Ceci est compréhensible, puisque chaque chercheur réfère à une école de pensée particulière. Mais ceci ne facilite pas la tâche au formateur qui veut choisir de manière lucide une méthode de formation. Il doit, préalablement au choix d'une méthode, avoir étudié les différentes typologies et saisi les principes de classement des méthodes proposés par différents chercheurs.

En effet, nous trouvons que certains chercheurs ou formateurs distinguent les méthodes passives des méthodes actives en andragogie / formation continue, par exemple Fernandez (1991). D'autres chercheurs, tels Chevrolet (1970) ou Palmade (1970) distinguent des méthodes expositives des méthodes démonstratives ou des méthodes actives ou encore des méthodes psycho-sociologiques (Allouche-Benayoun et Pariat, 1993). Ardoino (1997) classe pour sa part les groupes de formation psychosociologiques selon les objectifs de formation poursuivis. D'autres chercheurs encore refusent pareilles typologies des méthodes de formation, selon eux insignifiantes. Par exemple, Lesne (1978) préfère à ces typologies la définition de modes de travail pédagogique pour l'andragogie / formation continue.

## 1. Typologie des méthodes

### 1.1.1. Les méthodes actives et les méthodes passives

Fernandez (1991) voit que le choix d'une méthode de formation est crucial pour le formateur. Il la définit en tant qu'une démarche que le formateur suit consciemment pour arriver à un but, elle est constituée par l'ensemble des gestes que le formateur pose et par l'ordre dans lequel il les pose. En andragogie / formation continue, ce chercheur oppose aux méthodes actives les méthodes passives. Pour lui, les premières « impliquent que les personnes en formation agissent, se forment, sont des participants qui font appel à leurs bagages de connaissances et à leurs capacités de découvrir, de réfléchir, etc. Par contre, les méthodes passives n'exigent pas d'action de la part des participants, mais plutôt un état de réceptivité, une disposition à se faire former » (id., p. 41). Fernandez (1991, p. 41-43) associe à chacune des deux catégories de méthodes sept énoncés qui ne sont pas les mêmes, soit :

#### MÉTHODES ACTIVES

Les personnes apprennent en agissant, en faisant des choses. Ce sont des participants.

Elles apprennent en échangeant leurs connaissances et leur expérience entre elles et avec le formateur.

Les membres sont invités à participer, à prendre des initiatives, à amener des idées nouvelles.

Les participants sont motivés, c'est facile à suivre. Ils entrent dans le processus.

Ils apprennent avec leur tête mais aussi avec leurs « tripes ». C'est un apprentissage complet : intellectuel, émotionnel et pratique.

Les participants et les formateurs se forment mutuellement, en faisant de nouvelles expériences. Ils trouvent des réponses à leurs questions en échangeant, en réfléchissant, en s'exerçant.

La relation entre les participants et le formateur est une collaboration.

#### MÉTHODES PASSIVES

Les individus écoutent, répètent, se rappellent. Les individus seront considérés comme des « élèves ».

Le formateur apporte des connaissances aux individus qui apprennent ce qui leur est transmis. Le formateur expose ses connaissances ; il ne fait pas appel nécessairement à l'expérience des élèves, ils n'ont pas à réagir.

Les individus ne sont pas appelés à contribuer, à participer ; ils sont dépendants des experts qui contrôlent la démarche de formation.

C'est souvent difficile à suivre, on perd le fil, de sorte que les participants restent en dehors de ce qui se dit.

L'apprentissage est surtout intellectuel. Il se fait surtout « après », à la maison.

La formation tend à conditionner les gens, qui répètent et apprennent quasiment par cœur. Il n'y a pas de lien direct, immédiat, avec leur pratique de travail ou de vie.

La relation entre le professeur et les élèves est une relation d'autorité.

### 1.1.2. Les méthodes expositives, démonstratives ou actives

Chevrolet (1970) et Palmade (1970) préfèrent classer les méthodes en andragogie / formation continue dans trois grandes catégories : les méthodes expositives, les méthodes démonstratives et les méthodes actives (voir Tableau no 5). À ces trois catégories, Allouche-Benayoun et Pariat (1993) ajoutent une quatrième : les méthodes psycho-sociologiques en formation qui reposent sur le principe que le véritable apprentissage ne peut s'effectuer que si la personne se met elle-même en situation, privilégiant le contact avec le réel. Parmi ces méthodes il y a les groupes dits « d'apprentissage » qui se constituent essentiellement sur la base d'un projet d'acquisition de savoirs ou de savoir-faire, et se centrent avant tout sur une tâche.

### 1.1.3. Classification des groupes de formation selon l'objectif poursuivi

Dans le domaine de la psychosociologie, Ardoino (1977) propose une classification des groupes de formation psychosociologiques en se référant à quatre objectifs prioritaires :

1. La centration sur les inter-relations. Par exemple la méthode de la sociométrie (Moreno) ou celle du psychodrame (Moreno) qui a pour objectif d'atténuer les résistances individuelles en observant au moyen de diverses techniques les relations interpersonnelles au sein d'un groupe. Aussi la méthode non-directive (Rogers) vise à permettre à chaque personne de trouver lui-même la possibilité de résoudre les difficultés et les problèmes auxquels il est confronté.

2. La centration sur le groupe lui-même vise une formation en profondeur à travers le vécu en groupe, et du groupe ; le but est la modification des attitudes des personnes. Il s'agit d'analyser, dans le groupe, les phénomènes de communications, d'interactions, de créativité, et ceux relatifs à la cohésion et à la prise de décision dans le groupe.

La centration sur l'organisation, qui se propose de remplacer l'improvisation par un traitement rationné des conduites. Il s'agit de construire un modèle dynamique avec prévisions, principes d'action, débouchant sur l'élaboration d'une stratégie de changement. Par exemple la pédagogie par objectifs veut rationaliser l'acte pédagogique, elle organise l'action pédagogique en objectifs terminaux et en objectifs intermédiaires. De la sorte, les formés peuvent se situer en permanence par rapport aux objectifs fixés, et par le moyen de l'évaluation, les formés se font une idée du chemin qu'il leur reste à parcourir en formation.

La centration sur l'institution qui réfère à deux courants des groupes de diagnostic. Le courant bio-psychologique issu de la mouvance de la dynamique des groupes, du

« *Training Groupe* », se centre sur le potentiel humain. Le courant socio-politique dans lequel on retrouve les groupes autogérés, la pédagogie institutionnelle, l'analyse institutionnelle et la socio-analyse. Dans cette quatrième approche, le « formateur-animateur », est en principe défini comme un intervenant neutre, bienveillant, empathique. Au sein du groupe, il se distingue par son statut différent de celui des autres membres, car il représente l'institution créatrice du groupe et à ce titre l'autorité ; il n'intervient que pour analyser ce qui se passe dans le groupe ou inviter le groupe à le faire et à l'y aider, ainsi prend-il une importance et induit-il certains comportements des participants.

Tableau no 5 : Les méthodes expositives, démonstratives ou actives

	Méthodes expositives	Méthodes démonstratives	Méthodes actives
B U T	Apporter aux formés l'information, les connaissances et le savoir ; Transmettre un savoir apparemment intangible incluant une référence à des modèles théoriques.	Favoriser l'acquisition de savoir-faire dans une relation à des objets matériels ou naturels ;	Apprentissage de la vie sociale ;
F O R M E	Discours n'admettant ni la discussion ni la critique ; Exercices d'application pour évaluer les acquis et les lacunes des formés, pour délivrer de nouveaux messages Répétition	Centrées surtout sur la transmission du savoir-faire ; Techniques naturelles telles que le dressage, le conditionnement ou le néo-conditionnement ; Souvent associées à des méthodes expositives.	
E X E M P L E S	Cours ; Exposés ; Conférences,	Formation sur le tas ; Apprentissage par essai et par erreur ; Enseignement programmé ; Enseignement assisté par ordinateur ; Méthode de l'entraînement mental <sup>1</sup> ;	Travail en groupe ;
D E M A R C H E	Graduation dans les processus d'acquisition,, allant du simple au complexe, du général au particulier, au moyen notamment de questionnements ; Transmission d'un savoir	Associe l'exposé centré sur le savoir reconnu et la répétition sous une autre forme visant le renforcement ; Adaptation du rythme d'enseignement ; Progression dans les acquisitions de connaissances associée à un processus d'encouragement et de renforcement ;	La formation n'est pas individuelle, elle s'appuie sur la coopération et les rapports sociaux au sein du groupe ; L'organisation et le déroulement de la formation ne sont pas fondées sur la contrainte, mais se développent à partir des motivations réelles et évolutives des formés ; Le déroulement du temps de formation ne peut être entièrement prévisible puisqu'il repose pour une large part sur l'activité des formés.

<sup>1</sup> Le concept d'entraînement mental suppose que l'intelligence est éduicable, soit dans la perspective structurale de Piaget qui met l'accent sur l'interaction du sujet avec l'environnement physique, soit dans la perspective fonctionnelle de Wallon qui met en avant la médiation sociale. La méthode de l'entraînement mental se présente comme une méthode d'auto-développement de la pensée qui inclut l'analyse du milieu vécu, la participation en groupe à l'aide de modèles et d'exercices progressifs de développement mental qui visent le développement des moyens d'analyse, d'expression, d'information et de création personnelle. Il s'agit avant tout d'un savoir-faire qui nécessite l'alternance entre le jeu et l'entraînement associé à un souci constant de mesure des résultats. Allouche-Benayoun et Pariat (1993) situent cette méthode à la charnière des méthodes démonstratives et des méthodes actives et trouvent qu'elle trace la voie vers l'autoformation individualisée.

	Méthodes expositives	Méthodes démonstratives	Méthodes actives
L E  F O R M È		Toute réponse erronée peut être corrigée par le formé, et est censée permettre de mesurer l'écart par rapport au savoir établi.	N'apprend que pqr son activité propre, l'observation, la réflexion, l'expérimentation et les activités personnelles ; Participe à un groupe qui permet l'apprentissage de la vie sociale et assure une coopération non pas une compétition ;
F O R M A T E U R	Chargé de transmettre un savoir ou un savoir faire sur un mode unilatéral.	Joue un rôle de stimulateur visant à déclencher la mise en route du processus d'apprentissage, en sollicitant le formé par un jeu de questions-réponses ; Encourage et renfore ; Corrige les erreurs de l'apprenant ;	Joue un rôle de facilitateur, de catalyseur ; Délivre du savoir ; Incite et tente de motiver par la mise en œuvre de la méthode de la découverte ;
R É S U L T A T	Permet d'acquérir une connaissance démonstrative, éventuellement opératoire, d'un savoir qui n'engage pas la personnalité profonde des formés.	Permet la transmission de savoir-faire corporels et manuels	Acquisition de savoir et de savoir-faire ; Apprentissage de nouvelles attitudes de travail en groupe ;
	Adoptée dans des contextes institutionnels où l'objectif visé ne consiste pas à développer le sens critique des formés.		

## 2. Les modes de travail pédagogiques

Pour Lesne (1977), l'andragogie / formation continue des adultes revêt un sens social pour l'adulte lui-même, elle touche à son rôle professionnel, à ses multiples rôles sociaux, c'est-à-dire à l'ensemble des rapports sociaux dans lesquels il est inséré. Alors elle ne peut être indépendante des contacts entretenus avec d'autres personnes, ni du tissu social où elles se situent. En conséquence, ce chercheur voit que les fonctions sociales de la formation des adultes soient au fondement de l'analyse des modes de travail pédagogiques en andragogie / formation continue.

Selon ce chercheur, le débat classique entre méthodes traditionnelles centrées soit sur les formateurs, soit sur les formés, est un faux débat, qui ne tient pas compte ni des conditions, ni du milieu ou du contexte dans lequel se déroule l'action de formation. Ceux qui proposent ces classifications éludent le caractère de phénomène social de la formation des adultes, phénomène social qui touche à toutes les institutions sociales, qui intervient à tous les niveaux de la vie sociale et qui s'articule aux instances économique, politique et idéologique de notre société. Aussi est-il difficile d'autonomiser le moment même de la formation, celui où sont transmises des informations, et le code, schéma de pensées ou dispositions d'esprit

permettant d'accueillir ou de s'approprier des connaissances nouvelles ou d'en tirer parti. C'est que le milieu peut empêcher, favoriser ou neutraliser la formation des adultes. À partir du cadre d'analyse des fonctions sociales de la formation des adultes, Lesne (1978, p. 248) dégage trois lignes de force dans les pratiques de formation des adultes.

D'une part, l'adulte est *objet* de socialisation / acculturation dans la mesure où le monde social exerce sur lui une domination culturelle, une pression sociale ou un contrôle social qui aboutissent à l'intériorisation d'éléments culturels (savoirs, savoir-faires, idéaux, valeurs, normes, etc...) en relation avec les structures sociales qui les ont produites et où il se trouve inséré.

D'autre part, l'adulte est aussi *sujet* de sa propre socialisation / acculturation, sans que nulle pression explicite ne s'exerce sur lui, mais à partir des acquis déjà réalisés par l'imposition sociale et en interaction constante avec son milieu : adaptation sociale délibérée résultant de la perception des échecs ou des succès de ses comportements dans le cadre de ses conditions d'existence, adaptation silencieuse opérée par l'exercice des « habitus », « systèmes de dispositions durables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme des structures structurantes », dont il est déjà doté grâce aux intériorisations opérées par l'action d'un environnement socialement structuré ou par l'enseignement.

Enfin, toute personne exerce, à partir de sa position sociale dans une structure sociale donnée, une contrainte et une action sur les autres personnes ; elle est aussi un agent de socialisation / acculturation qui, dans les situations les plus quotidiennes de l'existence, joue un rôle plus ou moins important, plus ou moins reconnu ou accepté, plus ou moins formalisé, parfois même institutionnalisé, dans le cadre du processus de socialisation / acculturation lui-même.

En référence à ce triple aspect de la production et de la reproduction sociales, Lesne (1978) définit trois modes de travail pédagogiques qui sont trois manières sociales de pratiquer la formation des adultes : 1. Celui où la personne en formation est surtout considéré comme objet de socialisation / acculturation, déterminé socialement, et par conséquent produit social et *objet de formation*. 2. Celui où elle est surtout considérée comme sujet de sa propre socialisation / acculturation, acteur social se déterminant et s'adaptant , et par conséquent sujet social et *sujet de sa propre formation*. 3. Celui où elle est surtout considérée comme un agent de socialisation / acculturation, agent déterminé mais aussi déterminant, agissant à la fois dans et sur les conditions structurelles de l'exercice du processus, dans et sur le processus lui-même et par conséquent *agent social et agent de formation (socialisation/acculturation)* des autres personnes (voir Annexe I).

Cette construction théorique selon trois modes de travail pédagogiques distincts veut rendre compte des pratiques de formation. Selon les milieux touchés (ouvriers ou cadres), selon les époques (périodes de stabilité ou périodes de croissance industrielle accélérée exigent des adaptations), selon les conceptions pédagogiques en vigueur, selon les rapports de force entre groupes sociaux (domination économique et culturelle de l'un d'entre eux), selon les conceptions de l'homme et de la société, tel ou tel mode de travail pédagogique peut dominer les autres. Pour Lesne (1998, p. 250) « aucun mode de travail pédagogique n'est vraiment absent dans une action de formation, mais c'est la prédominance de l'un ou de l'autre qui permet de saisir dans quel sens ou selon quelle finalité s'exerce la formation ».

### 3. Des méthodes dites actives

La présentation de ces méthodes dites actives n'obéit à aucune règle, elle est fortuite.

#### *La méthode Carrard*

Le psychologue du travail suisse Alfred Carrard chercha à organiser méthodiquement la formation professionnelle dans l'industrie. Dans une interprétation des principes de Taylor sur l'apprentissage du mouvement des outils, il a proposé sa méthode pour l'apprentissage le plus bref et le plus sûr possible de réflexes professionnels. Il s'agit à la fois d'un exercice répété de chaque geste élémentaire jusqu'à son automatiser et aussi de maintenir en éveil l'intérêt et la participation des apprentis à leur formation, ceux-ci travaillent, exécutent, contrôlent leurs gestes et vérifient leurs résultats.

La préoccupation d'éviter tout faux mouvement conduit à une décomposition du geste professionnel ; la succession des exercices, leur progression, la combinaison de leurs résultats, doivent permettre d'acquérir insensiblement l'automatisme global avec le rythme imposé. Pour chaque geste professionnel, le formateur dispose d'une fiche d'instruction détaillant l'entraînement et les explications qu'il a à donner à chaque étape. C'est le plan d'enseignement. L'entretien du climat d'intérêt est soutenu grâce à une attention aux facteurs psychologiques de l'apprentissage.

La méthode Carrard repose sur six principes et comprend huit règles pratiques. Les principes sont : 1) Rendre sensibles les choses de façon concrète et suggestive. 2) Ne jamais démontrer qu'une seule chose nouvelle à la fois (une chose par leçon). 3) Quand une chose nouvelle a été apprise ou comprise, laissez s'écouler une nuit de sommeil là-dessus. 4) Ne jamais laisser s'installer une mauvaise habitude et exercer par répétition le mouvement bien compris jusqu'à ce que l'apprenti le possède automatiquement (jusqu'à ce qu'il devienne réflexe). 5) Ne jamais laisser s'affaiblir l'intensité de la concentration et pour cela varier suffisamment les leçons et exercices. 6) Maintenir l'intérêt continuellement en éveil grâce à une connaissance approfondie de chaque élève, et en indiquant constamment le but futur à atteindre.

Les huit règles pratiques qui commandent l'action des formateurs sont :

Éviter les énumérations et les longues explications.

Apprendre le nom des outils au fur et à mesure de leur emploi.

Ne jamais laisser faire de faux mouvements. Faire répéter les exercices préliminaires insuffisamment assimilés autant de fois qu'il est nécessaire.

Ne passer à un exercice nouveau que si les précédents ont été parfaitement assimilés et exécutés.

Faire exécuter l'exercice avant de donner l'explication. Étudier plusieurs choses en parallèle, mais dans chacune d'elles, une seule chose nouvelle par leçon.

Dès que l'intérêt se relâche, interrompre l'exercice et passer à autre chose.

L'apprenti doit se contrôler lui-même. Exiger ce contrôle dès le début.

Créer, dans l'atelier, une ambiance de joie, de confiance, qui amène l'apprenti à se réjouir de son activité.

#### *Le brainstorming ou remue méninge ou tempête dans un cerveau*

Pour les chercheurs, le *brainstorming* est une technique de formation qui stimule la créativité et l'intelligence des participants, elle favorise les apports d'idées nouvelles et

originales, elle permet de faire jaillir en peu de temps des éléments nouveaux, inattendus et originaux. Il s'agit d'une activité de formation en groupe qui permet à chaque membre d'émettre et de recueillir le plus d'idées possibles sur le sujet soumis à l'avis des participants. Le nombre de participants au groupe varie de cinq à 10 personnes.

Dans cette technique, les membres du groupe sont invités par l'animateur à formuler des idées, à proposer des solutions et à exposer leurs projets personnels. Le sujet choisi est un problème précis, dont il faut imaginer des solutions, par exemple : comment mener telle enquête ? Comment trouver des ressources pour telle activité ou projet de formation ? Comment répartir les tâches de chacun ? Comment organiser telle activité à caractère culturel ? etc. Le but principal de cette technique est de découvrir le maximum de possibilités, tout en acceptant un certain nombre de règles strictes qui la caractérisent : Toute idée est bonne, même si elle paraît absurde. La critique, l'opposition ou la discussion, sont exclues absolument. Seule, la construction est valable. Chacun s'efforce de s'associer aux idées émises par les autres. La chaîne doit se faire et non pas se rompre. Il est du ressort du formateur de prévenir les participants de chacune des règles et de veiller à leur respect. Aussi, il stimule, encourage et veille à maintenir l'égalité et l'équilibre entre les participations.

La technique du *brainstorming* comprend quatre étapes : 1) la production d'idées, puis 2) la critique et le classement par thèmes, 3) la sélection des idées à approfondir et 4) retenir même les idées qui paraissent mauvaises en pratiquant l'avocat de l'ange.

Au cours de la première étape, de production d'idées, le groupe est invité à dire tout ce qui lui passe par la tête autour du thème indiqué dans un temps limité. L'animateur veille à ce que les membres du groupe respectent les quatre règles suivantes :

Recherche de la quantité et non pas de la qualité : le maximum d'idées, même farfelues.

Possibilités de copier et de répéter ce que quelqu'un a dit déjà ou de s'en inspirer pour annoncer une idée proche, en associant.

Aucun interdit : tout peut être dit et annoncé. On peut oser, tout ce qui vient à l'esprit.

Pas de critique ni de jugement sur ce que dit un membre du groupe.

Au cours de la quatrième étape, il s'agit de rechercher dans une idée ou une solution, qui au départ a beaucoup de défauts, tout ce qui pourrait l'enrichir. Souvent nous rejetons des prises ou arguments trop éloignés de notre proposition et nous nous en tenons à ce qui est proche et familier. Au cours de la seconde étape, l'animateur fait une structuration logique, un classement et une catégorisation des idées : c'est la phase de synthèse. L'exercice se termine obligatoirement par un rappel rapide des suggestions.

Parmi les apports associés à cette technique, nous retrouvons en particulier l'aide fournie aux participants pour trouver des solutions originales au problème soumis à l'étude, le type de procédé vivant et dynamique qui motive les participants et qui elle favorise chez eux le sens de l'écoute. On associe néanmoins des inconvénients à cette technique. Entre autres : 1) elle ne permet pas d'aller au fond des choses, les solutions trouvées au problème étant parfois superficielles ou difficiles à mettre en œuvre, 2) elle ne favorise pas la communication et des échanges véritables entre les membres du groupe, ne permettant que la juxtaposition des idées plutôt que la réflexion ou la synthèse, 3) elle ne permet pas une évolution « cognitive » du groupe, certains membres préférant se fixer sur leurs propres apports, résistant à une direction des échanges et, enfin, 4) la rigueur du procédé suivi peut frustrer certains



membres quand ils trouvent pénible de ne pas pouvoir réagir à propos de certaines idées émises.

#### *L'outil PMI de De Bono*

L'outil PMI de De Bono est aussi classé parmi les techniques de créativité. La signification des initiales PMI est la suivante : P comme plus, M comme moins, I comme intéressant. La démarche utilisée dans cette technique conduit à examiner systématiquement tous les aspects d'une option, d'en exploiter toute sa richesse. Elle comprend trois temps : 1) Au premier temps, faire tout d'abord la liste de tous les avantages (les plus) jusqu'à épuisement ; 2) Au deuxième temps, faire la même chose avec les inconvénients (Les moins) et 3) Au troisième temps, considérer ce qui est intéressant dans l'idée et ce qui serait intéressant de creuser, de faire, de prendre en considération.

#### *Le concassage*

Le concassage est aussi classé parmi les techniques de créativité. Cette technique est un jeu avec un objet ou une fonction consistant à lui appliquer les différentes transformations suivantes :

Augmenter : par exemple, le poids, la durée, la sécurité ...

Diminuer : par exemple, le post-it a été trouvé en diminuant le degré d'adhésion de la colle.

Combiner un objet avec un autre objet (crayon combiné avec gomme).

Renverser : par exemple, utiliser l'objet à l'envers.

Modifier, changer la matière, rendre mobile ou immobile.

Utiliser autrement : par exemple, à quel usage peut-on utiliser l'objet ?

Supprimer : par exemple, j'enlève des parties de l'objet. Que se passe-t-il ?

#### *Les outils de critériologie*

Les outils de critériologie sont également classés parmi les techniques de créativité. Le plus connu des outils de critériologie est l'outil des sept critères. Il est très pratique pour valider des solutions. Les solutions sont alors confrontées entre elles à partir des sept questions suivantes :

° Le coût de la solution paraît-il raisonnable ?

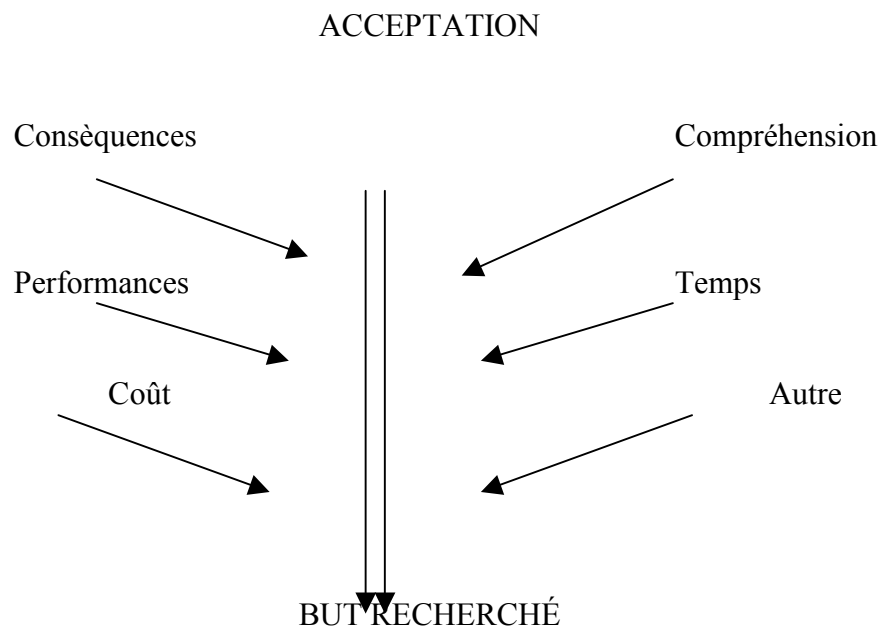
° La solution apportée sera-t-elle permanente ?

° Quelles en seront les conséquences sur le plan des procédures et des personnes concernées ?

° La solution sera-t-elle acceptée facilement par ceux qui devront l'appliquer ?

° Combien faudra-t-il de temps pour la mettre en œuvre ?

° Y a-t-il d'autres critères à prendre en compte ?



#### *Les matrices de comptabilité*

Les matrices de comptabilité permettent une étude comparative des solutions systématiquement confrontées aux critères de choix :

Définir les critères de choix.

Vérifier la compatibilité des critères entre eux.

Tracer un tableau à double entrée : en abscisse, les critères ; en ordonnées les solutions.

Examiner la compatibilité des solutions avec les critères retenus.

Les critères peuvent faire l'objet d'une pondération.

#### L'analogie

L'analogie est un rapport existant entre des éléments qui présentent des caractères communs tout en étant essentiellement différents (idées, personnes, objets, ...). Les comparaisons avec un autre domaine donnent de bons résultats. On peut puiser dans de nombreux domaines : physique, géologie, mode végétal, mode animal, sociologie, psychologie, etc.

L'analogie est particulièrement utile en pédagogie ou en andragogie pour créer des liens entre le connu et l'inconnu, pour faire découvrir. C'est la tradition ludique, i.e. relatif au jeu en tant qu'élément du comportement humain, du portrait chinois. Demander au groupe de trouver des analogies entre ce qui est pressenti où le problème posé est source de grandes richesses (à quel animal, quelles plantes cela vous fait penser ?). L'analogie est souvent cocasse, amusante, étonnante et elle dédramatise. C'est ce qui en fait un instrument de réactivité. On cite toujours le cas de la bardane, plante qui s'accroche aux vêtements qui a donné l'idée du Velcro.

### La Conférence Panel

Cette technique de communication est une sorte de mini-conférence où des spécialistes, trois à six experts, présentent des informations et font part de leur point de vue sur un sujet et en débattent en présence du groupe. Ces experts peuvent représenter chacun un sous-groupe des participants au groupe. La discussion est animée par un modérateur qui distribue la parole entre les spécialistes, le temps de présentation de chaque conférencier se situant autour de dix minutes. Par la suite, le modérateur anime la discussion en grand groupe, auquel participent les membres du groupe et les spécialistes, le débat pouvant s'étaler sur cinquante à quatre vingt minutes. Vingt à trente minutes sont par la suite consacrées pour la conclusion et la synthèse, réalisée par le modérateur. Celui-ci veille en particulier à adopter une position neutre par rapport aux positions des participants au débat, il doit faire preuve de retenue, ne pas prendre parti. Son rôle se limite à clarifier les points de convergence et les points de divergence entre les idées émises par les participants.

La conférence panel présente plusieurs avantages, entre autres la possibilité pour chaque participant d'intervenir à tout moment pendant la seconde phase, de débat, et la possibilité de réfléchir sur le sujet ou de soumettre son intervention oralement ou par écrit.

Cependant on note des désavantages de cette technique. Parmi ceux-ci il y a : 1) la difficulté de maintenir la cohérence des échanges quand les messages adressées par les participants aux spécialistes ne versent pas directement dans le sujet débattu ; 2) le risque de voir la discussion s'enliser autour de questions peu intéressantes ou dans des voies sans issue ; 3) la difficulté pour l'animateur de faire preuve de retenue dans les débats, de prendre de la distance par rapport au sujet débattu, de ne pas prendre position à propos des sujets débattus et 4) la difficulté que rencontre l'animateur à procéder à la synthèse des discussions quand il ne maîtrise pas le contenu des du thème qui est débattu.

### Le jeu de rôle

Technique qui s'est développée en psychologie sociale pour l'animation des groupes, le jeu de rôle est aussi utilisé, en tant que variante de la simulation, en éducation et en andragogie / formation continue. Il s'agit d'une activité de groupe qui vise, au moyen de l'entraînement, à faire acquérir ou à améliorer des aptitudes à interpréter, sous observation, un rôle dans ses caractéristiques spécifiques, intégré à une situation-problème semblable à la réalité.

La technique comprend trois phases : une phase de préparation, présentation de la technique, consignes ... ; cette phase dure vingt minutes environ. Une seconde phase pour le jeu proprement dit, qui varie de 15 à 20 minutes. La troisième phase, d'analyse et de la synthèse finale, dure quarante minutes. Au cours de la troisième phase on veut travailler les émotions, les attitudes, les croyances, les préjugés des participants.

Au cours de la première phase le jeu de rôle cherche l'implication des participants-acteurs dans l'interprétation de différents rôles de personnages se trouvant dans une situation précise, afin de permettre par la suite une analyse des représentations, sentiments et attitudes liés à cette situation. Pendant l'interprétation des rôles, les autres participants sont placés en position d'observateurs, puis, à la phase d'analyse, ils participent à la discussion avec les participants-acteurs, sous la direction de l'animateur.

En andragogie / formation continue, on associe au jeu de rôle plusieurs avantages à cette technique, cependant on lui reconnaît des inconvénients.

Parmi les avantages associés à la technique du jeu de rôle : 1) il permet de régler certaines tensions ou conflits car il y a une perception plus réaliste des points de vue de l'autre ; 2) il permet de dépasser un certain « égocentrisme », préjugés, parti pris, etc. ; 3) il est un procédé très actif, favorisant au maximum la participation des membres du groupe et en stimulant leur imagination et 4) il a des implications personnelles très importantes, elles permettent de régler certains stéréotypes.

Parmi les difficultés il y a : 1) la difficulté de rentrer dans la psychologie de l'autre, difficulté qui s'accroît avec l'âge. ; 2) le choix du sujet de jeu peut poser problème car il doit coller à la vie réelle et déboucher sur des proses de conscience très concrètes, simples et facilement assimilables ; c'est le rôle essentiel du travail d'analyse et de synthèse final.

#### Les études de cas

Un cas est une situation concrète et problématique qui a été observée dans la vie réelle et qui demande une solution ou une prise de décision à son propos. L'étude de cas est une activité de formation, de groupe ou individuelle, qui vise à entraîner le participant pour qu'il acquiert des aptitudes à solutionner un problème à partir d'un matériel conçu à partir du réel pour des objectifs qui ont été définis au préalable. Mialaret définit la méthode des cas comme étant « une technique de travail permettant , grâce à l'analyse corrélative de toutes les données, de résoudre un problème ou d'éclairer une situation relativement complexe ».

Une attention particulière doit être accordée à la sélection du cas , il doit décrire une situation réelle, une pratique réelle. La technique veut, à partir de la présentation des données du cas et de leur analyse puis de la discussion qui s'ensuit, aider l'apprenant à découvrir des notions se rapportant au sujet auquel se rapporte le cas ou des solutions à un problème pratique posé par le cas.

On reconnaît à la méthode des cas plusieurs apports andragogiques, entre autres elle favorise l'apprentissage de la communication, de la prise de décision, de la responsabilité et de l'engagement, ainsi qu'elle participe au développement du pouvoir d'argumentation et de l'esprit logique.

Dans l'étude de cas, l'animateur informe le groupe au sujet d'un cas précis, oralement, par l'intermédiaire d'un texte ou d'un film, puis il informe le groupe sur l'objectif de l'étude de cas, sur ce qui est attendu de l'exercice, le plus souvent : 1) la précision des différents aspects du problème qui est soumis dans le cas à résoudre ; 2) proposer des solutions pour résoudre le problème ; 3) examiner en groupe ou en sous-groupe les différentes solutions proposées par les membres du groupe et les confronter ; 4) retenir une solution et la formuler avec précision.

L'animateur peut donner des informations supplémentaires sur demande des étudiants, à titre individuel ou en sous groupe de discussion du cas.

Parmi les avantages de l'étude de cas, il y a le fait que cette technique provoque la confrontation des opinions, la découverte d'autrui et de ses idées, la prise de contact avec le réel et la signification d'une situation vécue par des personnes. Elle met l'apprenant en situation active et elle permet au formateur d'apporter des informations supplémentaires, de rectifier des notions mal comprises ou une discussion engagée dans une impasse et, au besoin, de reprendre des notions mal comprises par les participants, puisqu'il bénéficie d'un *feed-*

*back* quasi-immédiat. Aussi cette technique engage personnellement chaque participant et elle l'aide à s'impliquer et à mieux se connaître, par transfert ou par projection.

Parmi les inconvénients de cette technique, notons : le cas peut ne pas intéresser tous les membres du groupe ; La difficulté de respecter une durée limitée de discussion et la difficulté de choix du cas à aoumettre pour étude au groupe.

#### Le philips 6 / 6

La technique du philips 6 / 6 porte le nom de son créateur, Donald Philips. Il l'a proposé en particulier pour l'animation de groupes qui veulent traiter des questions faisant intervenir le jugement ou l'évaluation. Elle est aussi proposée pour débattre de questions qui se rapportent à la gestion, par exemple pour la prise de décisions vis-à-vis de questions qui se rapportent à la résolution de problèmes d'organisation du travail ou de conflits dans le travail. La technique propose de débattre du sujet soumis au groupe sans pour autant qu'ils apportent des solutions aux questions posées ou aux problèmes qui sont soulevés.

Cette technique d'animation se déroule selon des cycles de mouvements en deux temps, de six minutes chacun. Au premier temps, les participants, répartis par sous-groupe de six par tirage au sort ou par affinité, s'installent en cercle et discutent pendant six minutes en sous-groupe au sujet d'un thème, d'une question soulevée par un cas pratique, d'un problème à résoudre. Ils explorent le sujet selon l'objectif fixé pour tous les sous-groupes : analyse du cas soumis à l'étude, solution au problème présenté aux participants, etc. Un Président du sous-groupe se charge de répartir la parole entre les participants et un rapporteur du sous-groupe prend des notes qu'il présentera au second temps. À chaque nouveau cycle, le président et le rapporteur changent. Les mouvements se poursuivent jusqu'à la clarification du sujet soumis au débat.

Au second temps, de six minutes également, les rapporteurs présentent chacun leurs notes à tout le groupe. Puis les participants, qui ont écouté tous les rapports de groupe, se remettent en sous-groupe, pour discuter, d'après la consigne et l'objectif fixés. Ce peut être pour revenir sur un point soumis par un des sous-groupes, pour poursuivre l'analyse du cas ou la recherche de solution au problème soumis à l'étude, etc.

Le formateur joue un rôle dans la réussite de la technique. Il lui appartient : 1) de définir le sujet à traiter, sujet qui ne doit être ni trop global ni très complexe, et il propose à chaque temps la consigne aux participants ; 2) il présente brièvement aux participants le but de la séance, s'assurant que le message est bien reçu par tous ; 3) il explique le procédé au groupe, précisant les différents mouvements et soulignant que six minutes sont réservées pour chacun, et il prévient les groupes à la cinquième minute de chaque temps ; 4) il est présent, sans être pesant, au cours des travaux en sous-groupe, pour observer la progression des échanges et apporter des éclaircissements au besoin et 5) il relève les résultats des travaux du groupe.

On associe au philips 6 / 6 des avantages et des inconvénients. Parmi les avantages, nous retenons : 1) la technique permet une prise de décision rapide et elle est productive, surtout si on rapporte la productivité au temps qui y est consacrée ; 2) elle crée un climat détendu favorable à l'émergence des énergies du groupe ; 3) elle favorise la communication interpersonnelle ; 4) elle permet la participation de tous les membres du groupe qui vont occuper tour à tour les fonctions de président ou de rapporteur du sous-groupe ; 5) elle développe la personnalité tant dans sa dimension sociale, par l'échange et l'accord en

commun, que personnelle, par l'esprit d'initiative, la prise de décision, etc. ; 6) elle permet de neutraliser les leaders autocratiques, les déviants et d'autres phénomènes qui peuvent apparaître en situation de groupe et 7) elle permet une centration des échanges sur le sujet à débattre, d'après l'objectif défini.

Du côté des inconvénients de la technique il y a : 1) la technique peut exclure des échanges les participants au rythme lent ou qui ont des difficultés à intervenir en groupe ou à suivre sa progression ; 2) Cette technique ne permet pas l'exploration en profondeur du sujet à débattre, les participants ne peuvent que survoler le sujet, étant donnée le temps imparti pour la discussion et 3) certains bavards peuvent empêcher le groupe de progresser ou de se centrer sur l'essentiel, ce qui peut aussi engendrer des tensions entre les membres du sous-groupe.

#### La discussion-pallier

Cette technique est souvent utilisée en formation continue ou en animation de groupe. Elle cherche à ce que chaque membre du groupe prépare, individuellement ou en collectif un sujet donné puis qu'il s'exprime ses opinions, ses idées et qu'il reçoive celles des autres, ceci par palliers successifs. La discussion-pallier se déroule selon deux étapes, chaque étape comportant des temps différents. La première étape comporte quatre temps :

Au premier temps le groupe de participants est divisé en plusieurs sous-groupes ou équipes à composition égale. Un même thème est proposé à travailler par les sous-groupes, ceci pendant quinze minutes.

Au second temps, de dix minutes, chaque sous-groupe ou équipe reporte les points principaux de la discussion du sous-groupe sur une grande feuille de papier ou sur un tableau.

Au troisième temps, le grand groupe se réunit et un membre de chaque sous-groupe commente le rapport de son sous-groupe.

Au quatrième temps, l'animateur dégage les points essentiels qui sont convergents et communs, les points chauds, à tous les sous-groupes.

5) Au cinquième temps de nouveaux sous-groupes sont constitués pour retravailler les points chauds.

La seconde étape comprend deux temps :

Au premier temps de la seconde étape, de quinze minutes, chaque nouveau sous-groupe discute des points chauds.

Au second temps de la seconde étape, le grand groupe se réunit à nouveau, cette fois pour le partage des points de vue, des réflexions et des découvertes. Par la suite il y a mise en commun et l'animateur réalise une synthèse des travaux en fin de séance.

La discussion-pallier présente, elle aussi, des avantages et des inconvénients. Parmi les avantages cette technique favorise le cheminement des participants vers une exploration assez profonde du thème proposé pour étude. Aussi, les membres du groupe sont en général satisfaits de cette technique. Parmi les inconvénients nous notons la contrainte temps, le respect des consignes dans le temps qui est imparti à chacun des temps et à chacune des étapes. Nous notons aussi que cette technique sollicite beaucoup l'animateur, qui doit réaliser des synthèses successives, à chacune des étapes. C'est pourquoi seul un animateur chevronné peut recourir à cette technique.

## Exercices d'apprentissage / évaluation formative

### Question 1. Style d'apprentissage

En vous aidant de la typologie des profils d'apprentissage de Trocmé-Fabre (1987), de celle des styles d'apprentissage de Barbot et Camatarri (1999) et des paramètres à observer pour découvrir son style d'apprentissage proposés par ces derniers :

A. Identifier le style d'apprentissage de l'un de vos élèves et proposer des techniques et des activités pour l'aider à prendre conscience de son style d'apprentissage et à développer d'autres styles d'apprentissage, dans une situation de formation particulière.

B. Identifier votre propre style d'apprentissage et proposer des techniques et des activités qui vous aident à développer d'autres styles d'apprentissage, dans une situation de formation particulière.

### Question 2. Les caractéristiques de l'adulte

Allouche-Benayoun et Pariat (1993), Bessette, Beaudin et Demers (sd), Mc Carthy (1985) et Mucchielli (1991) ont défini des caractéristiques de l'adulte ou ont recommandé d'observer des considérations particulières en formation des adultes compte tenu des caractéristiques de l'adulte en formation.

A. Identifiez des éléments qui vous caractérisent en tant qu'adulte en formation.

B. En comparaison avec vos caractéristiques en tant qu'adulte en formation, dites auquel des modèles de ces auteurs vous vous identifiez le plus ? Expliquer votre réponse.

C. Dites si la formation que vous suivez à l'Institut Supérieur de l'éducation et de la formation continue (ISEFC) tient compte de vos caractéristiques en tant qu'adulte en formation et si vous trouvez dans la politique de formation de cet institut l'application de recommandations de l'un ou de l'autres des quatre auteurs ci-avant cités. Donnez des exemples.

Suggérez des propositions pour que la formation que vous suivez à l'institut prenne plus en considération vos caractéristiques d'adulte en formation.

### Question 3. Les trois modes de travail pédagogique.

Remplir le tableau suivant, d'après Lesne (1978).

Mode dominant (MD) : personne objet de formation	MD : personne en formation sujet de sa formation	MD : personne en formation comme agent social
But		
Nature		
Savoir mis en jeu et son statut		
Acte, action de formation		
Méthodes et Techniques de formation		
Relation formateur-apprenant		
Formateur		
Apprenant		
Résultat		

## **Chapitre 4. Modèles en andragogie / formation continue centrés sur l'apprenant l'adulte**

Dans ce chapitre, nous présentons des modèles d'andragogie / formation continue centrés sur l'apprenant l'adulte, sur ses caractéristiques. Pour ce faire, nous procédons en trois temps. Au premier, nous étudions les définitions de l'adulte proposées par les chercheurs, comment ceux-ci se positionnent par rapport au développement de l'adulte et à ses styles d'apprentissage. Puis nous voyons comment des chercheurs et des praticiens tiennent compte de ces caractéristiques de l'adulte dans les modèles d'andragogie / formation continue qu'ils proposent.

Au second temps, nous étudions des modèle humanistes qui se centrent sur la personne adulte ou sur sa pratique.

### ***4. L'adulte, ses styles d'apprentissage et sa formation continue***

#### **4.1. Les définitions de l'adulte**

Qui est l'adulte ? À cette question, les chercheurs apportent diverses réponses. L'analyse de la littérature montre que les définitions de l'adulte sont de trois types différents ; il y a 1) les définitions convenues ou stipulées, i.e. qui établissent que tel mot veut dire telle chose ; 2) les définitions descriptives, i. e. qui donnent des caractéristiques qui permettent de différencier une chose d'une autre, qui correspondent souvent aux définitions proposées par les dictionnaires, et 3) les définitions normatives, i. e. qui axent sur la finalité à accomplir que se définit l'adulte et sur le programme qu'il se propose de réaliser pour ce faire, par exemple : comme l'homme est raisonnable, sa finalité est d'être plus raisonnable.

Dans les définitions convenues, on trouve que l'adulte est défini comme la personne qui a cessé d'aller à l'école. On trouve aussi que l'adulte est la personne qui a atteint l'âge légal de la maturité, âge qui est variable, de 16 à 21 ans selon les pays et les sociétés et, parfois d'après le genre. Dans les définitions convenues, trois grandes périodes de la vie adulte semblent avoir été acceptées par les chercheurs et les praticiens de la formation continue des adultes. L'adulte jeune, âgé de 18 à 30 ans, l'adulte intermédiaire, entre 30 et 55 ans et l'adulte âgé, qui a plus de 55 ans.

Dans les définitions descriptives, on trouve que l'adulte est une personne qui a atteint la maturité biologique, à l'âge de 20 à 25 ans, fourchette d'âge à partir de laquelle les fonctions biologiques et physiques diminuent. On définit aussi l'adulte comme la personne qui travaille, qui exerce des rôles sociaux et qui assume une certaine responsabilité en milieu social.

Dans les définitions normatives, on trouve que l'adulte est la personne qui est raisonnable, responsable, autonome, mûre. Si on rapporte cette catégorie de définitions en relation avec dans le champ de l'andragogie et de la formation continue, c'est surtout les notions d'autonomie et de responsabilité qui sont soulignées en rapport avec le concept adulte. Celui-ci veut être autonome, il lui est difficile d'exprimer le besoin d'aide ou de



dépendance, alors le processus de formation doit l'aider à exprimer ses besoins en formation et à passer de l'hétéronomie à l'autonomie. L'adulte veut être responsable, alors le processus de formation cherche aussi à responsabiliser l'adulte tout au long de son parcours formatif.

## 4.2. Le développement de l'adulte

L'adulte est-il une personne dont le développement est accompli ou est-il une personne dont le développement se poursuit ? La réponse à pareille question n'est pas évidente, les conclusions des recherches sur les caractéristiques développementales de l'adulte montrent des avis qui sont consensuels et d'autres qui sont l'objet de points de vue différents.

En effet, certains chercheurs trouvent que les traits de caractère et de personnalité sont déjà définis chez l'adulte, qui serait un être accompli aussi bien sur le plan psychologique que sur les plans cognitif et socio-affectif. Par exemple, Bloom (1979) trouve sur le plan cognitif que « 85 % de nos connaissances et des techniques d'organisation sont acquises vers la fin de l'adolescence » et Piaget soutient que les structures cognitives de la personne et son « intelligence hypothéco-déductive, qui permet de déduire des conclusions à partir de suppositions, est acquise vers l'âge de 17-18 ans » .

Sur le plan psychologique, des chercheurs trouvent que le développement psychologique est accompli à l'adolescence, l'adulte porte les traces de ce développement quand le phénomène de croissance a été perturbé – phénomène de fixation et phénomène de régression -, son ça, réservoir des instincts, la satisfaction des besoins et des tendances, son moi, l'ensemble des motivations et des actes d'une personne qui conditionnent son adaptation à la réalité, satisfont ses besoins et résolvent les conflits liés dus aux désirs, et son surmoi, l'ensemble des interdits moraux introjetés, sont définis.

Par contre, Artaud (1985) met en question le mythe de l'adulte achevé, Alin (1975) et Lestage (1994) suggèrent que le développement cognitif de l'adulte se poursuit après l'adolescence et Hachicha S. (2001) et Malglaive (1993) montrent que les structures et les capacités cognitives se développent quand le praticien réfléchit de façon méthodique sur sa pratique.

Les idées fréquemment avancées à propos du développement de l'adulte soutiennent aussi que, sur le plan affectif, l'adulte a atteint un certain équilibre. Il vit avec ses complexes, ses traumatismes, ses maladies. Il a acquis des valeurs - qui sont généralement le fruit de son éducation – des convictions et des idées politiques, religieuses, etc. Elles soutiennent également que, sur le plan cognitif, les sens s'émeussent chez l'adulte : l'ouïe, la vue et la mémoire diminuent, les aptitudes physiques aussi ; Cependant l'adulte a son expérience professionnelle, son expérience de vie dont ne peut se prévaloir l'enfant ; La question qui se pose alors est comment aider l'adulte en session de formation à valider et à tirer profit de ses acquis individuels.

Contrairement à l'enfant, aux importantes capacités d'invention, de créativité et d'adaptation, l'adulte a une baisse d'adaptabilité et de créativité. L'adulte est mûr. Il a ses styles, ses habitudes, ses attitudes qui sont le fruit de tout un apprentissage depuis la plus petite enfance, ses traits de caractère et ses traits de personnalité. Il a aussi acquis des traits personnels de travail et d'apprentissage. Il a acquis la plupart de ses connaissances : son style d'apprentissage est bien défini. C'est pourquoi le formateur doit tenir compte du style d'apprentissage d'un chacun.

Au cours des sept dernières décennies un travail considérable a eu lieu dans le domaine de l'enseignement dispensé aux adultes et de leur processus d'apprentissage, à la croisée des théories de la perception, de la motivation et de l'apprentissage. On trouve que l'expérience contribue aux facultés intellectuelles et donc à l'apprentissage. Les facultés d'assimilation continuent à augmenter chez ceux dont le travail comporte une activité mentale ; ils sont en mesure de faire face à un apprentissage beaucoup plus compliqué que ne le peuvent les enfants. En sens contraire, l'intelligence des adultes qui exercent un métier physique décline. L'éducation et les capacités sociales sont importantes pour préserver les capacités lorsqu'on avance en âge. La personnalité est un facteur primordial.

Selon Knox (1977) l'intelligence fluide et cristallisée atteint son apogée à l'âge de 60 ans et la capacité des adultes à apprendre ne connaît pas de limites, même si les adultes ont quelques préférences. L'adulte ne se sent généralement pas motivé par un apprentissage linéaire et mécanique, ni par la mémorisation. Plutôt, les adultes préfèrent un apprentissage qui est supporté émotionnellement et qui interpelle leur expérience. Ils aiment approfondir les idées, quelque soit l'enseignement reçu. On trouve aussi, comme Léon (1978) qu'« un déclin irrémédiable des capacités des adultes serait lié à l'avance en âge, encore que l'expérience acquise soit censée compenser cette dégradation ». Une autre spécificité de l'apprentissage des adultes est à noter au titre de problèmes de l'andragogie : les adultes ont déjà des savoirs qui risquent de bloquer la construction du savoir dessus. Il faut travailler quelque chose.

Sur le plan socio-affectif, l'adulte a un projet global en société : professionnel, social, idéologique et parfois même politique. Il a des contraintes d'ordre familial, professionnel, etc. Prendre ceci en considération signifie associer l'adulte à la définition des objectifs de la formation. Le formateur veillera à intégrer dans le projet institutionnel le projet global de chacun.

Pour Bohla (1989, p. 51) les enfants élèves forment souvent un public captivé par la seule extériorité, c'est-à-dire par les motivations extérieures de l'apprentissage. Dans les écoles leur processus de formation est graduel et continu. S'ils suivent un menu éducatif normal, leur monde est un monde de l'information. En revanche, les adultes constituent des publics non captivés et ils ont des motivations intrinsèques. Leur processus de formation complémentaire se fait par un apprentissage épisodique. Ils préfèrent des menus éducatifs à la carte et se situent dans le monde de l'action.

D'un point de vue humaniste, Knowles (1980, 199) identifie quatre caractéristiques de l'apprenant adulte, soit : 1) Avec la maturité, l'adulte ne se conçoit plus comme une personne dépendante, mais il se voit comme un être autodirigé ; 2) L'adulte accumule un réservoir d'expérience qui est une source croissante pour l'apprentissage ; 3) Sa disposition à apprendre est de plus en plus orientée vers les tâches développementales liées à ses rôles sociaux et 4) Son point de vue sur le temps fait qu'il vise une utilisation immédiate de la connaissance et qu'il déplace son orientation vers l'apprentissage du sujet vers le problème.

Pour Muchielli (1991, p. 21-23) voit que les adultes sont impliqués dans des situations concrètes : ils ont une vie professionnelle, assument des rôles sociaux, ont des responsabilités familiales et ils ont déjà une expérience directe de l'existence. Ils sont sortis du type de dépendance et de mentalité caractéristiques de l'enfance et de l'adolescence pour accéder à une prise en charge d'eux-mêmes avec réalisme, pragmatisme. Ils ont conscience de leur

insertion sociale, de leur situation, de leurs potentialités et de leurs aspirations. Contrairement aux adolescents pour qui le plaisir d'apprendre est lié à la découverte expérimentale du monde inconnu et à l'imagination romantique de reconstruire le monde, les adultes ont acquis le réalisme et le souci de vivre dans ce monde en y traçant leur propre route. Certaines caractéristiques de l'enfance et de l'adolescence s'estompent (telles la curiosité universelle, l'impression des possibilités infinies) et la personnalité se rigidifie sous des rôles sociaux et des équilibres défensifs (motivations qui changent et résistances au changement).

Ainsi les adultes en formation ont des pré requis qui sont différents. Tenir compte du profil de l'apprenant adulte est un gage de réussite de sa formation continue ; Cependant les sessions de formation d'adultes ne concernent généralement pas un apprenant, elles sont organisées plutôt pour un groupe d'apprenants. Ce groupe est le plus souvent hétérogène, et les besoins des personnes d'un même groupe peuvent être très différents, voire contradictoires, d'où l'intérêt d'élaborer un cursus de formation qui tienne compte de ces volets.

Bessette, Jocelyne et Beaudin (sd) trouvent que plusieurs caractéristiques de l'adulte peuvent influencer la qualité de leurs apprentissages, que ce soit au niveau du savoir, au niveau du savoir faire ou à celui du savoir être ; le formateur qui structure une activité d'apprentissage selon l'un ou l'autre de ces niveaux doit respecter ces caractéristiques de l'apprenant adulte (voir Annexe II).

### **4.3. Les styles d'apprentissage de l'adulte**

Le style cognitif est la façon dont une personne reçoit et traite des informations. Les chercheurs proposent différentes définitions du style cognitif et ils classent chacun à sa façon les types de styles cognitifs. Par exemple, alors que Reuchlin et Longeot définissent des types de styles formalisation et réalisation, La Garanderie définit des types de style auditif ou visuel et Kagan t des types réflexif ou impulsif.

Reuchlin (1981) définit le style cognitif comme « l'organisation et les modalités générales de fonctionnement des processus par lesquels chaque sujet acquiert et élabore les informations sur son environnement ». Pour lui, le style cognitif est inné, immuable ou sensible à l'environnement et, le plus souvent, il relève de l'inconscient. Il ajoute cependant que des techniques et des instruments connus permettent d'identifier le style cognitif ainsi que d'aider l'apprenant à prendre conscience de son style. Pour celui-ci, le processus de découverte du comment il a opéré pour résoudre une situation-problème, de formation ou d'apprentissage, de son style cognitif ou de la stratégie cognitive à laquelle il a recouru pour ce faire, est un processus qui est long et aléatoire ; un apprentissage est nécessaire.

Pour identifier les styles d'apprentissage La Garanderie, qui préfère recourir à l'expression profil d'apprentissage plutôt que style d'apprentissage, a défini quatre niveaux d'appréhension du réel : a) le niveau 1, de la réalité concrète ; b) le niveau 2, de la représentation de la réalité dans le code verbal ; c) le niveau 3, de toute mise en relation ou structure et d) le niveau 4, de tout prolongement de la réalité.

Quant à Trocmé-Fabre (1987), il identifie trois profils d'apprentissage : le profil visuel, le profil auditif et le profil kinesthésique (tableau no 6). Il appartient au formateur de veiller à ce que l'apprenant développe ces trois profils.

Tableau no 6 : Les profils d'apprentissage selon Trocmé-Fabre H. (1987, p. 101)

Profil visuel <i>V</i>	Profil auditif <i>A</i>	Profil kinesthésique <i>K</i>
<i>V1</i> : préfère <i>voir</i> la scène, la situation, le film, les images du livre.	<i>A1</i> : est sensible à l' <i>environnement</i> sonore.	<i>K1</i> : préfère l'expression <i>non</i> verbale.
<i>V2</i> : préfère <i>lire</i> le texte.	<i>A2</i> : préfère une <i>situation d'écoute</i> à la lecture d'un document.	<i>K2</i> : préfère l'expression <i>non</i> verbale.
<i>V3</i> : demande à <i>faire</i> des exercices. Des applications, mettre « au clair ».	<i>A3</i> : aime les <i>raisonnements</i> , les démonstrations, prolonge, crée à partir des paramètres auditifs : hauteur, amplitude, durée, fréquences.	<i>K3</i> : est un « <i>metteur en scène</i> », un réalisateur.
<i>V4</i> : <i>prolonge</i> les paramètres visuels, formes, etc.	<i>A4</i> : prolonge, <i>crée</i> à partir des paramètres auditifs : amplitude, durée, fréquences.	<i>K4</i> : est un « <i>metteur en scène</i> », un réalisateur.

Trocmé-Fabre (1987) et La Garanderie ont souligné l'importance de la perception pour l'apprentissage et ils ont montré que les perceptions, visuelles, auditives, kinesthésiques, olfactives, etc., telles qu'elles se présentent à la petite enfance, sont modifiées avec l'avancée en âge par le cerveau, qui opère par sélection, par « stabilisation sélective ». Ceci a pour conséquence de créer chez la personne des habitudes, des tendances, des profils cognitifs et des profils d'apprentissage. Il en résulte que certaines perceptions sont plus développées chez certaines personnes que chez d'autres. C'est pourquoi la personne confrontée à une situation de pratique ou d'apprentissage met l'emphase sur certaines orientations par rapport à d'autres. Ces chercheurs ont aussi prouvé qu'à partir d'une perception préférentielle, il est possible de réactiver les différentes perceptions.

À style cognitif ou profil d'apprentissage, Barbot et Cammatarri (1999) préfèrent recourir à l'expression style d'apprentissage (*Learning Style*), auquel ils associent une portée plus large que l'expression style cognitif. Pour eux, connaître le style d'apprentissage de l'apprenant permet au formateur et à l'apprenant de bénéficier de repères pour développer de nouvelles compétences et de nouvelles capacités, en s'appuyant sur celles qu'il a déjà acquises. L'intérêt est d'observer les comportements de l'apprenant pour lui permettre de développer des modalités non exploitées. Surtout, le formateur propose des aides méthodologiques qui aident celui-ci à découvrir et à prendre conscience de son style d'apprentissage pour qu'il le modifie et l'enrichisse. En fait, l'apprenant doit développer les différents styles d'apprentissage, qui sont de quatre types, soit les styles convergent, assimilatif, accomodatif et divergent (voir tableau no 7).

Tableau no 7 : Les styles d'apprentissage selon Barbot et Camatarri (1999, p. 75)

Style	Caractéristiques	Performances
Convergent	Abstraction	Ces personnes découvrent la solution à trouver, sont moins à l'aise dans les rapports sociaux
Assimilatif	Observation réflexive / abstraction en créant des modèles théoriques qui intègrent les observations	Personnes plus attirées par les concepts et leur logique que par les rapports sociaux
Accomodatif	Expérimentation / expériences concrètes	Il s'agit de personnes qui peuvent, si besoin est, improviser. À l'aise dans des contacts sociaux
Divergent	Savoir intuitif / observation réflexive	Ce sont des personnes créatives et sensibles

Pour ces deux chercheurs, l'apprenant aborde une situation de résolution de problèmes à partir de directions dialectiquement opposées d'appréhension et de transformation<sup>1</sup>. Si, dans un premier temps l'apprenant commence à apprendre en utilisant son style, il devra, à partir d'une entrée préférentielle qui respecte son style d'apprentissage, développer les autres styles en fonction des exigences de la situation et des objectifs de l'apprentissage. Pour aider l'apprenant à découvrir ses propres références et à prendre conscience de son style d'apprentissage, ces chercheurs proposent une grille de mesure à plusieurs paramètres pour observer l'apprenant, qui sont regroupés en trois catégories : 1) Le degré de guidage dans l'exécution d'une tâche, 2) l'insertion socio-affective et 3) la gestion du temps.

En repérant le style d'apprentissage préférentiel de l'apprenant, et la stratégie d'apprentissage qui donne des résultats et le valorise, le formateur va progressivement aider celui-ci à rétablir les ponts entre les différents styles d'apprentissage qui existaient à la petite enfance. Aussi, il aide l'apprenant à développer progressivement d'autres stratégies d'apprentissage. C'est qu'aucun style d'apprentissage ne saurait par lui-même, permettre à l'apprenant d'atteindre ses objectifs, à moins que ces derniers ne soient limités. Que la situation soit de pratique ou de formation, les capacités opératoires, cognitives, mobilisées par l'apprentissage exigent que l'apprenant soit à la fois intuitif et assimilatif, visuel et auditif, analytique et réflexif, etc. En conséquence, il est nécessaire de susciter une dynamique, de proposer des activités d'apprentissage qui vont modifier les profils d'apprentissage, de mettre en rapport les différents facteurs qui interviennent dans l'apprentissage pour que l'apprenant puisse développer les différents styles d'apprentissage.

Par exemple, quand le formateur propose des activités qui seront un support pour une auto-observation de son style d'apprentissage, en groupe ou avec un conseiller, activités qui sont choisies en fonction des classements qui sont pertinents par rapport à l'objectif poursuivi en fonction du profil d'apprentissage considéré (visuel/auditif, réfléchi/impulsif,

<sup>1</sup> L'appréhension peut se faire à travers l'expérience sensible, intuitive ou à travers la compréhension. La transformation d'une expérience s'effectue à travers une observation réflexive ou à travers une expérience active.

convergent/divergent), ou quand le formateur propose des activités qui activent toutes les modalités possibles d'exposition à l'information, en présentant une information sous différentes formes perceptives, il met l'apprenant en condition de découvrir son style d'apprentissage.

Paramètres à observer pour découvrir son style d'apprentissage  
(Barbot et Cammatarri, 1999, p. 77)

Catégorie de paramètres	Paramètres à observer
<i>Degré de guidage dans l'exécution d'une tâche</i>	Alors que certains préfèrent mener leurs tâches à bout, seuls, d'autres ont constamment besoin d'avoir des précisions, des reformulations.
<i>Insertion socio-affective</i>	Le rapport au groupe, aux formateurs, au travail en binômes est plus ou moins recherché ou apprécié. Certains apprenants préfèrent travailler sur un support (vidéo, ordinateur), d'autres, être en contact avec l'enseignant.
<i>Gestion du temps</i>	Pour laquelle il est possible d'observer différents indicateurs : A. La vitesse de réaction, primarité avec réaction et retentissement faible, ou secondarité avec besoin d'un temps de latence avec retentissement fort. B. L'intégration des données : certains sujets procèdent à une « mobilisation préalable de l'information », d'autres fonctionnent par une « intégration progressive d'informations ». C. La préférence entre un « travail intensif massé sur des périodes de temps » ou un « travail segmenté ». D. La prise de conscience du temps comme valeur et investissement. E. Les rythmes d'apprentissage sont très variables bien que l'intégration du temps comme données sociales fasse partie des premiers contacts de l'enfant avec l'école et vise à les standardiser. L'appréhension personnelle du temps et les variations de rythmes constituent en fait des facteurs culturels et individuels qui continueront à intervenir sur le déroulement de tout apprentissage. Certaines personnes rejettent notamment le cadre scolaire parce que les cours imposent un rythme uniforme, alors qu'une des caractéristiques de l'auto-apprentissage est de pouvoir aller à son propre rythme de progression. F. La notion de durée d'un apprentissage, lorsqu'elle n'est pas liée à une échéance imposée de l'extérieur, est un facteur décisif.

En découvrant son style d'apprentissage, celui-ci prend conscience à la fois de ses propres références et du problème de leur incapacité à adopter une approche cognitive qui soit différente de son style d'apprentissage, il peut chercher à enrichir ses références et à les diversifier, en s'appuyant sur les aides méthodologiques fournies par le formateur, des techniques et des activités d'apprentissage qui soient appropriées.

## **5. Modèles andragogiques qui intègrent les caractéristiques de l'adulte**

### **5.1. Le modèle de Muchielli Rogers**

Pour Muchielli (1991, p. 21-23) les adultes, conscients de leurs potentialités et des possibilités de réalisation que peut leur offrir la formation, cherchent à se prendre en charge avec réalisme et pragmatisme et, souvent ils sont résistants au changement. Leur motivation pour la formation est fonction de leurs caractéristiques et de la situation sociale ou de formation dans lesquelles ils évoluent. Pour les adultes, le réel, c'est leur vie avec leurs responsabilités professionnelles actuelles et futures, avec leurs aspirations et avec leur propre horizon temporel, est le postulat de base qui permettrait de poser les principes d'une pédagogie spéciale pour adultes. C'est donc par rapport à un type de situations professionnelles concrètes, à un comportement pratique bien défini que doit s'organiser la formation. Ce principe a pour conséquence que toute formation doit commencer par l'analyse de la situation professionnelle à maîtriser ultérieurement par le stagiaire, et par une recherche psychologique en vue de comprendre la signification de la demande de formation.

Alors la formation des adultes ne peut se faire par le système scolaire ou le système universitaire, puisque, chez l'adulte :

- ° Il existe des résistances au retour à l'école, non seulement parce que les adultes risquent de retrouver les attitudes ou blocages d'antan, mais parce que ce système porte en lui une menace d'évaluation ou de sanction et que des adultes désirent être traités autrement qu'en enfants ou en adolescents. Apprendre autrement veut dire apprendre sans contraintes.

- ° La peur de ne plus savoir apprendre par cœur, de ne plus savoir prendre des notes, de ne plus savoir se concentrer les préoccupe. En ce sens, la formation doit les rassurer et les convaincre non seulement qu'il est possible d'apprendre autrement, mais que leur expérience personnelle et professionnelle va leur faciliter l'acquisition de nouvelles connaissances.

- ° La crainte majeure des adultes en formation est probablement celle d'être jugé. Cette crainte peut inhiber l'apprentissage. Plutôt, la formation doit être un temps et un lieu de réflexion et d'expérimentation.

- ° Les adultes ont le sentiment que les connaissances de type scolaire-universitaire ne servent pas à grand-chose dans la vie professionnelle. Ils ont généralement un objectif immédiat ou à moyen terme lorsqu'ils suivent une formation. Ils attendent donc de la formation d'y rencontrer des problèmes et des situations en liaison directe avec leur activité professionnelle.

- ° Le professionnel adulte a plus besoin de comportements pratiques en situation professionnelle (nouvelles perceptions, réflexes, et art de l'action opportune) que de théories universitaires. Le lien entre la théorie et la pratique doit donc constamment être mis en évidence concrètement.

- ° L'introduction de situations d'applications concrètes répond à un double besoin des adultes : avoir une preuve d'utilité et pouvoir expérimenter sans risque dans un lieu protégé et rassurant.

- ° Le professionnel adulte a rencontré la réalité avec tout ce qu'elle a de globalité et d'interdisciplinarité, dès lors les connaissances ne peuvent se présenter sous une forme cloisonnée ou dissociée.

° La formation, loin de n'être que personnelle, est fonction de la politique de formation de l'entreprise dont l'adulte est membre. La formation de l'adulte dans son milieu professionnel est donc en relation avec ce milieu, il peut empêcher, neutraliser ou au contraire favoriser cette formation.

## 5.2. Le modèle de Bernice Mc Carthy (1985)

Partant des caractéristiques de l'apprenant adulte, Bernice Mc Carthy (1985) trouve que la formation pour adultes doit tenir compte des exigences suivantes :

° Il est nécessaire de partir de situations vécues, des problèmes ou des difficultés que les stagiaires ont à résoudre afin de mettre l'accent sur le *besoin de connaissances*.

° Il est important d'ouvrir le champ de la connaissance des membres du groupe en leur permettant d'apprendre les uns par les autres à partir des expériences acquises.

° Il est utile de replacer le thème traité dans un tout afin d'induire un comportement adapté à une situation connue de l'apprenant.

° Il est nécessaire de s'adapter aux styles d'apprentissage des adultes, sans oublier de construire des séquences pédagogiques qui répondent aux questions *Pourquoi ?*, *Comment ça marche ?*, *À quoi ça sert ?*

° Il est important que les stagiaires puissent appliquer immédiatement ce qui vient d'être appris avec des exercices ouverts qui s'appliquent à la résolution des problèmes quotidiens des participants et des applications utiles.

° Parce que les adultes apprennent *en faisant*, il s'agit d'aider les participants à se dégager de cas d'école pour étendre leur réflexion à de nouvelles dimensions de leur activité professionnelle. Ainsi, les stagiaires participent en s'impliquant dans le processus de formation.

° Il est important que l'animateur prévoit des *ponts* entre l'expérience passée des apprenants et les situations professionnelles dans lesquelles on souhaite qu'ils s'engagent maintenant.

° Il est nécessaire de s'assurer de la compréhension des thèmes traités après chaque étape de l'enseignement. Ce contrôle de l'apprentissage doit être conçu à partir des applications du quotidien proposées par les stagiaires.

° Les stagiaires apprécient de recevoir en retour d'une réalisation l'évaluation du spécialiste. Elle donne du crédit aux exercices réalisés et renforce la volonté de l'apprenant d'atteindre le but assigné sans erreur.

## 5.3. Le modèle de Malcolm S. Knowles (1980, 1990).

L'approche andragogique préconisée par Knowles est marquée par l'humanisme contemporain. Cet humanisme contemporain s'est développé en réaction au behaviorisme qui a prévalu durant la première moitié du XX<sup>ème</sup> siècle. Parmi les représentants majeurs de l'humanisme contemporain sont Rogers, Maslow et Knowles, Pestalozzi, Kohler et Bugental. Selon cette philosophie humaniste il y a dans la personne une tendance vitale puissante à devenir soi-même. L'être humain est fondamentalement un organisme digne de confiance, capable d'évaluer la situation qu'il observe ou dans laquelle il vit, de se comprendre, de faire des choix et d'agir en conséquence. Le passage de l'adolescence à l'âge adulte est considéré selon l'approche humaniste comme une période de changement psychologique, social et physique.



L'homme est considéré comme un sujet au centre de sa propre vie, agissant sur le monde, se changeant lui-même et tout ce qui le touche. Sa capacité de réagir est constamment reconnu. Le comportement de l'homme résulte d'une perception sélective, phénoménologique, la réalité est ce qu'elle paraît être, pas forcément ce qui existe en fait. Le MOI, la personne est un être qui est unique, libre et autonome et responsable envers le moi et envers les autres. L'interaction avec les autres est essentielle car l'homme, qui est un être social, a besoin des autres pour la satisfaction de ses désirs d'affection, de reconnaissance et de considération.

L'éducation est un instrument de revalorisation de la personne et de l'humanité. Quatre principes sont à la base de l'éducation humaniste : 1) L'expérience est à la base de l'éducation ; 2) L'éducation vise la mise en évidence et le développement de certaines qualités intrinsèques à l'homme, telles que la capacité de choisir, la créativité, la capacité à évaluer, l'accomplissement de soi... ; 3) La signification doit servir de critères pour le choix des problèmes à étudier ou des méthodes de recherche et 4) Il est nécessaire en éducation de se préoccuper de la dignité, de la liberté et de l'autonomie de la personne et de s'intéresser au développement du potentiel inhérent à chaque personne. En axant l'éducation sur la personne, celle-ci se découvre elle-même et établit des rapports avec d'autres personnes ou d'autres groupes sociaux autres que celle à laquelle elle appartient.

Selon le courant humaniste, l'apprentissage a pour but de favoriser le processus continu d'acquisition de connaissances et de développement personnel (actualisation de soi). Le contenu du savoir, tout en restant important, prend une place secondaire. Le processus est premier, c'est-à-dire qu'il importe d'apprendre non seulement ce qu'on a besoin de savoir, mais aussi comment on a appris ce qu'on voulait savoir. Ce processus est une éducation qui est centrée sur la personne et l'apprentissage significatif est expérientiel. Les quatre composantes du processus sont les suivantes : la motivation intrinsèque, la perception et la découverte, le concept de soi et l'auto-évaluation.

Malcolm Knowles est convaincu que les adultes apprennent mieux quand le cadre de formation est informel, confortable, flexible et sécurisant. Dans son ouvrage *The Modern Practice of Adult Education* (1970), il propose quatre postulats de base au sujet de la façon d'apprendre propre aux adultes, ceci pour guider la pratique des formateurs d'adultes (voir chapitre 1). Il y ajoute deux autres postulats dans son ouvrage de 1990, *L'apprenant adulte* (Paris : Éditions d'organisation, 1990). Les six postulats sont :

Le besoin de savoir : Les adultes ont besoin de savoir pourquoi ils doivent apprendre quelque chose avant d'entreprendre une formation, donc le premier devoir de l'enseignant est d'aider l'apprenant à prendre conscience de son « besoin d'apprendre » et de lui expliquer que la formation vise à améliorer son efficacité et sa qualité de vie ;

Le concept de soi chez l'apprenant : les adultes ont conscience d'être responsables de leurs propres décisions et de leur propre vie, donc il se développe en eux le profond besoin d'être vus et traités par les autres comme des individus capables de s'autogérer et ils n'admettent pas les situations où les autres leur imposent leur volonté ;

Le rôle de l'expérience de l'apprenant : les adultes arrivent dans une formation avec à la fois plus d'expérience que les jeunes parce qu'ils ont vécu plus longtemps et des expériences d'un autre type, qui constituent en quelque sorte leur identité, donc il faut tenir compte des différences individuelles qui sont plus grandes que dans un groupe de jeunes et mettre l'accent sur des stratégies personnalisées et expérientielles et utiliser les adultes eux-mêmes comme ressource ;

La volonté d'apprendre : les adultes sont prêts à apprendre si ces connaissances et ces compétences leur permettent de mieux affronter des situations réelles, donc il faut associer la formation aux étapes de développement de l'adulte ;

L'orientation de l'apprentissage : les adultes orientent leur apprentissage autour de la vie, ou d'une tâche ou d'un problème et ils assimilent d'autant mieux les connaissances, les compétences, les valeurs et les attitudes que celles-ci sont présentes dans le contexte de leur mise en application dans des situations réelles ;

La motivation : les adultes sont sensibles à des motivations extérieures (promotions, etc...) mais ce sont leurs pressions intérieures qui sont le plus grand facteur de motivation à l'apprentissage.

Ces principes reposent sur les caractéristiques de l'adulte, tels que les identifie Knowles (voir ci-avant les *caractéristiques de l'adulte*). À ces principes sont liées des implications dites " technologiques " :

Le climat physique et psychologique, l'intérêt et le respect du formateur pour l'adulte ;  
Le diagnostic de ses besoins d'apprentissage. La participation dans la planification de l'activité d'apprentissage. La responsabilité partagée dans l'apprentissage (partager la responsabilité de s'aider à apprendre). L'évaluation est une entreprise qui est mutuelle, entre le formateur et l'apprenant.

La valorisation de l'expérience, l'accent est mis sur l'application pratique. Apprendre à partir de l'analyse de son expérience.

Le moment approprié pour apprendre. L'homogénéité des groupes d'apprentissage.

La centration sur l'apprentissage plutôt que sur l'enseignement. L'organisation du curriculum, le programme, autour de questions significatives. Le design, la planification de l'activité à partir de la question d'intérêt, de ce que l'adulte cherche à comprendre.

Pour Knowles (1990) le modèle andragogique est ainsi un modèle de processus qui a plusieurs impératifs : 1) Instaurer un climat propice à l'apprentissage en tenant compte de l'environnement physique, de l'environnement humain et interpersonnel et du climat de l'organisation ; 2) Créer un mécanisme de planification afin que personne ne se sente mis à l'écart de toute décision ou activité qui semble leur être imposée sans qu'ils aient une chance de pouvoir l'influencer ; 3) Diagnostiquer les besoins d'apprentissage qui permettent de construire un modèle et d'évaluer les disparités ; 4) Formuler les objectifs du programme ; 5) Concevoir un modèle des expériences de l'apprentissage et 6) Mettre le programme sous évaluation : évaluation de la réaction – évaluation de l'apprentissage – évaluation du comportement – évaluation des résultats.

En plus de ces principes de base, Knowles trouve que les adultes peuvent apprendre, que l'apprentissage est un processus qui est interne, que l'apprentissage est favorisé dans le cas où sont respectées certaines conditions d'apprentissage et certains principes d'enseignement. De plus, dans son modèle centré sur les besoins de l'apprenant, Knowles attribue au formateur d'adultes un rôle de technicien, qui consiste surtout à fournir des ressources et à rencontrer les besoins de l'apprenant C'est l'apprentissage par contrat qui donne les moyens de personnaliser les projets de formation de chaque apprenant, qui permet à ce dernier de systématiser son apprentissage ainsi que de le responsabiliser dans l'évaluation des résultats de l'apprentissage.

Le modèle de Knowles a été popularisé en Amérique du Nord, il s'est développé les années soixante et soixante dix, années des mouvements sociaux, de la contre culture et de l'activisme politique dans les pays du Nord, mais l'approche de Knowles a été critiquée par après. On reproche à cette approche de renforcer l'individualisme et la compétition entre les individus, au dépens d'une conscience collective (Finger, 1993), On reproche aussi le rôle de fournisseur de ressources qui est attribué au formateur (Brookfield, 1987). On lui reproche aussi de mettre l'accent sur le changement du concept de soi chez l'adulte, d'un enfant ou d'un adolescent dépendant à un adulte autodirigé, ce qu'infirmen les recherches sur les styles cognitifs ou les styles d'apprentissage ou les théories de la personnalité. Dans le même ordre d'idées, Pratt (1993) trouve que la confiance en soi, le besoin de support et le besoin de direction varient selon la personnalité de l'apprenant.

Quant à l'idée de faire appel uniquement à un contenu qui soit centré sur les problèmes de la vie d'un adulte, on reconnaît qu'elle a aidé à centrer l'enseignement sur la personne qui apprend plutôt que sur un contenu déterminé par un curriculum social ou par un enseignant particulier, mais, s'il est vrai que l'adulte veut appliquer immédiatement ce qu'il apprend, il peut en être autant pour l'enfant (Long, 1987).

Pour ce qui est de la motivation à apprendre qui serait surtout interne pour l'adulte et externe pour l'enfant, la pratique de l'éducation des adultes, qui s'inscrivent surtout à des cours pour une motivation vocationnelle, à la recherche d'un emploi ou d'une promotion, tendrait plutôt à infirmer cette affirmation de Knowles (Long, 1987).

Par ailleurs, les tâches développementales reliées aux rôles sociaux sont reliées entre elles, il est difficile de les isoler pour qu'elles correspondent à la volonté d'apprendre de l'adulte selon Knowles (Long, 1987). Seule son idée sur le rôle de l'expérience dans l'apprentissage fait consensus parmi les chercheurs contemporains, ils sont d'accord que cette idée distingue l'apprentissage d'un enfant de celui d'un adulte. Dans ce cas, il faut faire la distinction entre l'appel à l'expérience accumulée d'un adulte pour l'aider à apprendre et le fait de faire vivre des expériences concrètes pour aider à apprendre, ce qui s'applique autant aux jeunes qu'aux adultes. Aussi, il faut tenir compte de l'aspect négatif de l'expérience accumulée, telle que des techniques mal apprises, des attitudes biaisées et des savoirs à désapprendre, ce dont ne souffle mot Knowles dans sa théorie.

Parmi les critiques il y a aussi l'excès de centration du modèle sur la personne, l'absence de dimension sociale et l'absence de référence au contexte. Bref, on trouve que les idées de Knowles ne sont plus adaptées à la société post moderne

#### **5.4. Le modèle de l'auto-formation**

Le modèle de l'auto-formation met l'accent sur le sujet, sur la personne et son expérience de vie, plus que sur l'environnement. La personne prend en charge sa formation, elle en est responsable. La philosophie sous-jacente à ce concept est l'autonomie des personnes, leur capacité à avoir une prise sur leur propre vie. Les sociologues parlent de jeu des acteurs.

Danvers définit l'autoformation en tant que « un processus éducatif orienté vers le développement volontaire de la personnalité par la sélection d'un savoir, d'un savoir-faire et d'un savoir-être dont les contenus, les méthodes, l'organisation, le rythme, les aides et les conseillers sont d'abord l'expression du sujet lui-même, avec l'aide des institutions éducatives

sans elles ou contre elles ». Ceci suppose que l'apprenant soit autonome dans ses apprentissages, qu'il soit capable d'apprendre par soi-même et qu'il sache opérer des choix d'activités d'apprentissage, des contenus et des méthodes.

Pour que la personne puisse être autonome dans l'apprentissage, elle doit maîtriser des stratégies métacognitives, c'est-à-dire des stratégies qui renvoient à des connaissances portant sur son activité cognitive et sur le contrôle de la tâche dans laquelle elle est engagée, et à des connaissances qui renvoient au choix de la capacité cognitive à mobiliser des stratégies différentes pour mener à bien cette tâche. Cela veut dire que l'apprenant doit, en particulier quand il doit faire face à des tâches complexes, apprendre à mobiliser ses capacités cognitives et à les développer, avec, au besoin, l'aide du formateur. Ce qui passe par la capacité de l'apprenant à prendre conscience de ses processus mentaux et de ses stratégies cognitives. À ceci et à cela l'aide le formateur.

Il le peut quand il joue un rôle de médiateur, aidant l'apprenant à apprendre à apprendre, à établir des relations, à analyser, critiquer et synthétiser, à prendre de la distance vis-à-vis des contenus et des méthodes d'apprentissage. Pour l'apprenant qui cherche à résoudre un problème pratique ou à accomplir une tâche d'apprentissage le formateur, empathique, fournit du support pour qu'il mobilise ses connaissances et ses expériences antérieures liées avec le problème ou la tâche, ainsi que de nouvelles connaissances, prenne conscience de l'outil cognitif qu'il mobilise dans son activité et qu'il puisse rechercher l'information pertinente utile pour le choix d'une stratégie de résolution de problème ou d'apprentissage qui soit appropriée, se centrant sur l'essentiel. Bref, le formateur aide l'apprenant à comprendre son processus d'apprentissage ou de résolution de problème pratique.

L'autonomie dans l'apprentissage signifie aussi que la personne est mûre affectivement, qu'elle est confiante dans sa capacité à apprendre, qu'elle est sècure et motivée, non dépendante d'autrui vis-à-vis de ses apprentissage. Ceci suppose que l'environnement éducatif est sécurisant et centré sur la croissance personnelle, que l'apprenant peut y puiser les moyens nécessaires pour son apprentissage et pour sa sécurité affective, qu'il est riche et non angoissant, non coercitif, qu'il favorise l'esprit d'initiative et la liberté pour apprendre.

Parmi les méthodes qui sont associées à l'autoformation il y a les histoires de vie.

## **6. Les modèles axés sur la pratique réflexive**

### **6.1. La pratique réflexive: un modèle de réflexion en cours d'action et sur l'action (Schön)**

*Agir en premier, réfléchir publiquement par la suite pour recadrer la situation et expérimenter une nouvelle solution au problème ... C'est l'effet de surprise face à une situation divergente qui suscite la réflexion.*

Le modèle de Schön est un modèle de science-action. L'approche de science-action est utilisée par Argyris et Schön pour le différentier de la science traditionnelle et de la recherche-action. Cette approche s'inscrit cependant, dans certains de ses aspects, dans le prolongement

de la tradition initiée par Lewin en psychologie sociale. Argyris et Schön considèrent que toute action efficace s'explique par l'existence de connaissances. Pour eux, tous les praticiens développent dans leur praxis des théories d'action qui, interreliées forment des "*Theory of Practice*". Pour Argyris *et al.* (1987), la majorité des connaissances qui informent l'action sont de nature tacite; elles sont essentielles à l'action efficace, l'action intelligente étant informée par un raisonnement de nature tacite surtout. Il est nécessaire d'agir en premier et de réfléchir par la suite de façon à découvrir le raisonnement qui a informé l'action.. Les conséquences de l'action donnent une information de la justesse du cadrage que l'acteur a effectué. Et les praticiens réfléchissent à ce qu'ils sont en train de faire quand les résultats ne sont pas attendus (effet de surprise). La réflexion peut alors déboucher sur un recadrage de la situation.

La science-action se préoccupe ainsi d'aider les praticiens qui veulent améliorer leur pratique par la réflexion publique en réfléchissant à comment ils découvrent leurs problèmes et à comment ils génèrent les alternatives possibles (Argyris, 1983, cité par Doré, 1992). Et parce que la réflexion arrête momentanément l'action, pour aider un acteur à réfléchir sur les choix de solution pour une action efficace, il faut utiliser une technique d'intervention qui arrête momentanément le déroulement de l'action. L'idée est de ralentir l'action de façon à ce que l'acteur puisse réfléchir à la connaissance implicite imbriquée dans l'action (Argyris, 1987). La science-action cherche à stimuler la réflexion personnelle chez les acteurs humains de façon à ce qu'ils choisissent librement comment changer leur environnement s'ils le désirent. (Argyris, 1990).

Pour Schön (1983, 1987,1994), l'enchaînement des actions doit être considéré de l'action vers la réflexion en vue d'évaluer le choix de ses actions dans le but d'améliorer des actions futures, ce qui permettra à l'acteur de recadrer la situation initiale. Selon lui, même la "méthode des cas" conçue pour aider les étudiants à développer des habiletés génériques en résolution de problèmes, est basée sur la croyance que l'enseignement de principes scientifiques doit précéder le développement des habiletés nécessaires à leur application. En supposant que l'on s'accorde sur les buts, fait-il remarquer, "*la question " de quelle façon dois-je procéder?" pourrait se réduire à la seule question " Quels sont les instruments les mieux adaptés pour atteindre un but?"*" (1994: 45). Dans le concept "d'application", il y a omission de la façon de poser un problème, i.e. le processus par lequel on définit la décision à prendre, les buts à atteindre et les moyens à utiliser. C'est que le concept "d'application " amène à regarder le savoir professionnel comme une hiérarchie où les " principes généraux " sont en haut de la pyramide, et la résolution des problèmes concrets en bas ", alors que la recherche est séparée de la pratique tout en lui demeurant liée par des rapports clairement définis. Schön fait ce constat. Il considère que c'est plutôt par la structuration de la situation problématique qu'on peut organiser et clarifier à la fois les fins à poursuivre et les moyens pour les atteindre, et il ne s'agit pas de processus technique, souligne-t-il.

Plutôt que le modèle des sciences appliquées modèle qu'il considère incomplet, Schön préconise à la place une épistémologie de l'*agir professionnel*- "*Thinking in action*"- qui nourrira l'épistémologie du savoir professionnel, parce que le savoir est dans nos actes et que, pour le professionnel, le travail quotidien dépend d'un savoir pratique tacite. Selon lui, "*la réflexion en cours d'action et sur l'action est essentielle à la virtuosité déployée par des praticiens face à certains cas dérangementants parce que divergents rencontrés en pratique*" (1994:97).

Nous présentons le modèle de Schön à partir de deux publications récentes: *la pratique réflexive: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* édité en 1994 (la traduction française de *the reflexive practitioner: how professionals think in action* publié en 1983) et les premier et dernier chapitre (*concluding comments*), de *the reflective turn*, monographie collective éditée en 1993 sous la direction de Schön.

### *Concepts de base*

La théorie de Schön repose sur deux concepts de base: la structuration de la situation problème et la réflexion en cours d'action et sur l'action.

+ *Structuration du problème, identification des buts à poursuivre et des moyens à utiliser.* Lorsque le praticien se sent coincé dans une situation problématique qu'il ne peut transformer rapidement en un cas contrôlable, il peut restructurer le problème et, dans cette tentative nouvelle - une expérience de restructuration -, il tentera d'imposer sa volonté. Le problème déclenche une conversation réflexive. C'est sa qualité et la direction qu'elle prend qui permettent au praticien de juger si le problème a été bien ou mal posé.

+ *La réflexion en cours d'action* est décrite par Schön comme un processus en spirale qui traverse des phases d'appréciation, d'action et de réévaluation. la situation-problème au départ singulière et imprévisible, se clarifie grâce au fait qu'on tente de la transformer, mais inversement, elle se transforme grâce au fait qu'on essaye de la comprendre. On ne peut parler de réussite de la structuration d'une situation problématique que lorsque la réflexion à deux se poursuit. "*La description d'un savoir intuitif entretient la réflexion et rend le chercheur capable de critiquer, de tester et de restructurer sa façon de voir*" (1994, p. 319). Selon lui, savoir nommer et reconstruire un problème crée les conditions adéquates pour exercer sa compétence technique. Au cours de la restructuration du problème, le praticien chercheur identifie à la fois les buts à poursuivre et les moyens à utiliser.

+ C'est la qualité et la direction de la conversation réflexive qui permettent au praticien de juger si le problème a été bien ou mal posé

+ On ne peut parler de réussite de la restructuration d'une situation problématique que lorsque la réflexion à deux se poursuit.

+ Au cours de la restructuration du problème, le praticien identifie à la fois les buts à poursuivre et les moyens à utiliser.

+ L'appel à une théorie aide à guider la réflexion en cours d'action

Fig. 2: Les phases de la conversation réflexive en cours d'action

Le cadre d'analyse sert à poser le problème et la résolution du problème est une façon de vérifier le bien-fondé du cadre. Le praticien élabore de nouveaux problèmes et les modèles qui en découlent, non à partir de l'application de théories basées sur des recherches, mais à partir de leurs répertoires d'exemples et de thèmes familiers. (ibid.). C'est la perception des changements découlant de gestes initiaux qui règle le besoin d'une réflexion en cours d'action et la direction que cette réflexion doit prendre; et quand le praticien fait appel à une théorie, il l'utilise pour guider ses réflexions en cours d'action.

### *Processus de réflexion en cours d'action et sur l'action*

+ *Pratique réflexive, expérimentation, relation transactionnelle avec son problème.* Schön s'inspire de l'épistémologie génétique de Piaget qui distingue l'abstraction simple - portant sur les qualités des objets - de l'abstraction réfléchissante portant sur les actions en cours ou qui ont eu lieu. C'est cette dernière qui est à la source des opérations de la pensée définies comme une coordination des activités sous un mode de représentation mentale. Il définit la pratique réflexive comme une forme de recherche qui vise à négocier une situation où savoir et agir sont des entités inséparables, alors que quand on pose un problème, la fin et les moyens sont interdépendants. Quand le praticien réfléchit en cours d'action sur un cas particulier, il met à jour la compréhension intuitive qu'il a des phénomènes auxquels il a été attentif. Son expérimentation est faite d'exploration, de vérification du geste posé et de vérification d'hypothèses; les trois fonctions s'accomplissant en même temps<sup>1</sup>. Il a une relation transactionnelle avec son problème.

+ *Pratique réflexive et recherche.* La recherche - qui se transforme en une expérience structurelle de la situation-problème, en une expérience structurelle de la situation-problème, une transactionnelle, elle comporte deux processus cruciaux: 1) Lorsqu'il rencontre tel phénomène singulier (effet de surprise), le chercheur va quand même extraire de son répertoire familier l'un ou l'autre élément qu'il considère comme un exemple type ou une métaphore génératrice qui l'aidera à traiter le phénomène nouveau; 2) À mesure que le chercheur réfléchit sur les ressemblances observées, il formule de nouvelles hypothèses, des hypothèses qu'il va vérifier en accomplissant certaines expériences. Et ces gestes expérimentaux vont à leur tour contribuer à modeler et à sonder la situation en question. L'on a donc affaire à une expérience transactionnelle à trois volets.

### Finalités

La pratique réflexive veut stimuler et entretenir la réflexion chez les acteurs humains de façon à ce qu'ils choisissent librement comment changer leur environnement s'ils le désirent. Plus spécifiquement, elle veut permettre un apprentissage organisationnel valable qui comporte des changements importants dans les valeurs de base et la structure de l'entreprise bureaucratique. Elle vise à former un professionnel qui sera habilité à s'auto-évaluer dans l'action, un praticien qui sera familier avec l'épistémologie propre de l'action. Elle se préoccupe d'aider les praticiens qui veulent améliorer leur pratique par la réflexion publique en réfléchissant à comment ils découvrent les problèmes et à comment ils génèrent les alternatives possibles.. Réflexif, le praticien apprend à créer des occasions, des moments pour réfléchir en cours d'action, d'enrichir son répertoire et de développer son langage.

Il y a de la sorte une implication de la pratique-réflexive pour la formation continue, la profession et l'entreprise: 1) *Amélioration de la relation professionnel-client.* Autre conséquence: adopter l'épistémologie de l'agir professionnel a aussi des implications sur la profession elle-même, sur l'organisation bureaucratique dominante et sur la société. Elle permet *l'amélioration de la relation professionnel-client.* Elle permet aussi *un apprentissage organisationnel valable* (qui comporte des changements importants dans les valeurs de base et la structure du savoir), *des changements dans les valeurs et à l'entreprise.* Ceci dans la mesure où les systèmes sociaux (sous-groupes; jeu stratégique des acteurs, etc.) qui tracent les

<sup>1</sup> C'est la perception des changements découlant des gestes initiaux qui règle le besoin d'une réflexion en cours d'action et la direction que cette réflexion doit prendre. En effet, dans la pratique, c'est le changement qui présente un intérêt primordial et, conséquemment, la logique de l'affirmation. C'est elle qui fixe les limites de la rigueur expérimentale et il y a priorité de la logique de l'affirmation et de l'exploration sur celle de la confirmation.

frontières et indiquent les directions de la recherche organisationnelle développent des systèmes d'apprentissage.

La pratique réflexive cherche aussi à dépasser la problématique de la relation entre la théorie et la pratique comme elle veut que le praticien développe son raisonnement et analyse le discours sur la pratique.

#### Postulats et principes

À partir de ses conceptions théoriques, Schön définit ainsi pour la pratique réflexive sept postulats : 1) Toute action efficace s'explique par l'existence de connaissances ; 2) Le savoir est dans nos actes et le travail quotidien dépend d'un savoir qui est tacite surtout ; 3) Tous les praticiens développent dans leur praxis, leur pratique, des théories d'action qui, inter-reliées, forment des *theory of practice* ; 4) C'est par le changement contrôlé scientifiquement, donc en cours d'intervention, que la connaissance scientifique s'acquiert ; 5) Les praticiens réfléchissent à ce qu'ils sont en train de faire quand les résultats ne sont pas attendus (effet de surprise) ; 6) Les praticiens font bien ce qu'ils font, mais ils ne savent pas comment l'expliquer ; 7) Les phénomènes tels la complexité, l'incertitude ou la singularité et le conflit des valeurs jouent un rôle dans la pratique professionnelle et 8) En science-action, les généralités reflètent un haut degré d'exactitude.

Les principes de la pratique réflexive sont au nombre de huit : 1) La majorité des connaissances qui informent l'action sont tacites surtout, elles sont essentielles à l'action efficace ; 2) La description d'un savoir intuitif entretient la réflexion et rend le chercheur-praticien capable de critiquer, de tester et de restructurer sa façon de voir ; 3) Il y a un écart entre la théorie épousée par le praticien et la théorie réellement pratiquée ; 4) La réflexion arrête momentanément l'action ; 5) Le problème déclenche une conversation réflexive, c'est la qualité de celle-ci et la direction qu'elle prend qui permettent au praticien de juger si le problème a été bien ou mal posé ; 6) Quand le praticien pose un problème, les fins et les moyens sont interdépendants ; 7) L'enchaînement des actions doit être considéré par le praticien de l'action vers l'évaluation en vue d'évaluer le choix de ses actions et dans le but d'améliorer ses actions futures, ce qui lui permet de recadrer la situation initiale et 8) Le test de validité de Popper est un principe qui contraint et oriente l'intervention du chercheur interventionniste.

#### Stratégie et moyens

Schön propose différents moyens dans son modèle (voir tableau). Parmi ces moyens: structurer la situation-problème, nommer et reconstruire le problème, l'expérimentation, l'atelier réflexif, le contrat réflexif professionnel-client et le partenariat praticien-chercheur (1994). Schön (1993) propose aussi ce qu'il appelle la spirale réflexive (*the reflective turn*), aussi bien pour développer le raisonnement chez le praticien, que pour l'amener à considérer que tout compte-rendu particulier de leur raisonnement est une construction observatoire qui peut être erronée ou totalement incomplète.

C'est surtout à des méthodes ethnographiques et à des histoires de vie des individus et des groupes, que recourent les praticiens de la science-action. Les discours sur la pratique peuvent être soit des "discours manifestes sur la pratique", soit des "metadiscours de recherche sur la pratique", soit des "histoires causales" ou encore des "discours sous-jacents". Parfois un discours peut emprunter à plus d'une parmi ces catégories. Pour Schön, ces



catégories sont distinctes et l'effort pour les distinguer est essentiel pour ce qui est de la rigueur de la démarche:

*"I shall call these "manifest story of practice", "metastories of research on practice", "causal stories", and "underlying stories". In some instances, a simple story may fall into more than one of these categories. But the categories are nonetheless distinct from one another, and the effort to distinct them is central, as I shall try to show, to the question of appropriate rigor."* (1993, p. 344).

Pour lui, présenter un cas de pratique, c'est dire un discours selon le sens premier énoncé par Aristote: une imitation de l'action avec identification d'un début, d'un milieu et d'une fin, avec identification de caractères, de traces et une vue d'ensemble. Mais l'inconscient est absent du discours. Quant au discours sous-jacent, il peut être construit à partir du discours manifeste par le questionnement à l'aide des questions suivantes par exemple: " pourquoi le discours manifeste comporte certaines caractéristique, mais ignore d'autres?"; " pourquoi tel début et telle fin et quand il a agit ?"; "pourquoi est-il rapporté selon les termes de certaines catégories et non d'autres ?"; "qu'est ce qui importe quant à sa construction et quant à sa direction?"(ibid.: 345-346). Il attire aussi l'attention que tout construit peut prêter à erreur

Le modèle du praticien réflexif de Schön a inspiré les années '80 et '90 beaucoup de chercheurs et de praticiens américains de l'andragogie / formation continue, des européens aussi. Cependant, ce modèle a été l'objet de nombreuses critiques. Par exemple, Maglaive (1993) concède que la formation-action favorise l'intégration de la théorie à la pratique, de la pensée à l'action, de la réflexion aux activités quotidiennes du gestionnaire. Il reconnaît aussi qu'elle propose une modalité d'organisation qui implique une attention constante et rigoureuse aux problèmes justifiant la mise en oeuvre d'une procédure éducative, un refus de considérer la pédagogie comme seule et unique solution à y apporter, comme elle peut être tenue tout à fait représentative des démarches à utiliser en formation continue. Il attire cependant l'attention sur le fait qu'elle risque de conduire à une adaptation étroite de l'acte éducatif aux seuls problèmes de l'activité quotidienne, et à négliger la nécessaire mise en cohérence des formations à réaliser pour développer toutes les capacités des hommes devant s'adapter aux modifications à long terme de leur situation.

Fenstermacher (1988) a aussi reproché à Schön d'utiliser le terme recherche pour designer la réflexion que fait le praticien dans sa pratique quotidienne. Selon lui, cela crée de la confusion car les deux systèmes, celui de l'activité scientifique et celui de l'activité professionnelle, demeurent distincts l'un de l'autre. Saint-Arnaud partage la critique. Pour Bernard (1994), la science-action est un domaine en cours d'exploration, se construisant.

Parmi les critiques relevons que Schön définit parmi les finalités de son modèle l'amélioration de la relation professionnel-client et le changement dans l'entreprise, les moyens qu'il définit dans son modèle et la stratégie qu'il propose y réfèrent peu. Quant à la considération du contexte et des nouvelles valeurs qui se dessinent en société, les références de Schön y sont peu nombreuses. Sans doute ces autres limites au modèle font dire à Gaudet (1984, 1995), comme à Maglaive d'ailleurs, que la finalité principale de la science-action demeure l'étude des rapports entre la théorie et la pratique.

Différentes critiques ont ainsi été formulées à la science-action se construisant. Argyrys et Schön ont répondu à ceux qui objectent que le système d'activité professionnelle, aussi rigoureux que contrôlé soit-il, n'a rien à faire avec la science, qu'ils utilisent pourtant les

critères de l'activité scientifique les plus traditionnellement reconnus et que leur façon de concevoir l'intervention est en tout point conforme à ces critères ( la réfutabilité, l'ordre, la causalité et l'élégance). Mais Argyris (1980) reconnaît la limite des généralisations reliées à une activité de science-action, lorsqu'il la compare à la science appliquée traditionnelle. Il considère en effet que, dans la science-action, les généralisations auront tendance à refléter un faible degré de précision, mais un degré élevé d'exactitude. Pour Schön,

*"le recours à la narration pour nommer les structures conceptuelles normatives sous-jacentes à un discours manifeste sur la pratique - discours sous-jacent plutôt que des assomptions ou des constructions - suggère un détachement du lien entre le concept et la réalité. Le discours fixe le narrateur dans une image (comme figée), suggérant que différents narrateurs peuvent élaborer différentes pensées au sujet d'une "même" réalité. C'est qu'un discours ne peut être que "juste un discours", posant de ce fait la question de l'objectivité, et par la même augmenter le spectre du relativisme"* (1993: 345-347).

## 6.2. Le modèle de l'apprentissage expérientiel

*"Si vous voulez comprendre une situation, essayez de la changer"*  
Lewin

Les travaux du IV<sup>ème</sup> symposium international du RIFREP (Paris, 1989) signalent l'émergence d'un courant nouveau - la formation expérientielle - chez des auteurs nord-américains sous le concept "*Experiential Learning*". Le modèle expérientiel apparaît, explicitement ou implicitement, comme sous-jacent à la plupart des théories existantes en formation d'adultes (Fingers, 1990; Landry, 1991). Marsick (1991) considère que l'apprentissage expérientiel en situation de travail représente la majeure partie des dépenses consenties par les entreprises américaines à la formation. Ce modèle est, selon Laplant (1988), le plus cité dans la littérature sur la formation pratique (huit fois sur dix). Cette nouvelle approche puise dans la tradition humaniste - centration sur l'apprenant - et dans la tradition progressiste américaine, et aussi dans les contributions de nombreux auteurs, dont Dewey, Freiré, Mezirow, Brookfield, Rogers (Carré, 1992). Déjà, depuis les années '30, Dewey avait plaidé pour une réintroduction de l'expérience dans le système scolaire.

La théorie de l'apprentissage expérientiel présente un point de vue du processus de l'apprentissage différent de celui véhiculé par la théorie béhavioriste basée sur l'épistémologie empirique - qui nie tout rôle de la conscience et de l'expérience subjective - ou de celui de théories plus implicites qui sous-tendent les méthodes traditionnelles d'éducation, méthodes qui s'appuient pour une large part sur l'épistémologie idéaliste rationnelle: les théories rationalistes et cognitivistes de l'apprentissage qui donnent priorité à l'acquisition, la manipulation et le rappel d'abstracts symboliques. C'est dans une perspective différente qu'émergent les différentes indications sur le cheminement de l'éducation, dans d'autres rapports à l'apprentissage, au travail et autres activités de la vie, et dans la création de la connaissance (Kolb, 1993).

Kolb (Kolb,1993). estime que "*ni les recherches sur l'apprentissage, ni les pratiques éducatives, ni les processus éducatifs traditionnels, ni les théories psychologiques centrées sur la personne, ni les recherches psychologiques sur l'apprentissage et le développement n'ont tenu compte de l'évidente transaction entre la personne et l'environnement qu'implique l'apprentissage"*. Comme pour Maglaive, pour lui, le vrai monde - non l'environnement limité au livre, à l'enseignement et à la classe - semble, jusqu'aux temps présents, rejeté par les

systèmes éducatifs à tous les niveaux. Comme Brunswick (1943), il considère que les recherches psychologiques sur l'apprentissage et le développement perçoivent l'environnement relationnel de la personne linéaire - *one-way* - et que ses modèles décontextualisés manquent de validité écologique, ce qui ne permet pas la généralisation des résultats obtenus. Quant à la psychologie développementale de Piaget, d'autres auteurs tels Cole (1971) et Brofenbrenner (1971)) la critiquent aussi pour son manque de prise en considération des circonstances environnementales et culturelles. Kolb partage ce point de vue.

Le processus de l'apprentissage expérientiel: un modèle holistique transactionnel à validité écologique (Kolb)

Pour Kolb, la dynamique de l'apprentissage est enracinée dans l'expérience concrète, immédiate, passe par l'observation et la réflexion sur cette expérience sensible, puis par la production abstraite, ou généralisation des savoirs acquis, qui sera ensuite confrontée au réel sous la forme d'une expérimentation active. (Carré, 1992; en référence à Kolb, 1984). Spécialiste et théoricien de l'apprentissage expérientiel, Kolb a élaboré un modèle de processus dans lequel il pointe l'importance de la transformation de l'expérience pour qu'il y ait réellement apprentissage et passage d'un savoir implicite à un savoir communicable, transformable (Courtois, 1992). Plutôt qu'une troisième théorie, Kolb considère que la théorie de l'apprentissage expérientiel présente une perspective intégrative et holistique de l'apprentissage qui combine expérience, perception, cognition et comportement. Dans son modèle la dynamique de l'apprentissage est enracinée dans l'expérience concrète, immédiate, passe par l'observation et la réflexion sur cette expérience sensible, puis par la conceptualisation abstraite, ou généralisation des savoirs acquis, qui sera ensuite confrontée au réel sous la forme d'une expérimentation active (Kolb, 1993).

La présentation du modèle de Kolb s'inspire du contenu du neuvième chapitre "*the processus of experiential learning*" écrit par Kolb et paru dans un ouvrage collectif publié sous sa direction en 1993, et de trois points de vue exprimés respectivement par Carré (1992), par Dumas (1995), par Gaudet (1995) et par Lozon (1995).

Le thème commun à tous les modèles proposés par les auteurs de l'apprentissage expérientiel est que toutes les formes de l'adaptation humaine sont proches de la méthode de la recherche scientifique. Tel est le point de vue véhiculé par Kelly (1955). Dewey, Lewin et Piaget voient dans la méthode scientifique le plus haut raffinement philosophique et technique du processus de base de l'adaptation humaine. Elle procure, selon Kolb, une assise pour l'intégration holistique de toutes les fonctions humaines. Il voit dans les trois traditions majeures de l'apprentissage expérientiel - celles de Lewin, de Piaget et de Dewey - beaucoup de similitudes au travers de leurs modèles respectifs du processus d'apprentissage. Pris ensemble, ils constituent, selon lui, une perspective unique de l'apprentissage et du développement. A partir de cette perspective, il définit des finalités, six principes à la base de son modèle, ainsi que des stratégies et moyens (voir tableau). Découvrons auparavant ci-après les postulats et les concepts de base.

## Postulats

1) *L'apprentissage, un processus émergent de l'expérience.* Contrairement à ce qui est pour la théorie behavioriste et pour la philosophie empiriste de Locke, les idées ne sont pas des éléments fixes et immuables de la pensée selon la théorie de l'apprentissage expérientiel. "*Elles se forment et se reforment plutôt a travers l'expérience, alors que les concepts dérivent et sont continuellement modifiés par l'expérience*" (Kolb, 1993).

L'apprentissage est ainsi défini comme un processus émergent dont les résultats ne représentent que des observations à caractère historique et non pas la connaissance du futur. L'apprentissage expérientiel est un concept molaire - et non moléculaire - qui décrit le processus central de l'adaptation de l'homme à l'environnement physique et social. Pour Kolb, apprendre n'est pas un domaine spécial d'un genre d'imagination spécialisée de la fonction humaine, comme la cognition ou la perception; il implique un fonctionnement intégratif de tout l'organisme: pensées, sentiments, perceptions et comportements. Ainsi conçu, il se prévaut comme un pont entre différentes situations de vie, transformant l'apprentissage en un processus qui se continue la vie entière.

2) *Toutes les connaissances sociales requièrent une attitude de scepticisme partial pour leur interprétation.* Ce postulat marque une évolution chez Kolb. De son expérience dans l'enseignement, il retient qu'il est essentiel de prendre en considération la nature du sujet de la matière à enseigner pour décider comment aider les étudiants à apprendre le matériel qu'ils ont devant eux. De son expérience de consultant du travail avec les organisations, il a souvent observé des barrières à la communication et à la résolution de problèmes dont les racines sont basées sur l'épistémologie, c'est-à-dire basées sur les assomptions conflictuelles sur la nature de la connaissance et de la vérité. Du système métaphysique du monde proposé par Popper (1942)<sup>1</sup> pour décrire les formes viables de communication sociale, il retient que le processus de raffinement de tous les systèmes de connaissances du sens commun est basé sur différentes assomptions sur la nature de la connaissance et de la vérité. Selon Kolb, la théorie de l'apprentissage expérientiel fournit une perspective à partir de laquelle peuvent être approchés les problèmes pratiques, quand elle suggère une typologie de différents systèmes de connaissances qui résultent de la forme dialectique des conflits entre les modes adaptatifs de l'expérience concrète et l'abstraction conceptuelle, et l'expérimentation active et l'observation réfléchie, comme typiquement résolus dans différents champs de recherche.

## Concepts de base

La connaissance est le résultat de la transaction entre les connaissances sociales et les connaissances personnelles. Sa forme (pour Kolb comme pour Dewey) est l'accumulation civilisationnelle objective préalable à l'expérience culturelle humaine, alors que l'accumulation individuelle provient des expériences personnelles subjectives de la vie. La connaissance est le produit de la transaction entre ces expériences objectives et subjectives dans un processus appelé apprentissage. Pour comprendre la connaissance, il faut comprendre

---

<sup>1</sup>. Ce système est basé sur ce que Popper appelle les hypothèses du monde, qui correspondent à un système métaphysique du monde qui définit les assomptions (hypothèses, supposition, présomption) et les règles de développement des connaissances. Dans le processus d'affinement des connaissances, il voit un dilemme de base. Bien que le sens commun est toujours applicable comme une intention d'explication de l'expérience, il tend à être imprécis. De l'autre côté, la connaissance élaborée est précise, mais limitée dans son application et dans sa généralisation car elle se base sur des assomptions ou sur des hypothèses du monde. Pour ceci, le sens commun requiert la critique de la connaissance élaborée, et la connaissance élaborée requiert la caution du sens commun.

le processus d'apprentissage; et pour comprendre l'apprentissage, il faut comprendre l'épistémologie: l'empirisme, l'apriorisme et les diverses interactionnismes. Sur ce dernier point, Kolb est proche de Piaget pour qui la psychologie est la science du sujet et des actions du sujet. Il s'écarte de la position de Daval (voir première partie).

Kolb recourt au concept de transaction plutôt que celui d'interaction de Dewey, qui évoque surtout la relation entre les conditions objectives et les conditions subjectives de l'expérience, concept à connotation trop mécanique et impliquant un échange entre des entités qui, si elles s'entremêlent, conservent cependant leurs identités séparées. Dans sa théorie, Kolb symbolise la relation transactionnelle entre la personne et l'environnement dans la signification duelle qu'il accorde au terme expérience: l'un du point de vue subjectif et personnel qui se rattache à l'état interne de la personne, l'autre objectif et expérimental. Ces deux formes d'expérience s'interpénètrent et s'interrelient de façons très complexes. Le concept de transaction implique une relation plus fluide, plus interpénétrée entre les conditions objectives et l'expérience subjective, qui deviennent en rapport, toutes les deux changées essentiellement.

#### Processus d'apprentissage et acquisition de capacités

Pour Kolb, l'apprentissage est un processus majeur de l'adaptation humaine à moyen terme. Il se situe dans un *continuum* performance-apprentissage-développement d'attitudes adaptatives à l'environnement, qui ne varient que par leur degré d'extension dans le temps et dans l'espace. Les modèles de Piaget, de Lewin, de Dewey et de Freiré lui suggèrent l'idée que l'apprentissage est par lui-même une tension naturelle, un conflit, un processus total. C'est par l'affrontement entre quatre modes d'apprentissage expérimentiel qu'apparaissent les nouvelles connaissances, les nouveaux comportements et les nouvelles attitudes.

Pour être efficaces, les apprenants ont besoin de quatre différentes sortes d'habiletés: 1) l'expérience concrète - EC -; 2) l'observation réfléchie - OR -; 3) la conceptualisation abstraite - CA -; 4) l'expérimentation active - EA -. Les capacités requises chez l'apprenant sont au nombre de quatre. il doit être capable de: 1) s'impliquer totalement, ouvertement et sans biais dans de nouvelles expériences (EC); 2) observer et de réfléchir leurs expériences selon de nouvelles perspectives (OR); 3) créer des concepts qui intègrent leurs observations dans des théories saines et logiques (CA); 4) utiliser ces théories pour prendre des décisions et résoudre des problèmes (EA).

Selon Kolb, l'apprentissage significatif ne survient que lorsque la personne a réalisé les quatre moments du cycle par rapport à un objet d'apprentissage donné. L'intégration de la théorie à la réalité, de la réflexion à l'action et vice-versa, est en fait le but souhaité et se réalise par l'apport égalitaire de quatre composantes: le "*feeling*" en expérience concrète, le "*watching*" en observation réfléchie, le "*thinking*" en conceptualisation abstraite et le "*doing*" en expérimentation active. Ces phases font partie d'un cycle et n'exigent pas de progression linéaire (Kolb, 1984: 68, 69). Dans le modèle, le processus de préhension - ou façon d'aborder l'expérience du monde réel - et le processus de transformation - ou façon de traiter l'expérience - sont des continuums ayant comme pôles opposés la compréhension et l'appréhension, l'intention et l'extension; ils résultent chacun de deux orientations dialectiquement opposées: l'abstrait et le concret, l'actif et le réflexif.

Ces quatre modes d'adaptation à la réalité sont d'importance égale ( *equipotent*, Kolb, 1984: 40) alors que le savoir résulte de la résolution des conflits entre eux. Il n'existe pas

selon lui de formes inférieures de savoir (*lower forms of knowing*) et des formes supérieures (*higher forms of knowing*). L'expérience doit être globale, délibérée, vécue dans un esprit d'ouverture, "pour voir" ce qu'on pourrait en retirer le plus possible. Il ne s'agit pas de baigner dans des expériences pour apprendre automatiquement d'elles. Dans une démarche d'apprentissage expérientiel, l'apprenant incorpore donc des rôles d'action et d'observation, une implication concrète spécifique et un détachement analytique abstrait. L'interdépendance très étroite de l'affectif, du cognitif et du psychomoteur qui s'ensuit favorise alors l'unification de ces trois dimensions puis la transformation individualisée de cette expérience globale en apprentissage pertinent pour la personne. (Dumas, 1995: 66) (*Learning and change result from the integration of concrete emotional experiences with cognitive processes: conceptual analysis and understanding*) (Kolb et Fry, 1975: 34).

Kolb définit le processus d'apprentissage comme expérience concrète conceptualisée et expérimentation active réfléchie. L'acquisition de pareilles capacités est cependant un idéal difficile à accomplir. Comment en effet une personne peut-elle agir et réfléchir dans le même temps ? ou encore comment peut-elle être concrète, réagir immédiatement et encore théoriser à la fois ? C'est que l'apprentissage nécessite des capacités de pôles opposés, alors que l'apprenant, comme aboutissement, doit continuellement choisir sur laquelle de ces capacités spéculer dans une situation spécifique d'apprentissage. Plus précisément, il existe deux dimensions premières du processus d'apprentissage. La première dimension représente l'expérience concrète des événements d'un côté, et la conceptualisation concrète de l'autre. L'autre dimension comprend l'expérimentation active à une extrême, et l'observation réfléchie à l'autre. Fort de ces analyses, Kolb conclut que, dans le processus d'apprentissage, l'apprenant se meut à différents degrés de l'acteur à l'observateur, et de l'implication spécifique au détachement général analytique. Il conclut de plus que la méthode de résolution du conflit entre les modes dialectiquement opposés d'adaptation détermine le niveau d'apprentissage et ses résultats.

#### Représentation symbolique

Dans la représentation symbolique de son modèle, Kolb place le cycle de l'apprentissage expérientiel au centre d'un cercle et le processus de recherche scientifique en dehors du cercle. Entre les deux, figurent le modèle du processus de résolution de problèmes de Pounds (1965), le processus de prise de décision de Simon (1947) et le processus créatif de Wallas (1926). Au centre du cercle les quatre habiletés que doit développer l'apprenant.

Fig. 4: Le modèle expérientiel ( source: Kolb, 1993)

Dans la composante "feeling" - EC -, l'apprenant s'implique activement de façon globale et ouverte de façon à produire un vécu multidimensionnel très riche. La composante suivante "watching" - OR - est une période d'assimilation, d'objectivation de la réalité qui entraîne la production de descriptions, d'impressions, de sensations et d'observations se rattachant à l'expérience vécue et aux autres expériences antérieures. Cette suspension momentanée de l'action permet d'effectuer un retour analytique et réflexif sur l'expérience vécue, en maintenant une ouverture d'esprit autant au niveau cognitif, affectif qu'opératoire. La composante "thinking" - CA - permet une distanciation de l'expérience concrète pour intégrer le vécu à d'autres phénomènes plus globaux et maximiser les liens entre la réalité et la théorie: formulation de concepts et de modèles personnels qui seront ensuite synthétisés et soumis à la réalité. 'expérimentation active -AC - permettra ultérieurement de vérifier, dans une situation concrète et réelle, la validité des modèles personnels élaborés à partir des liens

réalisés entre les réflexions et les abstractions des phases précédentes. (source: Dumas, 1995: 64).

### Des questionnements et des limites

Courtois (1992) trouve à propos de l'apprentissage expérientiel que des questions importantes demeurent encore en suspens tant au plan théorique qu'au plan pratique. Parmi elles le déplacement du questionnement de l'analyse de la situation de travail et de rôle à celle d'identité socio-professionnelle, la nécessité d'une approche inductive de la notion de compétence élaborée à partir des différents points de vue sociaux envisagés de façon interactive et évolutive, et l'investissement dans la dimension éthique de la médiation sociale existant dans cette formation. La réponse appropriée à ces questions éviterait, selon lui, d'enfermer trop rapidement la formation expérientielle dans un champ d'instrumentation et de fonctionnalité pour que sa contribution à l'innovation sociale puisse prendre sens. Il relève aussi qu'il est cependant difficile de la faire évoluer pour pouvoir mettre en place notamment des mesures de l'ordre de la formation, fonction elle-même en mutation au sein de l'entreprise, articulée à une mutation des modèles de formation au niveau macrosocial. Elle demeure encore un concept opaque, souligne-t-il.

Cet avis est partagé par Pineau (1983) et par Finger (1989). Pour le premier "la formation expérientielle est un chantier clair-obscur en amont des dispositifs institutionnels et de reconnaissance des acquis". Pour le second, l'ultime résultat du processus d'apprentissage expérientiel de Kolb est une adaptation de l'individu à l'environnement matériel et symbolique; il vise à : "*développer des individus qui, tout en étant individuels de par leur histoire spécifique d'adaptation sont de plus en plus intégrés dans la société grâce à un mécanisme d'adaptation qualifié d'apprentissage expérientiel*", (1989: 41). Il considère que Jarvis (1987) - auteur majeur dans l'élaboration de ce concept - s'appuie sur la tradition philosophique allant du behaviorisme au progressisme et à l'interaction symbolique, fil continu qui réduit l'expérience à l'expérimentation, laquelle devient la résolution de problèmes.

Se plaçant dans un paradigme de changement de l'environnement et de la nature du travail, Dixon (1993) développe le concept d'organisation apprenante. Elle évalue que l'apprentissage par l'expérience peut être coûteux et dangereux; de plus, comme la quantité de changement obtenu et ses conséquences peuvent être étendus, les risques d'erreur et de jugement augmentent de façon dramatique: "*In many cases organisations learn about their environment through experience, but such learning can be expensive and dangerous*" (Dixon, 1993:2). Elle préconise à la place deux types d'apprentissage: l'apprentissage adaptatif (qui inclut l'apprentissage par l'expérience) et l'apprentissage anticipatif ou innovateur qui est proactif.

Senge (1991), quant à lui, qualifie d'illusoire l'apprentissage par l'expérience qui repose sur l'observation des conséquences de chacune de nos actions. Or, remarque-t-il, nous sommes souvent incapables de voir ces conséquences, en particulier quand les effets se situent dans le futur, ou en un lieu éloigné du système dont nous faisons partie. Et quand ces effets sont extérieurs à notre champ de vision, il devient impossible d'apprendre par l'expérience. Il le qualifie de dilemme de l'apprentissage qui est au coeur des organisations qu'il formule ainsi: "*On n'apprend jamais mieux que par l'expérience, mais nous ne connaissons que rarement les conséquences des actes les plus importants.*" (Senge, 1991, p.41).

Ce dilemme est, selon lui, au coeur des problèmes rencontrés par l'organisation ou la nature stratégique des décisions fait que le droit à l'erreur n'a pas sa place. De plus pareille approche fausse l'étude des problèmes les plus importants de l'entreprise, ceux qui concernent l'interaction des différentes fonctions entre elles. Elle ne permet pas non plus une attitude proactive et globale; elle ne peut que s'intéresser à des effets limités et immédiats. Cependant, note-t-il, elle peut servir à apprendre de "petites" habitudes de vie: manger, marcher, communiquer, etc. (ibid., 1994). D'autre part, par le caractère non institué des pratiques éducatives, il y a risque concernant le double aspect de l'apprentissage expérientiel en tant que luxe des bien nantis ou mécanisme compensatoire des plus dépourvus (Carré, 1992; Courtois, 1989).

### **6.3. Le modèle socio-cognitif intégrant l'action dans son dynamisme fonctionnel (Maglaive)**

*"Mieux je connais, plus je réfléchis, mieux j'agis"*

Maglaive considère que le modèle scolaire (articulé autour des cursus et des niveaux) est inadapté pour l'enseignement aux adultes. Pour lui, le rapport théorie-pratique est construit à partir de la pratique *-praxis*, soit la transformation intentionnelle d'une réalité-. C'est que les nouvelles connaissances ne sont pertinentes que dans la mesure où elles permettent d'affronter certaines situations ou de solutionner certains problèmes liés à la pratique. S'il réfère à l'épistémologie piagétienne - rapport de la connaissance avec l'activité humaine, son évolution à partir d'activités pratiques et localisées vers des structures abstraites; formalisation des connaissances et généralisation à partir de multiples situations -, il s'en démarque quand il souligne que le caractère contextuel ou spécifique de la pratique est indispensable. Examinons son modèle que l'on peut qualifier de socio-cognitif.

#### Définitions préalables

Pour Maglaive (1993), *"enseigner, ce peut être aider ceux qui apprennent à construire une articulation durable, de données étrangères avec leurs connaissances antérieures et leurs habitudes d'appréhender les choses, en y déployant leurs activités cognitives"*. La prise en considération de cette relation peut être au fondement d'une nouvelle manière d'enseigner. Mais quelle est donc la place du savoir dans la pratique?

Pour Maglaive (1993), *"la pratique, c'est tout ce qui concerne l'action humaine, c'est-à-dire la transformation intentionnelle de la réalité par les hommes. Elle présuppose un état initial - l'état auquel s'applique l'action - et un dessein, une fin - l'état que prend la réalité à l'issue d'une transformation -. Elle est autant un phénomène objectif que moral, idéologique, social"*. Selon lui, c'est une connotation très forte qui réfère la pratique à l'action matérielle, transformatrice du réel matériel en un résultat matériel.

Le philosophe anglais Austin (1970) a analysé le rôle actif du discours, et le philosophe français Althusser (1965) désigne par "pratique théorique" le processus historique de production des connaissances historiques, l'action étant celle du savoir qui, agissant sur un état initial de la connaissance produit un nouvel état de la connaissance. Reprenant à son compte ces analyses, il propose les deux notions de "monde matériel et social" et de "monde symbolique" pour cerner de plus près la réalité de ces actions immatérielles, rencontrées



aujourd'hui dans la plupart des pratiques professionnelles, et qui, de ce fait, font l'objet de bien des demandes de formation.

Le monde *matériel et social* est constitué de la matière, inerte ou vivante, naturelle ou transformée et agencée par l'homme sous forme de produits fabriqués, et de la société en tant qu'elle s'impose aux hommes comme une structure distincte de la conscience qu'ils ont. Les structures sociales s'imposent aux hommes comme une réalité matérielle; elles sont aussi, à la différence des structures animales, le produit de leur histoire. A ce titre, elles sont donc liées aux échanges symboliques entre les hommes et participent au monde symbolique.

Le *monde symbolique* - produit par l'homme et sa pensée - est le monde des discours, des codes et de leurs significations, des significations et de leurs signifiés, représentant le monde matériel et social, la matière et son mouvement, la société et les actions humaines; il se présente lui-même par les métalangages. Dans ce sens, de même qu'il y a pour l'être humain deux mondes distincts mais intriqués l'un dans l'autre, Maglaive soutient qu'il existe deux pratiques, l'une matérielle et l'autre symbolique, mais que la pratique scientifique n'est pas la seule activité se déployant dans le monde symbolique. Dans ce sens, il relève qu'à côté des discours que l'on peut qualifier de "conceptuels" portant sur le réel et son fonctionnement, il existe des discours portant sur les pratiques, plus exactement sur les manières de les conduire, sur ce qu'il faut faire et comment il faut le faire pour arriver à tel ou tel résultat.

#### Postulats

1) *Le savoir théorique fait connaître et permet d'agir avec discernement.* Contrairement à Charlot, à Hameline et à bien d'autres penseurs des années 70, Maglaive soutient que les "savoirs théoriques" n'entretiennent pas de rapports opératoires directs avec les pratiques. Pour lui, le seul effet pratique d'un savoir théorique est de faire connaître, et non de faire faire, de dire ce qui est, et non ce qui doit être. En d'autres termes, un savoir théorique n'est pas normatif; il n'indique rien des finalités que doit poursuivre l'action, pas plus qu'il ne fixe en lui-même les moyens de les atteindre. Mais parce qu'il donne à connaître les lois de l'existence, de constitutionnement, de fonctionnement du réel, le savoir théorique permet d'agir en toute clarté, c'est-à-dire qu'il permet d'ajuster de façon très précise les interventions pratiques sur la réalité, de prévoir leurs effets, leur succès ou leur échec, de fixer leurs conditions et leurs limites de validité, et donc de garantir que telle action aura bien tel résultat et non tel autre. Le *savoir théorique* est donc le fondement indispensable de l'efficacité des savoirs qui règlent l'action: les savoirs procéduraux. Il ne dit pas ce qu'il faut faire mais conduit à agir avec discernement, à construire des procédures rigoureuses en donnant le moyen de savoir à quelles conditions on peut faire ce que l'on veut faire, et quelles en seront les conséquences. (ibid.: 70-73).

2) *Le savoir théorique entretient un rapport d'intervention avec la pratique.* Ainsi, le rapport que le savoir théorique entretient avec la pratique n'est pas un rapport d'application, comme on le dit trop souvent, mais un rapport d'intervention. Par son intervention dans la pratique, le savoir théorique y joue un rôle multiple: 1) heuristique, il oriente l'action et ses procédures en suggérant des voies possibles pour la réalisation de ses fins; 2) économique, par rapport aux sujets empiriques liés à la seule pratique dans la mesure où il permet à l'action de s'accomplir dans l'abstrait, avant de le faire dans le concret, le monde matériel; 3) il permet un contrôle permanent de l'action exercée sur le réel en donnant à connaître les transformations qu'il subit au cours de cette action. C'est ainsi que les savoirs théoriques jouent un rôle considérable dans le développement des processus de production. C'est que la théorie ne

s'applique pas dans la pratique; elle s'y investit en devenant l'objet (de connaissances) qui permet d'agir plus efficacement sur le réel en agissant sur sa représentation pensée. Cette opération d'intervention confère au savoir théorique un statut contradictoire par rapport à la pratique (extérieur à elle et interpellé par elle). C'est ainsi, selon Maglaive, que se noue la relation fondamentale entre savoir théorique et savoir pratique. C'est dans sa relation à la pratique que la connaissance théorique est un mouvement permanent vers la connaissance scientifique du réel. Mais c'est aussi, et contradictoirement, en s'affranchissant des pratiques et en restant extérieure, que cette connaissance est une connaissance objective du réel.

3) *La formation est un moyen qui relève de la motivation instrumentale.* Maglaive rejoint le point de vue de Nuttin (1985) - quand ce dernier rompt avec la conception homéostatique de la motivation - selon laquelle la motivation serait un "besoin" conçu comme un état de manque -, et considère plutôt que c'est la motivation - comprise comme le dynamisme même du fonctionnement vital - qui est à la source des besoins, alors que la formation est un moyen - qui relève de la motivation instrumentale - pour l'atteinte d'objets-but et projets vers lesquels se dirige la motivation.

### Concepts de base

*Le savoir en usage, une totalité structurelle.* Maglaive définit le savoir en usage comme une totalité structurelle dans un contexte donné constitué de savoirs théoriques, de savoirs procéduraux, de savoirs pratiques et de savoir-faire. C'est le savoir en usage qui règle l'action; il possède une capacité structurelle d'évolution s'enrichissant de l'expérience ou de nouvelles formalisations

Fig. 5: Le savoir en usage (source: Maglaive, 1993: 90)

*L'action au coeur de la transformation de la structure du savoir en usage.* Pour Maglaive, les savoirs formalisés - savoirs théoriques et savoirs procéduraux -, bien que devant être acquis en dehors de l'action, doivent s'y investir pour déterminer, comprendre régler, réguler les diverses composantes de l'activité. Ce faisant, ils rejoignent les autres savoirs auxquels ils se combinent, savoirs pratiques et savoir-faire, pour entrer dans la totalité structurée du savoir en usage. Comme elle consomme le savoir en usage, l'action est pour lui, le moteur - seulement - de la transformation dynamique de sa structure, alors que les mécanismes de la transformation sont constitués des outils de formalisation et plus profondément des opérations de la pensée. Pour lui, l'action est au coeur du processus: l'action conduite et dessinée par l'homme, dessinant deux logiques aussi inséparables que les deux faces d'une médaille: "*la logique de la mise en oeuvre, circuit court où le savoir en usage se structure pour s'investir dans l'action, la conduire et la diriger; la logique de la réflexion, circuit long qui doit se déployer lorsque le savoir en usage s'avère insuffisant pour mener à bien l'activité et qu'il faut en remanier la structure, l'alimenter de nouvelles formalisations pour continuer à agir*". (ibid.: 105).

Fig.6: logique de mise en oeuvre et logique de réflexion (source: Maglaive, 1993: 104)

*Logique de signification et contrôle de l'action.* Selon lui la logique de reconstruction du savoir en usage -à partir d'actions que réussissent déjà les adultes- est articulée à une logique d'utilisation. Les connaissances théoriques peuvent venir appuyer ce processus de

reconstruction tout au long de son déroulement, mais elles doivent dès lors s'inscrire dans une logique de signification, notamment quant à l'anticipation de leur impact sur l'amélioration des pratiques. Il s'agit pour l'acteur de comprendre et de formaliser la logique de l'action. Ainsi, il est possible de prendre conscience des outils cognitifs mis en oeuvre de manière implicite dans de telles activités afin de les rendre mobilisables dans la confrontation du non connu. Cette prise de conscience exige un réel travail -travail qui porte sur le contrôle de l'action<sup>1</sup> - de la part des formés avec l'aide du formateur.

Le passage de l'action à la connaissance - entendue comme développement de la structure des activités articulant représentations et opérations cognitives - se réalise à la faveur de trois processus: le "processus procédural" - intra procédural puis intra objectal - relatif à l'action; le "processus objectal" relatif aux objets transformés par l'action et le "processus structural" relatif aux opérations de la pensée.

### Principes

Maglaive s'intéresse à l'accès des adultes aux connaissances formalisées, à leur maîtrise cognitive, à celle de leur mise en oeuvre dans les activités pratiques, comme il explore les possibilités de fonder leur acquisition sur les activités pratiques elles-mêmes, qui seraient l'instrument en même temps que la finalité de la formation. Pour lui, comme noté précédemment, il existe deux pratiques, l'une matérielle et l'autre symbolique. C'est que dans le travail aujourd'hui c'est la dynamique de la totalité structurée du savoir en usage - qu'il définit comme une totalité structurelle mettant en relation le savoir théorique, le savoir procédural, le savoir pratique et le savoir faire - qui prend le devant de la scène. Et l'évolution des contenus de travail impose la prépondérance des savoirs procéduraux traditionnels, donc exprimés sous le mode rhétorique ou conceptuel.

La transmission des savoirs théoriques et procéduraux doivent être massivement acquis par "la voie symbolique de l'acquisition des connaissances": confrontation au monde symbolique, reçu par l'intermédiaire obligé de la communication avec autrui, directe par l'oral, ou indirecte par l'écrit (1993). Selon lui, le langage conceptuel, rhétorique ou figural, peut être le moyen de cette formalisation, le vecteur par lequel celui qui apprend peut embrayer sa propre activité cognitive à celle de celui qui enseigne en déployant sa pensée dans un discours explicatif.

Pour lui, et à la différence des savoirs théoriques et des savoirs procéduraux, les savoirs pratiques et les savoir-faire se transmettent dans l'action et par l'action, souvent sur le mode agi, encore que le langage, fût-ce sous mode de formalisation plus fruste, y ait sa part, ce que Maglaive appelle la "voie matérielle d'acquisition des connaissances": confrontation au monde symbolique, reçu par l'intermédiaire obligé de la communication avec autrui, directe par l'oral, ou indirecte par l'écrit. (1993:102). Cependant, ajoute-t-il,"

*parce que la confrontation pratique au monde matériel et social se réalise généralement à la faveur d'une co-action impliquant autrui, dès lors l'acquisition des connaissances par la voie matérielle s'accompagne et s'enrichit d'une forme première de confrontation au monde symbolique: l'échelle d'informations et de significations (de points de vue, d'idées, de savoirs) avec les partenaires de la co-action. (ibid.).*

<sup>1</sup> Rendre conscient le contrôle de l'action, c'est expliquer les relations entre les actes et les états de l'objet qui en résultent pour chaque pas de la procédure.

## Stratégie et moyens

Maglaive propose son modèle pour guider les démarches des formateurs soucieux d'enseigner "à partir de la pratique", de mettre en oeuvre un "pédagogie du concret", "d'enseigner à l'envers". Il l'accompagne de réflexions ouvrant sur la mise en place de dispositifs pédagogiques concrets qui prendraient le travail, les activités professionnelles comme fin et comme moyen de leur fonctionnement. Il aborde en particulier deux problèmes - celui de la motivation et celui des objectifs pédagogiques - relatifs aux conditions d'articulation de tels dispositifs aux situations professionnelles. C'est qu'il considère que généralement toutes les étapes en amont - finalités, cibles, durée, rythme, lieux de formation, moyens pédagogiques et formateurs disponibles, contenus et options pédagogiques - sont généralement déjà définis au moment de la mise en oeuvre de l'action de formation proprement dite.

Selon Maglaive, l'enjeu de la rationalisation des dispositions pédagogiques, c'est la pédagogie, la question de l'acquisition, le cheminement vers l'horizon. Ce qui fait l'essentiel des dispositifs pédagogiques, ce sont les activités d'apprentissage - ou d'acquisition - qu'ils proposent de réaliser, ce sont les objets sur lesquels elles s'exercent: contenus et savoirs de toute nature que les formés doivent s'approprier. Ces contenus de formation sont à construire et à reconstruire sans cesse en fonction de la diversité des horizons qui doivent être atteints et de l'hétérogénéité des situations à partir desquelles les personnes à former devront les atteindre. Selon lui, ce qui doit gouverner cette construction n'est pas autre chose que la structure des capacités et son dynamisme auquel participe l'activité d'apprentissage. C'est par la progression récursive par suite de tâches et d'activités entraînant la dynamique d'ensemble de la structure des capacités qu'est résolu le redoutable problème de la complexité de la tâche et de l'activité.

Référant à la théorie des systèmes, Maglaive prétend que ce qui est complexe, c'est la représentation que s'en fait l'acteur. Il est important de considérer les savoirs - éléments de la structure des capacités - et les activités - les articulations de ces éléments - matérielles ou symboliques dans lesquelles ils s'investissent d'une part, les activités mentales de différents types (cognition, formalisation, thématization) d'autre part. C'est le dynamisme de la structure des capacités qui situe bien l'action au coeur de son enrichissement. C'est cette dernière qui doit fournir les données à formaliser, et c'est en elle que doivent s'investir les savoirs formalisés, se traduire en savoirs d'usage, où ils s'articulent aux savoirs pratiques et aux savoir-faire, pour leur donner une qualité nouvelle permettant ainsi de maîtriser le pourquoi" et le "comment" de l'activité, et donc de *"dominer non seulement les procédures mais encore les circonstances de leur mise en oeuvre, voire être capable de les transformer pour les adapter à la situation actuelle"* (1993:278).

Plutôt qu'à "objectif pédagogique", Maglaive préfère recourir à l'expression "horizon pédagogique" (qui dégage un nouvel horizon). Si les effets de l'activité constituent l'horizon pédagogique, la tâche en constitue les points de repère - i.e. le cadre et non le contenu - . En fixant les contours de l'activité, la tâche en détermine ses dimensions: la dimension matérielle et la dimension fonctionnelle qui relève des relations qu'elle entretient avec tout ou partie du système de production, des éléments du processus et de leurs résultats qui sont à y prendre en considération, des informations qu'il faut échanger avec les acteurs qui en ont la charge.

## Bibliographie sélective

Albéro B., Barbot J.M. (1992). Mise en place d'un centre d'auto-apprentissage en contexte institutionnel. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, février-mars (Les auto-apprentissages).

Alin Ch. (1996). *Être formateur : Quand dire c'est écouter*. Paris : Éditions L'Harmattan, 350 p.

Allouche-Benayoun J., Pariat M. (1997). *La fonction formateur*. Paris : Privat. 231 p.

Ardoino J. (1977). *Éducation et politique*. Paris : Gauthiers-Villars.

Arlin P.K. (1975). Cognitive Development in Adulthood : A Fifth Stage ? *Development Psychology* (11) 5, pp. 602-606.

Artaud G. (1989). *L'intervention éducative : Au-delà de l'autoritarisme et du laisser faire*. Ottawa : Éditions de l'Université d'Ottawa, 190 p.

Astofli J.-P. (1994). Styles d'apprentissage et modes de pensée. Dans J. Houssaye, *La pédagogie : Une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : PUF.

Balleux A. (1995). L'andragogie revisitée. *Élan formateur* (6) 2, 9-18.

Barbier J.M. (1996). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. *Revue d'Éducation Permanente*, 128, pp. 11-26.

Berbaum J. (1991). *Développer la capacité d'apprendre*. Paris : PUF.

Bessette P., Beaudin J., Demers M. (sd). *Les caractéristiques de l'apprenant adulte*.

Biggs J.B., Moore P. J. (1981). *The Process of Learning*. Englewood Cliffs N.J.

Blais M. (1995). La recherche en andragogie au Québec : Quelques tendances dans le milieu francophone. *CJSAE / RCÈÈA* (9) 1, pp. 17-30.

Bloom B. S et ses collaborateurs (1979). *Taxonomie des objectifs pédagogiques : 1 Domaine cognitif*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec, 232 p.

Bohla H.S. (1989). *Tendances et perspectives mondiales de l'éducation des adultes*. Genève : UNESCO, 197 p.

Bourgeois E. (1996). Identité et apprentissage. *Revue d'Éducation Permanente*, 128, pp. 27-35.

Bourgeois E. (1998). Apprentissage, motivation et engagement en formation. *Revue d'Éducation Permanente*, 136, pp. 101-109.

Bourgeois E., Nizet J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : PUF.

Boutinet J.-P. (1998). L'engagement des adultes en formation et ses formes de légitimation, *Revue d'Éducation Permanente*, 136, pp. 91-100.

Brookfield S. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning*. Jossey-Bass

Bruner J. (1982). The Nature of Adult-Infant Transaction. Dans M.von Cranach, R. Harré, *The Analysis of Action*. Cambridge University Press et Éditions de la maison des sciences de l'homme.

Carré Ph. (1992). *L'autoformation dans la formation professionnelle*. Paris : La Documentation Française.

Carré Ph., Moisan P., Poisson D. (1997). *L'autoformation*. Paris : PUF.

Carré Ph. (1998). Motifs et dynamiques d'engagement en formation, *Revue d'Éducation Permanente*, 136, pp. 119-131.

Carré Ph. (1998). Motivation, engagement, «conation » : Les aspects dynamiques du rapport à la formation. *Revue d'Éducation Permanente*, 136, pp. 7-14.

Centre National de formation pédagogique des cadres de la santé (1993). Programme et modalités d'évaluation du diplôme en andragogie des personnels de santé, Achour N. et Ben Romdhane H., responsables, Hachicha S., coordonnateur. 42 p.

Chalvin C. (1996). Les outils de résolution de problème et de créativité. Dans C. Chalvin, *Encyclopédie des pédagogies de formation, Tome II : Méthodes et outils* (pp. 123-130). Paris : ESF éditeur.

Chartier D. (1998). Les facteurs psychologiques de la démotivation : Quelques pistes de remédiation, *Revue d'Education Permanente*, 136, pp. 47-56.

Cross K. P. (1982). *Adults as Learners*. San Francisco : Jossey-Bass.

Deci Deci E. L. (1975). *Intrinsic Motivation*. New York : Plenum.

Dickinson L. (1996)5. Autonomy and Motivation : A Litterature Review. *System*, 23.

Durant M. (1984). Les aspects sociologiques des motivations à la formation et à la carrière. *Revue d'Education Permanente*, 23, pp. 27-36 ;

Ettington J. E. (1990). *Savoir travailler en groupe : Exercices et documents*. Paris : Les Éditions d'Organisation, 240 p.

Fernandez J. (1991). *La boîte à outils des formateurs*. Montréal : Éditions Saint-martin, 135 p.

Fielding J., Beaton S., Appavoo M., Baier L., Samuel A. (1994). Exploratory Research as Andragogic Continuing Education. *Journal of Nursing Staff Development* (10) 1, pp. 27-30.

Fond-Harmant L. (1995). Approche biographique et retour aux études. *Revue d'Education Permanente*, 125, pp. 7-26.

Fond-Harmant L. (1996). *La reprise d'études universitaires : Logiques institutionnelles et restructurations existentiels*. Paris : L'Harmattan.

Fourcade R. (1975). *Motivations et pédagogie : Leur donner soif*. Paris, Les Éditions ESF, 155 p.

Freire P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York : Herder and Herder. (traduit en français sous le titre *Pédagogie des opprimés*).

Ghanmi A. (1989). Motivations et besoins en formation continue chez les infirmiers de Tunis. *IDÉES*, 28, pp. 10-12.

Goguelin P. (1983). *La formation continue des adultes*. Paris : PUF,

Hachicha S. (1995). Motivation des adultes pour la formation continue. Dans T. Nacef, dir., *Planification de la Formation continue* (DOC A4, pp. 37-48). Tunis : Centre National de Formation Pédagogique des Cadres de la santé.

Hachicha S. (1995). *Nouveau contexte, nouveau questionnement et nouvelles avenues en formation continue*. Examen de synthèse Ph. D. Université de Montréal (Québec), Faculté des sciences de l'éducation, Département de psychopédagogie-andragogie, 34 p. + Annexes.

Hachicha S. (1995). *Synthèse critique de six modèles contemporains de formation à la pratique réflexive*. Examen de synthèse Ph. D. Université de Montréal (Québec), Faculté des sciences de l'éducation, Département de psychopédagogie-andragogie, 44 p. + Annexes.

Hachicha S. (2001). *Un modèle de formation continue à la pratique réflexive pour cadres intermédiaires soignants hospitaliers*. Thèse Ph. D. Université de Montréal (Québec), Faculté des sciences de l'éducation, Département de psychopédagogie-andragogie, 245 p. + Annexes.

Hachicha S.(1990). Motivation des adultes pour la formation continue : Synthèse des écrits. Dans T. Nacef, *Planifier la formation continue* (37-49). Tunis : Centre National de Formation Pédagogique des Cadres de la Santé. Organisation Mondiale de la Santé.

Houssaye J. (1994). *La pédagogie : Une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : PUF.

Hummel CH. (1977). *L'éducation d'aujourd'hui face au monde de demain*. Paris : UNESCO / PUF,

Knowles M. (1979). *The Modern Practice of Adult Education : From Pedagogy to Andragogy*. Cambridge.

- Knowles M. (1990). *L'apprenant adulte : Vers un nouvel art de la formation*. Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Kolb D. A. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs (NJ) : Prentice-Hall.
- Labelle J-M. (1993). Approche andragogique en France au 19<sup>e</sup> siècle. *CJSAE / RCÉÉA*, (7) 1, 81-91.
- Labelle J-M. (1995). Andragogie développementale et réciprocité éducative. *L'Indécis*, 17, 40-47.
- Lesne M. (1970). *Travail pédagogique et formation d'adultes*. Paris : PUF.
- Lesne M. (1978). La formation des formateurs d'adultes. Dans G. Mialaret, M. Debesse, *Traité des sciences pédagogiques* (chapitre 8, pp. 229-278). Paris : PUF.
- Lesne M. (1984). *Lire les pratiques pédagogiques en formation d'adultes*. Paris : EDILIG.
- Lestage Ph. (1994). Complexité et structures cérébrales : Piaget et Prigogine. Dans D. De Béchillon, dir., *Les défis de la complexité : Vers un nouveau paradigme de la connaissance* (pp. 173-203). Paris : Éditions l'Harmattan.
- Maglaive (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris : PUF, 285 p.
- Mazer A. (1984). Motivations et démotivations en formation médicale continue : Les aspects sociologiques. *Revue d'éducation médicale* (7) 1, pp. 20-24 ;
- McCarthy B. (1985). *Teaching to Learning Styles*. Barrington (Illinois) : Excel Inc.
- MFPE [Ministère de la Formation Professionnelle et de l'emploi], Observatoire National de l'Emploi et des Qualifications (2000). *Impact de la formation continue en Tunisie : Étude d'impact Formation continue : Rapport final*. Tunis : Cabinet Moncef Bouchrara d'Ingénieurs Conseils, 128 p.
- Ministère de la Formation Professionnelle et de l'Emploi / Centre National de Formation Continue et de Promotion Professionnelle. (2000). *La formation professionnelle continue : Bilan 1999 : Rapport provisoire*. Tunis : Centre National de Formation Continue et de Promotion Professionnelle, Système d'information du Centre National de Formation Continue et de Promotion Professionnelle.
- Ministère de la Formation Professionnelle et de l'Emploi / Centre National de Formation Continue et de Promotion Professionnelle / Unité de Pilotage des Actions d'Assistance aux Entreprises. (2000). *Formation des conseillers en formation*. Tunis : Centre National de Formation Continue et de Promotion Professionnelle. (Jeu de documents).
- Ministère de la Formation Professionnelle et de l'Emploi. (1994). *Programme national de formation continue : Rapports des commissions sectorielles*. Tunis : Centre National de Formation Continue et de Promotion Professionnelle.
- Muchielli M. (1991). *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*, 8<sup>ème</sup> édition. Paris : ESF Éditeur.
- Reuchlin M. (1990). *Les différences individuelles dans le fonctionnement conatif de l'enfant*. Paris : PUF.
- Salcevic D.M. (1991). Modern Conceptions of Andragogy : A European Framework in Studies. Dans *The Education of Adults* (23) 2, pp. 179-205.
- Santelman P. (1998). Quelques réflexions à propos de la motivation en formation, *Revue d'Éducation Permanente*, 136, pp. 149-155.
- Vallerand R.J., Blanchard C. (1998). Éducation permanente et motivation : Contribution du modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque, *Revue d'Éducation Permanente*, 136, pp. 15-36.
- Viau R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck Wesmaël.

## Annexes

### Annexe I : Les trois modes de travail pédagogique (Lesne, 1978, p. 247-263).

*Mode de travail pédagogique considérant principalement la personne en formation comme objet de formation*

Il s'agit d'un processus d'inculcation et d'imposition où le lieu du savoir et de pouvoir se situe essentiellement chez le formateur. Le résultat est la transmission de modèles normatifs et normalisés, une inculcation visant à renforcer ou modifier un système de schémas de pensée ou d'action, une intégration intellectuelle aux modèles de savoir ou d'organisation de savoirs proposés par le formateur. Si ceux-ci sont appropriés, ils vont programmer les comportements ultérieurs des personnes en formation. Ce mode pédagogique est un moyen privilégié de reproduction sociale.

Dans ce mode, pour transmettre des contenus et des modèles d'organisation des connaissances, il est recouru aux méthodes affirmatives (expositives ou démonstratives) ou interrogatives et à bon nombre de méthodes dites actives. Cours magistral, conférence structurée, avec sa variante panel-discussion, enseignement programmé, enseignement assisté par ordinateur ou des méthodes dites actives (entraînement mental, simulation, étude de cas, jeux de rôle) mais qui sont utilisées dans l'esprit de la pédagogie des modèles visent la transmission de modèles plus que le degré « d'activité » des personnes en formation. Il y aussi recours aux aides audio-visuelles à titre de compléments du formateur.

La relation formateur-personne en formation est perçue, vécue et conçue comme une relation dissymétrique : savoir chez les premiers, non-savoir correspondant chez les autres. L'action formative ne fait que transmettre de l'information ou diffuser des connaissances ; elle inculque un certain modèle d'organisation des connaissances, un système de schémas de perception, d'appréciation et d'action.

Le formateur s'efforce de réduire l'écart entre le modèle de savoir dont il est le dépositaire et ceux des personnes en formation. Initiateur et guide dans le champ de la théorie et des savoirs, il se réfère à un savoir cumulatif et neutre auquel il a accès privilégié, les progrès de son action formatrice passant essentiellement par le perfectionnement, l'agencement et la modélisation sans cesse renouvelée de ses propres connaissances. Il garde l'initiative des interactions entre lui et les personnes en formation, met en œuvre des conditions jugées nécessaires à l'appropriation du savoir par les personnes en formation. Il opère dans des conditions données des délégations mineures de pouvoir et structure ses relations non pas en fonction d'un groupe de personnes mais en face à un ensemble d'individus auxquels il s'adresse soit individuellement soit collectivement par le truchement d'une image de formé-moyen dont chaque individu concret se rapproche plus ou moins.

*B. Mode de travail pédagogique considérant principalement la personne en formation comme sujet de sa formation.*

Dans ce mode, les pédagogies mises en œuvre visent l'adaptation sociale, au sens actif d'accommodation au réel et d'assimilation du réel. Elles se centrent principalement, non pas sur la personne en formation, mais sur tout ce qui la fait apparaître ou la rend sujet de sa propre formation. Elles visent à agir sur le processus même d'appropriation des connaissances par les personnes en



formation, à l'intérieur duquel on cherche à pénétrer pour l'animer et le rendre plus efficace. Leur objectif est de développer une attitude motrice vis-à-vis des problèmes de tous ordres, une incitation à l'appropriation des connaissances, des capacités d'initiative tant dans l'univers de la connaissance que dans le domaine de la gestion de leur propre formation et dans l'analyse de leurs propres conduites, selon une logique opératoire de la personne « sujet de sa formation ». Il s'agit de dynamiser l'appropriation du savoir par une action en profondeur sur les motivations et les attitudes, en vue de libérer les forces latentes garantissant l'expansion et le développement de la personne.

Dans ce mode, le savoir est parfois mis en cause dans son objectivité et sa neutralité, dans son découpage en disciplines, dans l'usage social qui en est fait ; en même temps apparaissent, à côté des savoirs et des savoirs-faire, les notions de savoir-être, savoir-devenir et d'autres éléments d'un savoir lié à son mode d'acquisition en groupe : savoir s'exprimer, savoir se faire comprendre, savoir faire faire, savoir communiquer, etc.

Le courant des méthodes actives, la non-directivité, le courant psychosociologique, la pédagogie institutionnelle, la recherche-action se rencontrent dans ce mode. Les techniques psychosociologiques (groupe de diagnostic ou groupe de base, groupe semi-structuré ou groupe structuré, groupes opérationnels, groupes-commissions, groupes fonctionnels, groupes hiérarchiques, réunions de divers types (lorsque ces différentes techniques utilisent des procédures dites de prise de conscience), psychodrame et sociodrame...brain-storming, synectique. Interviennent aussi des techniques déjà citées à propos du mode précédent : entraînement mental, études de cas, jeux de rôles, études de problèmes, ... lorsque l'accent est mis sur les interrelations dans le groupe et que le contenu n'est qu'un prétexte à une action centrée sur les attitudes, les motivations, l'appropriation personnelle, la libération des énergies spontanées et créatrices.

Toutes ces méthodes et techniques de travail en groupe se rejoignent dans les moyens mis en œuvre et les résultats recherchés : 1) la création de lieux d'expression de la parole ou de prise de parole facilitant l'émergence des attentes, des aspirations et des besoins ; 2) à une mutation des comportements par une prise de conscience des blocages affectifs ou des interprétations de règles ou de normes ; 3) la mise en place de situations permettant la libération d'un potentiel de connaissance et de développement, l'expression de la spontanéité créatrice et d'une énergie immanente de l'individu, le jaillissement de la capacité instituante par le dévoilement du caché met du non-dit ; 4) le travail en groupe autorisant les échanges d'expériences et de savoirs et pouvant aller jusqu'à la mise en crise des institutions par la levée de la censure institutionnelle et l'expression du refoulé et 5) la mise à disposition de sources diverses du savoir par l'utilisation de multiples média. Leur caractéristique commune est de provoquer une certaine destructuration de la personne en formation et de lui laisser le soin, malgré des aides sur le plan purement informatif, de se restructurer elle-même, de se former elle-même, d'acquérir elle-même les connaissances nécessaires, le tout dans une perspective d'autoformation et de développement personnel.

En effet, l'utilisation du groupe caractérise ce mode pédagogique ; les dissymétries d'information et de savoir favorisent l'autoformation du groupe par la coformation et la formation mutuelle ; le travail en groupe consacre une certaine négation du travail théorique et la promotion d'un savoir essentiellement utilitaire et pragmatique, d'un savoir avant tout pratique et résultant d'une expérience vécue. Aussi, on observe souvent dans ce mode pédagogique le recours aux aides audiovisuelles à titre de substitut du formateur.

L'aménagement du pouvoir dans l'action de formation se réalise selon des formes plus ou moins radicales avec, comme affirmation centrale dans les discours, le développement de la personne l'émergence de la spontanéité créatrice et de l'activité d'appropriation du savoir. À la relation d'imposition individuelle et sérielle du groupe-classe opérée par un formateur se substitue, mise en œuvre par un animateur, une socialisation/acculturation des personnes par l'intermédiaire du groupe en formation qui utilise les savoirs et les relations de groupe. La relation de formation s'oriente vers le mode coopératif et l'autogestion pédagogique qui repose sur une certaine forme de vacance du pouvoir

du formateur, vers l'autogestion de la formation . À ceci doit veiller le dispositif de formation mis en place.

Le rapport du formateur avec le savoir diffère de ce qu'il est dans le mode précédent. Il lui faut posséder des attitudes qui induisent des attitudes, il cherche plutôt à communiquer un savoir-acquérir, un savoir-informer plutôt qu'un savoir établi ; il se sert de sa personnalité comme d'un outil de travail dont il lui faut posséder la maîtrise dans les situations souvent conflictuelles des groupes qu'il a créés et qu'il anime. Le formateur n'est plus le seul intermédiaire entre un savoir et des personnes en formation, il est une des sources possibles d'information ou de savoir, parmi beaucoup d'autres, y compris les personnes en formation, dont les compétences et les capacités interviennent dans le cadre d'une formation mutuelle et qui puisent à toutes les sources d'information mises à leur disposition ou qu'ils découvrent ; elles sont amenées à s'organiser pour accéder, de façon aussi développée que possible, directement au savoir. Le didactisme du formateur s'efface au profit de l'autodidactisme des personnes en formation, son action s'exerce de préférence au niveau des motivations qui dynamisent celles-ci, dirigent et orientent leur comportement vers le but à atteindre.

*Mode de travail pédagogique considérant principalement la personne en formation comme un agent social*

Ce troisième mode de travail pédagogique intègre dans le champ de la pratique pédagogique (et non plus seulement dans le champ de l'analyse) l'insertion réelle et concrète des formateurs et des personnes en formation par une véritable décentration de l'acte de formation ; ce dernier vise à s'appuyer sur cette insertion et non plus sur le formateur détenteur du savoir et du pouvoir ou sur un « groupe en formation » animé par un formateur. L'acte de formation ne se déroule plus en amont, à côté ou en détour de l'acte social, mais l'intègre effectivement dans sa stratégie pédagogique. Ce mode s'adresse à des agents sociaux concrets, occupant des places sociales concrètes dans des structures sociales concrètes caractérisant des groupes humains réels et concrets ; l'insertion réelle est considérée comme une médiation sur laquelle va s'exercer l'acte de formation.

Selon ce mode, le savoir et le savoir-faire ne prennent tout leur sens que s'ils sont replacés dans leurs conditions sociales d'adéquation et d'exercice, que si les agents sociaux acquièrent en même temps, de façon théorique et pratique, la connaissance des déterminants qui agissent sur leur situation réelle afin qu'ils puissent agir sur elles par une réadaptation continue des instruments théoriques appliqués au réel. Un savoir social apparaît alors nécessaire.

Le savoir peut être utilisé comme un outil, comme un instrument d'émancipation, comme une arme. Toutefois le savoir abstrait n'apporte pas de solution à tous les problèmes, mais il convient de l'inclure dans la formation et de lier cette formation aux tâches concrètes et aux rôles réels des personnes en formation, de faire déboucher l'instruction sur le travail. Il s'agit d'appropriation du réel par la connaissance, c'est-à-dire par l'application sur la réalité d'un objet théorique construit par la pratique scientifique des hommes en vue de s'approprier le réel. Sur le plan pédagogique le concret constitue un point de départ, car il motive, son caractère familier permet de l'utiliser comme source d'intérêt, mais le concret ne peut être le point d'arrivée ; y demeurer présente un danger scientifique. C'est la mise en relation d'un système théorique avec les représentations des personnes en formation qui peut leur permettre de passer de l'hétérogénéité des éléments contenus dans leurs représentations concrètes à une construction, abstraite, générale, qui unifie ces divers éléments et qui permet une véritable appropriation du réel, une explication de l'objet étudié.

Cette construction personnelle de la connaissance grâce à la mise à disposition, par l'intermédiaire du formateur ou d'un collectif de formateurs, d'un cadre théorique approprié entraîne la nécessité de ruptures entre les états successifs de la connaissance. Cette pédagogie de la rupture s'exerce sur les modèles personnels d'organisation de connaissances par rapport à un problème particulier ; elle consiste moins à enrichir les éléments de connaissance reliés par ces modèles

personnels que de modifier les démarches par lesquelles les personnes en formation construisent leurs représentations. L'action formative vise donc à transformer les démarches et non les représentations elles-mêmes, à aider à la construction des démarches les plus efficaces pour l'élaboration des connaissances, à privilégier les instruments de connaissance plus que les informations scientifiques, à faire comprendre et non à transmettre des contenus logiquement ou pédagogiquement agencés ou de mettre des informations à la disposition des intéressés. Plutôt, il s'agit de rendre le formé capable de réfléchir dans les termes et la perspective d'un système théorique donné.

L'action de formation n'étant essentiellement ni action d'inculcation ou d'imposition (premier mode pédagogique) ni essentiellement action d'animation ou de libération de profondes forces vives (second mode pédagogique), l'appropriation du réel avec le formateur s'articule constamment aux déconstructions des représentations opérées par le formateur. Dans ce travail en commun (travail de groupe et non en groupe) le formateur s'efforce de transférer progressivement aux personnes en formation – en les aidant à le conquérir – le pouvoir de définir le référentiel par rapport auquel des questions peuvent être posées et étudiées. Dans ce mode<sup>1</sup>, il s'agit d'abord de permettre aux personnes en formation de poser des questions aux questions posées par la situation de formation elle-même et, ainsi habituées à questionner le référentiel de cette situation, à les rendre capables de le faire vis-à-vis du référentiel de leur vie quotidienne, professionnelle et sociale. Ainsi, la construction personnelle des réponses personnelles aux problèmes personnels relève des personnes en formation mais elle se fait avec l'aide du formateur qui s'applique à élucider en commun les déterminants des situations pédagogiques et des situations réelles, à la construction en commun des réponses appropriées. L'efficacité du travail du formateur dépend donc essentiellement de la compréhension des déterminations en vertu desquelles les personnes en formation se représentent la réalité. La nécessité de prendre appui sur un corps suffisamment solide de connaissances scientifiques pour aider les personnes en formation à s'approprier le réel, à recréer par l'effort théorique ce qui était perçu de façon plus spontanée, implique que le formateur (ou le collectif de formateurs) possède les bases théoriques de départ nécessaires, ou ait la possibilité effective de se spécialiser dans un travail théorique. L'acte de formation ne peut se développer normalement que si le formateur a pu s'approprier des connaissances théoriques en relation avec l'objet étudié, condition nécessaire pour que les personnes en formation reconnaissent la pertinence des analyses de leurs propres conceptions du réel. Les qualités d'animation, si elles sont utiles, voire nécessaires, ne sauraient pallier la nécessité d'un point de départ théorique solide relatif aux objets ou aux problèmes étudiés, nullement conçu comme un modèle à faire acquérir, mais comme un instrument mis à la disposition des personnes en formation dans leur travail d'appropriation du réel. Dans ce mode, le formateur n'est pas un détenteur du savoir.

Les démarches et les techniques caractéristiques de ce mode de travail pédagogique sont des modalités pratiques d'une relation fondamentale et constante entre situation de formation et situation réelle. Elles relèvent plus d'une vision consciente de l'objectif dominant, c'est-à-dire considérer la personne en formation essentiellement comme un objet social, que des instruments eux-mêmes qui peuvent servir à des fins différentes. L'alternance apparaît comme le procédé le plus fondamental dans une perspective de liaison entre la théorie et la pratique, entre projet d'action et action sur le réel, entre l'appropriation cognitive et les moyens d'action sur le réel. Les techniques ou démarches destinées à faciliter la prise de conscience de certaines situations ou l'existence de certains phénomènes, lorsqu'elles ne considèrent pas cette prise de conscience comme un objectif (une transformation intérieure du sujet) mais comme une étape (source d'intérêt, première appréhension, point de départ...) ou comme un moyen permettant de mieux travailler avec les personnes en formation, peuvent aussi être utilisées.

Le travail en commun avec le formateur est plutôt un travail de groupe qu'un travail en groupe : les problèmes qui ne manquent pas de se poser dans un groupe de travail ne sont pas traités en eux-mêmes ou pour eux-mêmes, mais dans la mesure où ils gênent la progression du groupe dans le travail collectif qu'il s'est assigné. Le groupe n'est pas centré sur lui-même et son fonctionnement,

<sup>1</sup> En situation de formation où domine le premier ou le second mode de travail pédagogique présentés ci-avant, il s'agit soit de répondre à des questions à l'intérieur d'un domaine ou d'un problème posé au préalable, soit de répondre aux stimuli des questions provoquées à l'intérieur d'une situation donnée.

mais sur la réalité des situations concrètes, les manifestations contradictoires du réel, les tensions entre les groupes sociaux réels. Le consensus de groupe n'est pas un objectif : chacun reconstruit le réel à partir de sa propre situation, la formation se voulant soutien de l'analyse, aide à l'appropriation cognitive, non pas aide à l'action. L'étude de problèmes et l'étude de cas peuvent être utilisées en tant qu'outils, dans la mesure où ils ne sont pas pré-posés mais dégagés à partir de situations réelles, où ils sont examinés dans le cadre de leurs déterminations et de leurs connexions avec le monde réel, où ils seront ensuite des lieux réels de mise à l'épreuve des réflexions théoriques opérées à leur propos.

En cas de recours aux aides audiovisuelles, les différents contenus transportés par les média sont surtout destinés à être travaillés comme des matières premières plutôt que d'être utilisés comme des matériaux de construction juxtaposables. Enfin, de même que la lecture des contenus permettra de produire des connaissances, de même les personnes en formation seront-elles appelées à produire des documents, en utilisant les différentes possibilités offertes par la technologie de l'éducation, plutôt qu'à les consommer.

## Annexe II : Les caractéristiques de l'apprenant adulte selon le domaine de l'apprentissage

Bessette P., Beaudin J., Demers M. (sd) ont proposé une typologie des caractéristiques de l'adulte selon les domaines du savoir.

### Dans le domaine du savoir

- ° L'apprenant adulte poursuit des objectifs immédiats et désire appliquer rapidement ses acquisitions dans son milieu de travail ;
- ° Il tient à développer des connaissances qui auraient des liens avec ses responsabilités et ses activités ;
- ° Il apprend plus facilement lorsqu'il connaît le contenu à apprendre et les moyens proposés pour y parvenir ;
- ° Il apprend mieux si l'apprentissage est relié à sa vie et tient compte de ses expériences antérieures ;
- ° Il se situe sur un continuum vers la maturité à un point tel qu'il peut y avoir deux apprenants ;
- ° Il s'inscrit à des activités d'apprentissage pour des motifs divers que nous regroupons de façon suivante :  
1) motivé par un but, un objectif, 2) motivé par des activités, 3) motivé par l'apprentissage ;
- ° Il s'engage plus facilement dans des activités associées à une promotion sociale

### Dans le domaine du savoir-faire

- ° Il doit apprendre à apprendre, c'est-à-dire prendre conscience du « comment il apprend » ;
- ° Il préfère être adroit plutôt que de fonctionner rapidement et risquer d'être maladroit ;
- ° Il a la capacité d'apprendre en faisant des relations. Ainsi, il perçoit comment les faits interagissent entre eux ;
- ° Il est conscient des conséquences pratiques de ses apprentissages, car il doit appliquer les solutions sur le terrain ;
- ° Il ne subit pas, au niveau de son intelligence, de déclin important. C'est plutôt son temps de réaction qui est plus lent ;
- ° Il a des résultats égaux ou supérieurs à l'étudiant de jour ;
- ° Il subit, lorsqu'il prend de l'âge, des changements sur le plan physiologique : diminution de l'acuité auditive qui se caractérise chez la femme par une difficulté à entendre des sons graves et chez l'homme, par une difficulté à entendre des sons aigus, diminution de la mémoire à court terme ;
- ° Il réussit bien un travail qui n'exige pas de force et de vitesse mais du jugement, de la stabilité et de la fiabilité ;
- ° Il fonctionne mieux dans une situation d'apprentissage, s'il a un sentiment d'appartenance au groupe ;
- ° Il apprend mieux à travers une activité qui va à son propre rythme, sans compétition et avec du matériel qui relève de son expérience ;
- ° Il apprend moins bien si l'apprentissage à faire est composé de processus interposés, par exemple : lire, écrire et surveiller une démonstration ;

- ° Il a tendance à s'évaluer négativement avant même d'avoir remis son travail. De plus, il préfère être évalué sans examen ;
- ° Il est perçu par le monde adulte et la société comme un travaillant et non comme un étudiant.

### Dans le domaine du savoir-être

- ° Il est affecté par sa perception du temps et de la vie qui lui reste. À ce titre, il n'a pas de temps à perdre ;
- ° Il n'accepte pas de se dissocier des engagements de base autour desquels sa vie est organisée ;
- ° Il a très souvent une image bien arrêtée de lui-même. Cette image est fortement liée au « background » social de l'individu et l'influence dans sa façon d'approcher l'apprentissage, de prendre des responsabilités, de réagir avec les autres étudiants et avec l'éducateur ;
- ° Il accepte moins bien de changer des concepts qu'il considérait adéquats dans le passé. Aussi, a-t-il tendance à rechercher des renforcements qui lui indiquent qu'il fait la bonne chose ;
- ° Il possède en lui-même les ressources essentielles à sa croissance, à son développement et à son orientation ;
- ° Il est capable d'initiative, d'autonomie, de décision personnelle et d'engagement actif dans le processus de son développement personnel et professionnel ;
- ° Il tient à acquérir des attitudes et des comportements qui l'aideront à assumer ses responsabilités ;
- ° Il a de la difficulté à parler de soi, de ses besoins, de ses intérêts tant qu'il ne s'est pas apprivoisé aux autres et à lui-même ;
- ° Il a des croyances, des valeurs et des idées sur lui-même. Admettre qu'il doit apprendre est parfois signe que quelque chose fonctionne mal dans son système actuel. Par conséquent, l'adulte peut se sentir tellement menacé par le défi de ses croyances antérieures qu'il devient incapable d'apprendre ;
- ° Il perd confiance en son habileté à fonctionner à pleine capacité intellectuelle ; il a des réponses stéréotypées ; il démissionne avant de s'engager, il a peur de l'échec et de ce que les autres penseront ;
- ° Il est sensible aux expériences émotives vécues en groupe. Celles-ci peuvent encourager ou décourager ses intentions de poursuivre ses études ;
- ° Il a des points de vue différents de son professeur. Souvent les attentes de ce dernier peuvent être déçues. Cependant des divergences peuvent avoir des effets stimulants de part et d'autre ;
- ° Il vit des périodes critiques qui l'amènent à faire preuve d'adaptation, à modifier ses rôles sociaux et à faire des choix importants ;
- ° Il participe à des activités situées près de chez lui de préférence à celles éloignées ;

# **Module Andragogie : Devoir de contrôle**

## **Question 1**

Différents courants de pensée en andragogie / formation continue se sont intéressés à la motivation ou à l'engagement des adultes pour la formation continue. Après avoir présenté succinctement chacun de ces courants et les avoir critiqués brièvement, donnez votre point de vue sur la motivation et / ou l'engagement de l'enseignant ou de l'inspecteur pour sa formation continue. Argumenter votre point de vue et le justifier.

## **Question 2**

Les caractéristiques de l'adulte qui suit une formation sont différentes de celle de l'élève à l'école, au collège ou au lycée et de celles de l'étudiant qui suit des cours à l'université. Indiquer des principes, des concepts sur lesquels devrait reposer un modèle d'andragogie / formation continue d'enseignants ou d'inspecteurs qui tiennent compte de caractéristiques de l'adulte que vous retenez, ainsi que des stratégies et des méthodes de formation que devrait comprendre pareil modèle.

## **Question 3**

Élaborer un tableau comparatif des modèles d'andragogie / formation continue de Knowles (du courant humaniste), de Schön (du courant de la science-action), de Kolb (du courant de l'apprentissage expérientiel), de Malglaive (du courant socio-cognitif). Les critères de comparaison sont au nombre de dix : 1) postulats et principes sur lesquels repose le modèle ; 2) finalités et buts du modèle ; 3) concepts de base du modèle ; 4) stratégies et moyens ou méthodes proposés par le modèle ; 5) rôle du formateur ; 6) rôle de l'apprenant, 7) statut du langage et 8) limites du modèle selon les chercheurs et selon vous. 8) et 9) : deux autres critères choisis par vous mêmes étant donné que vous jugez qu'il est important de considérer ces critères à partir de votre situation d'apprenant ou de votre réflexion sur la formation continue d'enseignants ou d'inspecteurs