



METHODES ANDRAGOGIQUES ET PRATIQUES INNOVANTES

Docteur F. Fatiha FERHANI

Maître de conférences

Didactique du FLE / FOS / FAD

Université de la Formation continue, Alger

L'andragogie ou pédagogie des adultes date de plus de deux siècles. Pour Condorcet, le père de l'Education permanente, « *l'instruction doit être universelle, c'est-à-dire s'étendre à tous les citoyens. Elle doit, dans ses divers degrés, embrasser le système entier des connaissances humaines et assurer aux hommes, dans tous les âges de la vie, la faculté de conserver leurs connaissances et d'en acquérir de nouvelles. (...) : on lui montrera l'art de s'instruire lui-même.* » (in Mucchielli¹.) Cette dernière expression est à l'origine du slogan « Apprendre à apprendre ».

Partout dans le monde, on s'occupe de l'Education des Adultes et en 1979, l'UNESCO s'enrichit d'une Division « Education des Adultes » dont le bureau est à Paris. Mais c'est en 1956 qu'apparaît l'expression « Education permanente », définie comme :

- un prolongement naturel de l'Enseignement,
- un perfectionnement professionnel et technique à tous les niveaux,
- un moyen de protection de l'homme contre les effets déshumanisants de la technique et des propagandes,
- une promotion du Travail et un reclassement de certains adultes.

Si la nécessité de former des adultes s'est imposée comme une nécessité depuis plus de deux siècles, le problème sur le plan méthodologique n'est pas encore totalement résolu. Il s'est avéré, en effet, que transposer aux adultes une pédagogie de type scolaire ou même universitaire, constituait une erreur menant à l'échec dont les principales raisons pourraient être : la résistance au retour à l'école, le sentiment que les connaissances acquises à l'école servent rarement dans la vie professionnelle, l'impossibilité de cloisonner les connaissances car la réalité professionnelle est interdisciplinaire, l'impossibilité de dissocier connaissances théoriques et comportement pratique en situation professionnelle, l'interdépendance entre formation et milieu professionnel...

En fait, la pédagogie des adultes diffère de celles des écoles, lycées et universités vu qu'elle tient compte du réel, c'est-à-dire de leurs aspirations professionnelles, leurs responsabilités actuelles et futures, leur horizon temporel, leurs projets. Toute formation pour adultes doit ainsi s'organiser par rapport à un type de situations professionnelles concrètes et à un comportement pratique bien défini.

C'est au Canada que les travaux sur l'andragogie se sont le plus fortement développés. L'importance accordée à cette science découle de la grande flexibilité du système éducatif

canadien vu que de nombreuses opportunités sont offertes à toute personne désirant reprendre ou continuer des études interrompues à un moment donné, pour une raison ou une autre, mais surtout après avoir intégré le monde du travail.

Pour le moment, si aucune théorie relative à l'apprentissage chez l'adulte n'est universelle, il existe des passerelles, des rapprochements complémentaires entre les travaux scientifiques menés dans de nombreux pays. Les chercheurs s'accordent, cependant, sur la reconnaissance du modèle andragogique de Knowles ²(1980) comme texte fondateur dans le domaine de l'andragogie.

Alors que le terme « pédagogie », du grec « païda », (enfant) et « agogus », (guide) désigne surtout un ensemble de théories et pratiques fondées sur l'apprentissage centré sur le professeur et la transmission du savoir, celui d'andragogie vient du grec « ander » (adulte) et d'« agogus » (guide) et désigne l'ensemble des théories et pratiques basées sur l'apprentissage et centrées sur l'adulte.

Les premières publications dans le *Journal of Adult Education*, sur le sujet sont situées entre 1929 et 1948 et laissent deviner que la guerre est un motif prépondérant dans l'abandon des études par des générations entières. Ces articles exposent les expériences réussies menées avec des adultes, bien que ne reposant ni sur des fondements théoriques ni sur l'utilisation de standards académiques d'évaluation avérés. Née dans les années 20, la problématique du « comment les adultes apprennent-ils ? » reste d'actualité et « quelques quatre-vingts années plus tard, on ne peut proposer ni une réponse unique, ni une théorie ou un modèle de l'apprentissage chez les adultes qui prenne en compte toutes les caractéristiques de l'apprenant adulte que nous connaissons ainsi que les spécificités des environnements et le processus d'apprentissage en soi. » Merriam³ (2001)

C'est en 1968 que Knowles⁴, s'inspirant d'un concept européen, introduit le concept d'andragogie qui décrit mieux les spécificités de l'apprentissage à l'âge adulte.

Pour son modèle définissant l'andragogie comme une science vu qu'elle « procède de manière scientifique quant à la planification, l'application et l'évaluation des interventions éducatives » et un art « imprégné d'humanisme et reposant sur le climat relationnel qui existe entre l'apprenant, le formateur et le groupe d'apprenants » qui aident l'adulte à apprendre, Knowles (1973) s'inscrit dans le prolongement du courant philosophique humaniste ayant donné naissance aux sciences sociales, avec l'éducation des adultes comme sous-domaine, et dont les grands principes sont l'autonomie et le libre-arbitre de l'être humain adulte.

Knowles préconise ainsi la centration sur l'apprenant adulte tout en respectant son autonomie dans l'apprentissage. Sa théorie définissant l'apprenant adulte repose sur cinq postulats :

1 l'adulte a besoin de savoir pourquoi et comment il va entreprendre une démarche d'apprentissage,

2 le concept de soi de l'adulte parvenu à la maturité l'amène à s'auto-diriger,

3 il possède un bagage d'expériences qui, bien souvent, constitue la plus riche ressource de l'apprentissage,

4 l'aptitude et la volonté d'apprendre sont renforcées si l'apprentissage est orienté vers des besoins de développement et des rôles sociaux,

5 il a des besoins éducatifs centrés sur ses intérêts pour affronter des tâches ou résoudre des problèmes.

Cette théorie va générer « des implications sur l'organisation des savoirs et les activités d'apprentissage et d'évaluation propres à l'adulte et susciter l'adhésion des formateurs qui aspiraient à la distinction de leur champ d'intervention de celui de la pédagogie. »⁵

Les controverses suscitées alors sont nombreuses autour de deux questions surtout :

- l'andragogie est-elle une théorie?
- La distinction entre andragogie et pédagogie est-elle vraiment pertinente?

La seconde question est « le fait de la distorsion entre les deux visions antagonistes de l'éducation, celle qui classifie des spécificités dans le champ éducationnel et celle qui appréhende celui-ci dans sa globalité, comme processus inhérent à l'être humain. »⁶

Certains, comme Elias⁷ (1979), sont très critiques vis-à-vis du concept andragogie : pour eux, aucune différence entre les enfants et les adultes ne justifie une approche éducationnelle spécifique à l'un ou à l'autre. Ils réfutent la distinction de Knowles⁸ entre andragogie et pédagogie qui part des cinq postulats suivants :

a les enfants sont des êtres dépendants alors que les adultes sont indépendants,

b si les enfants sont des êtres sans expérience, les adultes disposent d'un réservoir d'expériences, source d'apprentissage,

c le besoin d'apprendre chez l'enfant est corrélé à des fonctions biologiques, alors que chez l'adulte, il relève d'un besoin d'actualisation de soi,

d l'apprentissage chez les enfants est centré sur le sujet (le contenu) et chez les adultes sur des cas pratiques (résolution de problèmes),

e la motivation des enfants est extrinsèque tandis que celle des adultes est davantage intrinsèque.

Tennant⁹ (1986) résume comme suit les critiques et les réfutations suscitées par les cinq hypothèses de Knowles¹⁰ : les enfants sont indépendants dans leur processus d'apprentissage et savent faire preuve d'imagination, de créativité, d'innovation, et de fantaisie, même si cette autonomie ne correspond pas exactement à celle définie par Knowles (identification des besoins, poursuite d'objectifs personnels, etc.). Toute expérience est source d'apprentissage pour celui qui la fait et le contenu d'apprentissage doit, en principe, être adapté aux besoins de chaque apprenant, quel que soit son âge. Il affirme que si le besoin se faisait vraiment sentir, les enfants seraient, eux aussi, naturellement dirigés vers la résolution de problèmes concrets et que la mise en pratique des savoirs et savoir-faire acquis par apprentissage vaut autant pour les enfants que pour les adultes, même si, chez les enfants, la motivation est engendrée par la nature même du système éducatif qui codifie récompenses et sanctions.

Les mutations économiques et sociales dans le monde ont entraîné de nouveaux besoins éducatifs d'ordre scientifique, technique et culturel, indissociables des nécessités professionnelles qui ont constitué les axes centraux des débats lors des cinq Conférences¹¹ mondiales sur l'éducation.

Les recommandations des cinq Conférences internationales sur l'éducation des adultes constituent les sources des messages clés que l'UNESCO doit promouvoir sur ce thème et qu'on peut synthétiser comme suit :

- l'éducation des adultes doit être considérée comme partie intégrante du système éducatif,
- il incombe aux gouvernements de lui créer des conditions économiques et administratives,
- la participation active de la société

civile à l'éducation des adultes est essentielle,

- l'éducation des adultes ne doit pas être limitée au seul secteur de l'éducation,
- elle devrait répondre aux besoins des populations marginalisées, dont les femmes,
- les adultes doivent jouer un rôle majeur dans leur éducation et leur apprentissage.

Selon Bourdoncle¹², l'enseignant professionnel doit se former tout au long de sa carrière pour transférer des apprentissages cognitifs du champ théorique vers le contexte professionnel. Il sera ainsi capable de/d' :

- « *analyser des situations complexes, en référence à plusieurs grilles de lecture;*
- *faire de façon à la fois rapide et réfléchie le choix de stratégies adaptées aux objectifs et aux exigences éthiques;*
- *puiser, dans un large éventail de savoirs, de techniques et d'outils, les moyens les plus adéquats, de les structurer en dispositif;*
- *adapter rapidement ses projets en fonction de l'expérience;*
- *analyser de façon critique ses actions et leurs résultats;*
- *enfin, de par cette évaluation continue, d'apprendre tout au long de sa carrière. »*

QUELLES APPROCHES PRIVILÉGIER EN FORMATION ANDRAGOGIQUE CONTINUE ?

a -L'approche constructiviste

On part du principe que la connaissance ne se résume pas à une information factuelle ou

culturelle transmissible d'un individu à un autre mais qu'elle se construit progressivement.

La centration sur l'apprenant devient une réalité: l'apprenant forge ses connaissances au moyen d'activités cognitives et l'interaction établie entre le savoir et l'environnement réalise l'apprentissage à partir des représentations qu'il a sur ces composantes et qui influent sur sa perception de la connaissance.

Le contexte de l'apprentissage est déterminant ; en effet, l'environnement social et affectif joue un rôle prépondérant dans le processus d'apprentissage, l'appréhension des connaissances et leur intégration..

b-L'approche socioconstructiviste

Piaget puis Vigotsky se fondent sur l'idée qu'il ne peut y avoir d'apprentissage en dehors de la socialisation et que c'est dans l'interaction au sein du groupe que se réalise l'activité d'apprentissage parce que les échanges collaboratifs inter/apprenants ou entre enseignant /enseignés déterminent l'apprentissage.

L'approche interactionniste reste valable même si les échanges inter/apprenants ou entre l'apprenant et le tuteur sont virtuels et médiatisés.

Les membres d'une communauté apprenante (réelle ou virtuelle) échangent, collaborent, mettent en commun des concepts, négocient, confirment/demandent confirmation du sens, interrogent/répondent à des demandes, construisent et co-construisent des connaissances et développent leurs compétences.

c-L'approche par compétences

C'est l'approche idoine pour la formation permanente des enseignants attendu qu'elle se fonde sur la mobilisation des savoirs, des savoir-faire menant au savoir-être en passant

par le savoir-agir. L'apprentissage andragogique dépasse la seule étape de l'acquisition de connaissances déclaratives et préconise le recours à la réalisation d'activités proches de celles qu'on retrouve dans des situations réelles et qui a une valeur sur le plan personnel et/ou professionnel. Dans cette approche, la motivation est accrue parce que tous les apprentissages sont décloisonnés et concourent à l'atteinte des objectifs visés.

d-La démarche par projet

Dans la méthode classique, le concept même de cours est synonyme de parcours, c'est-à-dire un cheminement conçu et organisé par l'enseignant, et dont l'aboutissement est ignoré par les apprenants jusqu'à ce qu'ils en découvrent le terme, à charge pour eux de procéder à une rétrospective pour en saisir la finalité.

L'idée de projet est contraire à cette démarche : un projet commence par sa fin. Il se construit à partir de son aboutissement, point à partir duquel les opérations antérieures sont définies de manière régressive jusqu'au point initial. De plus, contrairement au cours, le projet se réalise dans un contexte d'élaboration collective, donc, de négociation permanente.

e-La méthode de résolution de problème

Pour Xavier Rogiers, « *la situation-problème est une situation d'apprentissage, c'est un moyen d'apprentissage et non le résultat, c'est une stratégie d'enseignement qui favorise l'engagement des apprenants et permet la construction des savoirs. C'est une situation complexe, globale et signifiante pour l'apprenant.* »

Le pédagogue Philippe Meirieu déclare à ce sujet : « *il y a situation-problème lorsqu'un sujet, en effectuant une tâche, s'affronte à un obstacle. Le franchissement de l'obstacle doit représenter un palier dans le développement cognitif du sujet.* »

Quant à Astolfi, il affirme que « *la situation-problème est organisée autour du franchissement d'un obstacle par la classe, obstacle préalablement bien identifié. L'apprentissage s'organise autour d'une situation à caractère concret, qui permette effectivement à l'apprenant de formuler hypothèses et conjectures.* ».

f-L'approche interactive

Il y a communauté d'apprentissage ou d'apprentissage collaboratif et interactif dès le moment où, dans un groupe structuré, se met en œuvre un processus de coapprentissage selon une approche socioconstructiviste autour d'un projet commun de recherche, de résolution de problèmes, de développement et de formation. Il s'agit ainsi de mettre à profit au maximum « *le bagage professionnel, personnel et culturel de chacun, ainsi que les compétences, les habiletés, les talents et valeurs des membres d'un groupe.* » Orellana¹³

Pour Allaire, les spécificités de la communauté d'apprentissage sont multiples: centration sur l'apprenant, apprentissage en collaboration, importance accordée aux interactions sociales, visée de développer un agir individuel et collectif responsable et engagé...

g-L'approche autonome

Les concepts d'autonomie de l'apprenant et d'autoformation sont proches mais non équivalents. Carré distingue cinq (05) courants majeurs :

1 l'autoformation intégrale, qui renvoie à l'autodidaxie,

2 l'autoformation existentielle, processus biocognitif visant l'apprendre à être,

3 l'autoformation éducative, mise en place dans des institutions spécifiquement éducatives,

4 l'autoformation sociale qui se met en œuvre dans des groupes sociaux,

5 l'autoformation cognitive, qui renvoie souvent à l'expression «apprendre à apprendre».

L'autonomie doit être considérée non pas comme un pré-requis mais comme un objectif : le travail dans un dispositif d'autoformation guidée est alors vu comme un moyen de développer les capacités de l'apprenant à une gestion autonome de ses apprentissages.

a-La classe inversée

La classe inversée (classe renversée ou flipped class room) est une méthode pédagogique issue du courant « *do it yourself* ». L'enseignement magistral est abandonné au profit d'une méthodologie innovante et collaborative dont le but est de sortir les apprenants d'une certaine passivité et de les mettre en situation active d'apprentissage.

Le changement de posture est bilatéral. D'une part, les étudiants passent de l'état de consommateurs à celui de constructeurs du savoir. Ils vont bâtir le cours sans qu'aucun document ne leur soit fourni.

D'autre part, l'enseignant passe de la production et de la transmission du cours à l'accompagnement des étudiants dans la construction de ce savoir.

Le travail est à la fois collectif et individuel. Chaque étudiant doit participer avec son groupe à la construction de plusieurs chapitres et assimiler ceux réalisés par les autres. Plus grande est la quantité de travail fournie en séance, moins il y a de travail personnel à faire en dehors de la classe pour le compléter et plus il y a de temps véritablement consacré à l'apprentissage.

Cette pédagogie est pleinement collaborative.

Elle nécessite une grande salle avec plusieurs postes de travail amovibles, identiques (tables sur roulettes permettant d'aménager l'espace différemment, chaises et tabourets, postes informatiques fixes, paper-boards et post-it, tableaux mobiles avec feutres à encre délébile, matériel de projection, portables et tablettes des étudiants, tableau interactif, Wifi avec un très bon débit,...).

Elle utilise un ensemble de plateformes et outils informatiques (Google Drive, Facebook, Moodle, Twitter,...) de manière à permettre aux étudiants de publier leurs travaux au fur et à mesure de leur production.

b-L'étude de cas

L'étude de cas est une méthode pédagogique fondée sur un mode interactif d'enseignement visant l'apprentissage des réalités organisationnelles et l'acquisition de compétences d'observation, d'analyse, de synthèse et d'action à partir de situations concrètes sur lesquelles chacun agit, réagit, interagit et réfléchit.

C'est une méthode exigeante qui nécessite de l'équipe pédagogique un travail de recherche, de formalisation et de didactisation des ressources au service d'objectifs d'apprentissage clairement explicités.

c-L'apprentissage actionnel (learning by doing)

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de *type actionnel* en ce qu'elle considère les apprenants comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.

d-Les MOOCs

L'acronyme MOOC (de l'anglais massive open on line course) fait son entrée dans le dictionnaire Larousse de 2016 et désigne un

cours en ligne, ouvert à tous, quel que soit l'endroit où on se trouve. L'origine se trouve dans le désir de partage des connaissances entre les pays du Nord et ceux du Sud. Le MOOC se situe entre un apprentissage en toute liberté à l'aide d'Internet et la FOAD (Formation ouverte et à distance) et peut ainsi être qualifié d'« apprentissage guidé ». C'est aussi un apprentissage fait de « grains courts (de moins de 10 minutes) » et qui peut également se faire en allant de ressources en ressources, en fonction des acquis et des besoins des personnes intéressées. L'évaluation préconisée dans pour l'apprentissage au moyen des MOOC privilégie les activités d'autoévaluation par les quizz autocorrectifs et d'évaluation formative qui permettent à l'apprenant adulte de :

- prendre conscience de ses erreurs,
- refaire l'activité autant de fois qu'il faudra pour la réussir,
- pratiquer l'autorégulation par le modèle essai/erreur/essai/réussite amenant l'apprenant à construire ses apprentissages.

L'évaluation se fera au moyen du portfolio (ou de l'e-portfolio pour la formation à distance) seul outil qui permet aux apprenants de mesurer eux-mêmes le degré d'atteinte des objectifs assignés à la formation suivie.

En conclusion, nous pouvons affirmer que le cours magistral n'est pas le meilleur moyen pour la formation continue et permanente des adultes. Les méthodes innovantes sont aussi nombreuses que variées, il est conseillé de les adopter dans les formations andragogiques.

BIBLIOGRAPHIE

AUTOFORMATION

ALBERO, B (2003). *Autoformation et enseignement supérieur*, Editions Hermès Sciences/Lavoisier, Paris

ALBERO, B. (2000), *L'autoformation en contexte institutionnel. Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Ed. L'Harmattan, série Références, coll. Education et formation, Paris

BERTOCCHINI, P. & COSTANZO, E. (1989), *Manuel d'autoformation à l'usage des professeurs de langue*, Paris, Hachette

AUTONOMIE ET APPRENTISSAGE

BARBOT, M-J & CAMATARRI, G. (1999). *Autonomie et apprentissage. L'innovation dans la formation*, PUF, coll. Education et formation.

BOUCHARD, P. (2000). Autonomie transactionnelle dans la formation. In : S. ALava (Ed.). *Cyberespace et formations ouvertes : vers une mutation des pratiques de formation ?* Bruxelles : De Boeck Université

ZIMMERMAN (2000). *Des apprenants autonomes, Autorégulation des apprentissages*, De Boeck, Bruxelles

CHALVIN, D. (1999), *Méthodes et outils pédagogiques, Encyclopédie des pédagogies pour adultes*, ESF éditeur, coll. Formation permanente, Séminaires Mucchielli, Paris

DANIS, C. & SOLAR, C. (1998). *Apprentissage et développement des adultes*. Montréal : Editions Logiques

BOURGEOIS, E. & NIZEL, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : PUF

INGÉNIERIE DE LA FORMATION

DUNOD, G. (1995). *L'ingénierie des compétences*, Editions d'Organisation.

DEVELAY, M. (1994). *Peut-on former les enseignants ?*, Paris, ESF.

DUBAR, C. (1996). *La formation professionnelle continue* Paris : La découverte.

GALISSON, R. & PUREN, C. (1999). *La formation en question*, Paris, CLE International.

ANDERSON, L.W. (2004). *Accroître l'efficacité des enseignants*, Paris, UNESCO.

Notes

1. Mucchielli, R. (1998), *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*, Les Editions ESF, page 5

2.cf. <http://www.format21.com/pdf/andragogie.pdf>

3. www.cairn.info/revue-savoirs-2010-1-page-53.htm

4. Knowles, M. (1990). *L'apprenant adulte, vers un nouvel art de la formation*. Paris: Les Éditions d'Organisation.

5. (Merriam & Caffarella (1991) cités par Bernartchez, P.-A. (2000), *Attitude proactive, participation et collaboration à des activités d'encadrement médiatisés par ordinateur*. UM. Québec

6. Davenport, J., & Davenport, J. A. (1985). A chronology and analysis of the andragogy debate. *Adult Educational Quarterly*, 35 (3), 152-159

7.cf. www.cdc.qc.ca/pages/bessette.html

8.cf. cueep.univ-lille1.fr/pedagogie/Andragogie-pedagogie.htm

9.cf. www.umoncton.ca/repertoire/1er_cycle/edandesc.htm

10. Knowles, M. (1973), *L'apprenant adulte*, Ed.d'Organisation.

11. Elsenner (1948), Montréal (1960), Tokyo (1972), Paris (1985), Hambourg (1996)

12. R. Bourdoncle, L. Demailly (éds), *Les professions de l'éducation et de la formation*, Lille : Presses Universitaires du Septentrion, 1998, 474 p

13. Orellana, I. (2006) . Les multiples perspectives d'éducation relative à l'environnement en contexte de communauté d'apprentissage. Kalubi, J.-C. (Dir.) (2006). *Communautés apprenantes et interventions éducatives. L' éducation en débats : analyse comparée*. Vol 4 : 63-78.

*Chercheure associée au CRASC
Oran

Membre du LANADIF - ENS
Constantine

Membre du LISODIP - ENS
Bouzaréah- Alger