

3. Knowles et le mouvement de l'andragogie

Dans les années soixante et soixante-dix, des réflexions méthodologiques concernant l'apprenant adulte et son mode spécifique d'apprentissage, donnèrent naissance au courant de l'andragogie.

Ce mouvement s'inscrit dans un contexte au sein duquel la validité des savoirs et des contenus du savoir ne fait plus l'unanimité implicite qui prévalait dans le passé.

Les années soixante représentent un tournant dans la perception que la culture occidentale a d'elle-même. Durant la période de reconstruction de l'après-guerre, le développement économique joue un rôle central, fédérateur et incontesté, qui provoque une modernisation rapide de la société. Cette évolution induit des changements profonds qui transforment les modes de vie et les certitudes du passé. Dans les années soixante, la décolonisation remet en question le bien-fondé de la domination de la civilisation et des puissances occidentales sur l'ensemble de la planète. La contestation étudiante et l'engagement politique des intellectuels questionnent les valeurs fondamentales de la société.

Les effets pervers du développement économique et du progrès commencent à se faire sentir, la recherche de valeurs nouvelles et d'orientations alternatives se manifeste.

Dans une telle situation, la place du sujet et de ses capacités inhérentes fait l'objet d'une plus grande attention ; des chercheurs comme Rogers (1969) dans le domaine psychologique, Marcuse (1968) dans le domaine politique ou encore Illich (1970) dans le domaine social, proposent de nouvelles perspectives pour penser le rapport entre l'individu et la société.

L'éducation des adultes, après avoir été surtout pensée dans sa fonction de promotion sociale au sein du développement économique, met maintenant au centre de ses préoccupations le sujet apprenant, ses capacités, son épanouissement et son autonomie.

Il convient de citer ici Malcolm S. Knowles (1968, 1970, 1973), qui formula clairement les principes fondamentaux de l'andragogie, lesquels peuvent être résumés en cinq postulats :⁴

Premier postulat : Le processus de maturation de l'adulte le conduit d'une perception de lui-même en tant que personnalité dépendante vers l'affirmation d'une personnalité capable de s'autogérer.

La notion d'autonomie joue un rôle central dans cette approche, elle représente assurément un apport qui, encore aujourd'hui, fait pratiquement l'unanimité au sein des formateurs d'adultes. Il est intéressant de remarquer qu'historiquement, ce concept se développe en éducation dans le cadre des mouvements de réforme pédagogique au début du siècle passé : Freinet, Steiner, Montessori. En éducation des adultes, le concept d'autonomie semble avoir deux connotations distinctes liées à deux sources théoriques divergentes qui n'ont pas toujours été clairement identifiées. En effet l'approche de Knowles est fortement marquée par le pragmatisme nord-américain ainsi que par l'individualisme, lequel reflète aussi un environnement culturel propre à l'histoire de ce pays. Cet arrière-plan s'est renforcé dans les années soixante par les apports de la psychologie humaniste (Rogers, 1967, 1969) dont la démarche est fortement centrée sur l'individu et son potentiel de développement personnel. L'autonomie, dans ce contexte, n'est pas nécessairement perçue dans une perspective critique par rapport à un système économique, politique ou social, mais plutôt comme une capacité individuelle développée par le sujet au sein de son expérience quotidienne. L'exigence vis-à-vis de la société est avant tout celle de ne pas s'immiscer dans la sphère de liberté personnelle de l'individu afin de ne pas entraver son potentiel de créativité et d'initiative. On comprend aisément qu'une telle approche ait rencontré un écho favorable dans les milieux instruits et économiquement favorisés des classes moyennes américaines et européennes, qui représentent l'essentiel du public des universités au sein desquelles ces démarches se sont en premier lieu développées.

On verra d'ailleurs comment, par la suite, les milieux économiques ont pu facilement récupérer bon nombre des idées et des méthodes du mouvement andragogique au profit des besoins des entreprises.

Une autre orientation est inspirée par une approche plus politisée qui trouve une expression caractéristique dans les travaux de Freire. Il est non moins vrai que ce mouvement, proche de celui de la « contre-culture » des années soixante qui affichait volontiers une orientation politique d'extrême gauche, met en contradiction flagrante, les valeurs fondamentalement individualistes d'une part et, d'autre part, les aspirations au collectivisme prônées par la doctrine marxiste.

Il faut introduire ici le concept d'aliénation qui se trouve en polarité avec celui d'autonomie tel qu'il est conçu dans ce contexte.

Chez Marx, l'aliénation⁵ désigne les résultats de l'exploitation des travailleurs dans une société divisée en classes, spécialement dans la société du capitalisme industriel : l'exploitation capitaliste sépare le travailleur de son travail et des fruits de son labeur pour le transformer en simple instrument de la production, le conduisant à se couper de sa propre activité et à se nier ainsi lui-même.

Dans la société capitaliste, le travailleur est aliéné de triple manière :

- Sur le plan économique, une partie de la valeur produite par son travail lui est dérobée (plus-value), il est donc partiellement dépossédé des fruits de son activité.
- Sur le plan de l'identité et de la dignité provenant du travail bien fait, l'ouvrier de la grande industrie est devenu ~~un~~ travailleur parcellaire, condamné à des gestes mécaniques. Alors que l'artisan était encore un ouvrier complet réalisant intégralement un objet par lui-même, et ayant de ce fait un lien avec le produit de son travail ainsi qu'avec un corps de métier qui lui conférait une identité et une

reconnaissance sociale.

- Dans son rapport à la société, le travailleur est aliéné par rapport à lui-même dans la mesure où, obligé de travailler pour vivre, il ne peut que se soumettre à la loi des salaires. Il n'a donc que peu de marge d'autonomie et de choix. Son travail ne correspond pas à un projet personnel ou à une vocation, mais ne sert qu'à lui assurer sa subsistance.

Le sens du terme d'aliénation n'a fait de nos jours que s'élargir encore. Au niveau de la pensée, l'aliénation renvoie à tout ce qui peut empêcher de penser authentiquement par soi-même : publicité, propagande, idéologie religieuse ou politique ; l'homme ainsi conditionné ne pourra agir qu'en fonction des idées imposées et, le plus souvent, sans qu'il ait lui-même conscience que ces idées lui ont été imposées. Sur le plan de l'action, l'aliénation désigne tout ce qui entrave (dans le domaine économique et social notamment) le libre développement de ses virtualités et de ses aptitudes.

Une des critiques faites au courant de l'andragogie est justement d'avoir sous-estimé la dimension sociale et politique de l'autonomie, et d'avoir privilégié de façon unilatérale la dimension individuelle et psychologique.

Une autre question qui se pose est de savoir dans quelle mesure les pratiques et méthodes andragogiques issues de cette conception de l'autonomie, développée par Knowles et par d'autres auteurs européens et américains, sont spécifiques à la culture occidentale, ou si elles sont transposables dans d'autres aires culturelles.

Dans le monde asiatique marqué par la tradition confucéenne, le rapport au savoir et le rapport à l'enseignant sont très différents de ce qu'ils sont en Occident. En Asie, celui qui enseigne est considéré comme le maître, et le respect qui lui est dû est un des piliers des structures sociales. Ainsi, une légende semi-historique vietnamienne raconte que lors d'une invasion, un roi avait été fait prisonnier avec une grande partie de ses troupes. Cependant, comme il était déguisé en simple soldat, les ennemis ne savaient pas comment le reconnaître parmi ses hommes. Afin de le démasquer, ils firent venir le vieillard qui avait été son précepteur dans sa jeunesse ; le roi, mis en présence de son vieux maître, ne put que se prosterner à ses pieds, se dévoilant ainsi face à ses ennemis. Telle est la profondeur du lien qui unissait le maître et son disciple dans la culture classique d'antan en Extrême-Orient.

En outre, le savoir était considéré comme le bien le plus précieux, et le pinceau ainsi que l'encrier, symboles des lettrés, étaient des objets sacrés au même titre que des objets de culte. D'ailleurs, dans la classification de toutes les catégories sociales, le lettré était placé au tout premier rang par l'enseignement confucéen.

Bien que la culture traditionnelle ait largement été remplacée par des idées et tendances venues d'Occident, sous quelque forme que ce soit : domination coloniale, idéologie marxiste, ouverture à l'économie de marché, avancée scientifique, développement technologique ; ce rapport au savoir marque encore le vécu des étudiants tout comme celui des professeurs.

De ce fait, renoncer à la fonction d'enseignement du formateur pour en faire un animateur ou un modérateur, est difficile à faire accepter. Il est intéressant de remarquer, à ce propos, que ce ne sont pas seulement les enseignants qui ne peuvent se résoudre à un tel changement, mais aussi et surtout les apprenants, qui se sentent

déstabilisés de constater que le professeur n'assume pas le rôle qu'ils attendent de lui, c'est-à-dire, celui de dépositaire du savoir et de guide sur le chemin de la connaissance.

A titre d'exemple issu de mon expérience de formateur d'éducateurs spécialisés et de travailleurs sociaux, tant en Occident qu'en Orient, j'ai observé que les attentes des étudiants divergent fortement d'un continent à l'autre. En Europe, si la partie d'enseignement frontal *ex cathedra* est trop longue, on remarque fréquemment une impatience de la part des participants qui souhaitent avoir l'occasion de prendre la parole, de se montrer actifs et de participer au maximum au déroulement des cours. En Asie, par contre, les étudiants considèrent qu'ils sont là pour apprendre et non pour enseigner, et souhaitent, pour la plupart d'entre eux, recevoir un maximum d'informations et de connaissances de la part de l'enseignant ; ils ont parfois l'impression de perdre leur temps si la parole est trop souvent donnée aux participants. Lorsque l'on procède à des exercices en sous-groupes, ils se contentent le plus souvent de vérifier s'ils ont bien compris ce qui leur a été enseigné et de le reformuler ; ils ne se sentent pas, le plus souvent, habilités à apporter leurs propres idées.

Cette expérience montre les limites de méthodes qui, pour être pleinement justifiées dans un contexte donné, ne se laissent pas forcément transposer telles quelles ailleurs, et demandent à être adaptées aux réalités locales et à prendre en compte l'environnement culturel s'y rapportant.

En conclusion, la notion d'autonomie, pour centrale qu'elle soit dans le champ de l'éducation des adultes, demande à être pensée de manière différenciée et approfondie en fonction des situations de formation spécifiques.

Deuxième postulat : L'adulte accumule un réservoir croissant d'expériences qui représente une ressource précieuse pour l'apprentissage.

La tendance à ne reconnaître de valeur qu'aux apprentissages formels sanctionnés par des diplômes officiellement reconnus par des institutions établies a favorisé le poids excessif accordé à la formation initiale, renforçant ainsi la tendance reproductive des inégalités sociales, dans la mesure où les enfants issus des classes culturellement et économiquement privilégiées bénéficient d'un meilleur accès aux institutions scolaires et universitaires.

Comme les études sociologiques menées régulièrement en France depuis les années soixante (Bourdieu et Passeron, 1964, 1970) l'ont indiqué, la mobilité sociale est loin d'être aussi généralisée que le développement de l'enseignement secondaire et supérieur l'avait laissé espérer.

La reconnaissance et la validation des acquis issus des expériences de vie, que ce soit dans le cadre professionnel, familial ou associatif, semble indiquer une voie permettant de compenser partiellement ces inégalités liées aux origines sociales.

Il faut reconnaître que si la généralisation des pratiques des bilans de compétence, du portfolio personnel, et les efforts de reconnaissance et de validation des acquis ont fait des progrès certains, on est encore loin de résultats performants en ce qui concerne leur impact sur les trajectoires professionnelles.

Ainsi, l'accès à l'enseignement supérieur et l'octroi d'équivalences sur la base de l'expérience acquise restent très restreints à ce niveau et relèvent du parcours du

combattant, excluant d'emblée une bonne partie de ceux à qui de telles mesures pourraient le plus profiter.

Admettre l'importance des ressources, du savoir, des compétences et de l'expérience que l'adulte amène en formation est une chose, les valider et les certifier officiellement en est une autre, qui reste encore très lacunaire.

Néanmoins, la prise de conscience de la nécessité d'établir et de construire les formations d'adultes en tenant compte des acquis des participants a eu un impact décisif sur la conception des programmes et des méthodes d'animation. La question reste ouverte de savoir et de voir dans quelle mesure ces efforts seraient suffisants eu égard aux besoins croissants de qualifications des adultes actuellement.

Troisième postulat : Les adultes assimilent d'autant mieux les connaissances, les valeurs et les attitudes que celles-ci sont présentées dans le contexte de leur mise en application à des situations réelles.

Ce postulat interroge sur le rapport entre théorie et pratique dans la conception et la mise en œuvre des structures de formation. Le savoir formel s'est précisément constitué dans un effort de décontextualisation permettant de dépasser l'expérience immédiate afin d'en extraire les lois et les règles pouvant s'appliquer à d'autres situations. Il est certes vrai que cette théorisation peut s'avérer excessive et créer un fossé entre le savoir et l'action, mais il est aussi vrai que de limiter les connaissances à leurs applications pratiques constituerait la fin de toute évolution scientifique et culturelle. Ainsi, la volonté de déterminer les orientations des études en fonction des besoins des entreprises est une vue à court terme, laquelle, même par rapport au but poursuivi, n'est que peu prometteuse dans la mesure où toute innovation implique des développements imprévisibles à plus ou moins long terme. Au cours des dernières décennies, bon nombre de métiers ont disparu ou se sont complètement transformés, alors que de nouvelles fonctions professionnelles apparaissent et se sont diversifiées. De ce fait, il est certes important de toujours recontextualiser les connaissances acquises, afin d'y ajouter en plus-value le poids de l'expérience, mais il peut aussi s'avérer dangereux de vouloir limiter le savoir à sa dimension pratique et immédiatement applicable.

Par ailleurs, un aspect complémentaire de ce postulat est la valorisation de la pratique et du savoir impliqué au cœur de l'action. Les démarches de pratique réflexive représentent un apport important dans bon nombre de domaines de formation où l'articulation théorie/pratique est justement difficile à établir. Ainsi, dans la formation des enseignants, des travailleurs sociaux ou des éducateurs, les disciplines de référence : pédagogie, psychologie, sociologie, philosophie, proposent des cadres théoriques, des outils d'analyse et de compréhension, mais ne permettent pas une application directe dans les situations de terrain rencontrées au quotidien. Dans ces domaines, la pratique réflexive et l'apprentissage par résolution de problèmes représentent des approches particulièrement appropriées qui ont tendance à se généraliser dans le champ de la formation professionnelle supérieure. La création ou le développement de Hautes écoles spécialisées ou Universités des métiers en Suisse comme dans d'autres pays développés, reflètent une telle tendance à renforcer le lien entre l'enseignement supérieur et la recherche appliquée d'une part, et la pratique professionnelle de l'autre. Mais, là encore, un rapport approprié

entre les besoins de l'économie et l'autonomie indispensable de l'enseignement supérieur s'impose, sous peine de priver la société des capacités d'innovation et de découverte qui n'émergent pas seulement en réponse aux exigences des entreprises ou aux besoins du marché, mais qui surviennent de façon souvent inattendue, grâce à la recherche fondamentale et à l'effort de faire surgir de nouveaux savoirs – même si ceux-ci peuvent apparaître, de prime abord, dénués de conséquences pratiques. Il convient toutefois de distinguer entre un rapport à la pratique qui serait inféodé aux besoins de l'économie et des entreprises, et un rapport au vécu des adultes en formation qui, lui, est certes un aspect indispensable d'une pratique adéquate de l'éducation des adultes. La biographie éducative est certainement l'un des outils appropriés pour tenir compte de cette exigence d'intégration des savoirs à l'expérience plus globale de l'apprenant adulte.

Quatrième postulat : Les groupes d'adultes sont plus hétérogènes – que ce soit à propos du style d'apprentissage, de la motivation, des besoins, des centres d'intérêts et des objectifs.

Un apport important de l'andragogie est d'avoir attiré l'attention des formateurs et des pédagogues sur les besoins individuels des apprenants. Les systèmes scolaires et de formation à tous les niveaux ont, en général, tendance à uniformiser l'enseignement et à s'adresser à un « élève-type » ou moyen, qui n'existe finalement que comme objet statistique. Là se trouve toute la problématique à laquelle enseignants et formateurs sont confrontés quotidiennement, et ceci, d'autant plus, s'ils s'inscrivent dans des filières très réglementées quant aux méthodes et contenus des cours. La notion de « projet pédagogique individualisé » implique une prise en compte bien plus importante des spécificités des apprenants, que celles-ci soient d'ordre psychologique, sociologique, culturelle ou économique.

Cette hétérogénéité mise en évidence au sein des audiences d'adultes, du fait de la diversité des histoires de vie, des parcours personnels et professionnels, ainsi que des classes d'âge, devient aussi la règle à tous les niveaux du système éducatif, du fait de la mobilité accrue, souhaitée ou forcée, qui caractérise les sociétés contemporaines.

La dimension interculturelle est devenu un facteur incontournable dans le domaine éducatif, et la nécessité d'y répondre par des mesures concrètes et adaptées confronte enseignants et formateurs à un défi nouveau. Le temps est heureusement loin où, dans les anciennes colonies françaises, les jeunes « indigènes » (comme on appelait alors les gens de ces pays), devaient savoir par cœur l'histoire de France et celle de « leurs ancêtres les Gaulois ».

Néanmoins, une véritable réflexion sur la dimension interculturelle de l'éducation en est encore à ses balbutiements, surtout en ce qui concerne une mise en œuvre délibérée et concertée. L'observation de ce phénomène mène à penser qu'il convient d'élargir la notion de culture, afin de ne pas inclure uniquement les facteurs nationaux, ethniques ou religieux, mais aussi les appartenances sociales, de classe et de milieu d'origine.

En fait, il semblerait que la prise de conscience de l'hétérogénéité, ainsi que les réflexions méthodologiques qui en découlent, pourraient avoir des conséquences positives à tous les niveaux d'un système éducatif. La pratique des histoires de vie a une contribution importante à offrir dans l'élucidation des spécificités des

apprenants, en ce qui concerne leur manière d'apprendre et les expériences formatrices qui les ont marqués.

Cinquième postulat : Les adultes sont davantage sensibles aux facteurs de motivation intrinsèque plutôt qu'aux motivations extrinsèques.

La notion de motivation englobe tout ce qui pousse à l'action comme définie usuellement :

« L'ensemble des motifs qui expliquent un acte » (Larousse), « La relation d'un acte aux motifs qui l'expliquent ou le justifient » (Robert). En formation, il semble nécessaire de différencier deux aspects du processus motivationnel :

L'engagement en formation : de la première intention à l'entrée en formation, les raisons qui incitent un adulte à vouloir se former ;

La poursuite de l'engagement : la persistance, l'intensité, l'intérêt de l'apprenant.

Les questions du volontariat éducatif et de la motivation à apprendre traversent la formation des adultes. Ainsi, selon Lesne (1978) :

La formation des adultes peut apparaître comme la simple mise en relation de personnes dûment motivées avec des sources d'information moyennant quelques aménagements pédagogiques des contenus⁶.

Pour Weiner (1992) les paradigmes essentiels des théories de la motivation se répartissent entre deux pôles métaphoriques : d'un côté,

« l'homme-machine » et de l'autre « l'homme-dieu ». Sans entrer plus avant dans la description des écoles de pensées rattachées à ces deux courants dominants, il suffit ici de souligner que l'approche de Knowles se situe nettement dans la mouvance de « l'homme-dieu », postulant un homme conscient et rationnel, capable de décisions librement posées.

Les nouvelles théories cognitives de la motivation sont soucieuses d'intégrer les paramètres dynamiques de l'action, placés entre le registre cognitif du traitement de l'information, et le registre affectif des émotions et des sentiments.

La théorie de la motivation humaine de Nuttin (1980) propose une vision de la motivation caractérisée par la recherche intentionnelle de progrès à travers la construction de buts, d'objectifs et de projets personnels. Le comportement humain serait donc défini par un dynamisme d'auto-développement d'une part, et par sa directionnalité

de l'autre. En d'autres termes, l'être humain est capable de se donner à lui-même des orientations, des finalités pour orienter son action, au-delà d'une quelconque « programmation » initiale.

Cette conception corrobore partiellement la conception de motivation intrinsèque de Knowles, bien que la notion de « rationalité limitée » développée par March (1994) dans son étude des prises de décision au sein des organisations puisse tempérer quelque peu cette vision optimiste de l'autonomie décisionnelle. Dans tous les cas, la motivation demande un effort d'élucidation de la part de l'apprenant lui-même car, derrière les motivations explicites concernant des aspects pratiques, se cachent souvent des motivations inexprimées qui concernent une attente de changement de vie et d'aspirations plus profondes.