

## **L'andragogie aujourd'hui : les critiques contemporaines de l'approche andragogique de M. Knowles.**

**Béatrice Pudelko**

L'approche proposée par Knowles s'inscrit dans un esprit dichotomique cristallisé autour du postulat de l'existence de différences essentielles entre les adultes et les enfants dans leurs démarches d'apprentissage. Knowles (1990, pp. 70-72) a décrit ces différences sous forme de principes andragogiques suivants :

- le besoin de savoir : les adultes ont besoin de savoir pourquoi ils doivent apprendre quelque chose avant d'entreprendre une formation;
- le concept de soi chez l'apprenant : les adultes ont conscience d'être responsables de leurs propres décisions et de leur vie;
- le rôle de l'expérience de l'apprenant : les adultes qui suivent une formation ont à la fois plus d'expérience que les jeunes et un autre genre d'expérience qu'eux;
- la volonté d'apprendre : les adultes sont prêts à apprendre si ces connaissances et ces compétences leur permettent de mieux affronter des situations réelles [...] Il ne faut pas se contenter d'attendre passivement que cette volonté se manifeste d'elle-même [...] il est possible de la stimuler à l'aide de modèles de performance supérieure, de conseil d'orientation professionnelle, d'exercices de simulation et d'autres méthodes;
- l'orientation de l'apprentissage : les adultes orientent leur apprentissage autour de la vie (ou d'une tâche, d'un problème); ils assimilent mieux les connaissances, les compétences, les valeurs et les attitudes quand celles-ci sont présentées dans le contexte de leur mise en application à des situations réelles;
- la motivation : si les adultes sont sensibles aux facteurs « externes » de motivation (par exemple, un meilleur salaire, une promotion), les facteurs prédominants sont « internes » (par exemple, le désir de satisfaction professionnelle accrue, l'estime de soi).

Sur le continent nord-américain, le développement du mouvement andragogique a traduit en grande partie « une quête d'identité et de légitimité en éducation des adultes comme champ d'activité scientifique spécifique au sein des sciences de l'éducation » (Bourgeois & Nizet, 1997, p. 11). Les chercheurs dans le champ de l'éducation des adultes ont néanmoins formulé plusieurs critiques importantes de l'andragogie. Pour certains d'entre eux « le discours andragogique apparaît comme discours spéculatif, voire à certains moments une profession de foi, plutôt que comme un véritable discours

théorique, scientifiquement validé sur une base empirique » (*Ibid.*, p. 15). On peut distinguer sept types de critiques de l'andragogie (Davenport & Davenport, 1985; Merriam, Caffarella, & Baumgartner, 2007; Pratt, 1993; Rachal, 2002) :

- 1) Le statut scientifique de l'approche andragogique est ambigu : il n'est pas clair s'il s'agit d'une théorie, d'une technique, d'une méthode ou tout simplement d'un ensemble de suppositions;
- 2) L'andragogie n'est qu'une application des idées de la pédagogie progressive (proche des « pédagogies nouvelles » européennes) au champ de l'enseignement des adultes;
- 3) Peu de recherches empiriques ont été réalisées pour mettre à l'épreuve les hypothèses andragogiques; par conséquent, les preuves empiriques sont minces;
- 4) L'approche andragogique ne prend pas en compte les travaux récents en sciences cognitives qui indiquent la similarité sinon l'unicité des processus d'apprentissage des enfants et des adultes;
- 5) Elle propose une vision idéaliste de l'apprenant adulte; autrement dit, elle énonce ce qu'un apprenant adulte devrait être en traçant une sorte de portrait idéal d'un apprenant autonome et intrinsèquement motivé;
- 6) Elle soulève des problèmes éthiques en raison de sa connotation négative systématique de pédagogie (qui est décrite en tant qu'idéologie), ce qui sous-tend une conception négative de l'enfance;
- 7) Elle ne prend pas en compte la dimension sociale de l'apprentissage, ce qui la conduit à passer sous silence les expériences antérieures négatives et les diverses contraintes sociales auxquelles font face les adultes, qui peuvent constituer de véritables obstacles à l'apprentissage.

Peut-on affirmer aujourd'hui qu'il existe des stratégies d'enseignement et d'apprentissage spécifiquement « andragogiques », c'est-à-dire qui s'appliqueraient précisément et uniquement aux adultes? Plusieurs auteurs ont affirmé que ce n'est pas le cas, car la véritable distinction entre les deux approches – pédagogique et andragogique – réside dans le degré de contrôle des processus d'apprentissage par l'apprenant. C'est pourquoi il serait plus pertinent de distinguer les stratégies « guidées par l'enseignant » (*teacher-directed*) des stratégies « autoguidées » (*self-directed*) ou « guidées par les apprenants » (*learner-directed*), ces deux catégories ne constituant pas une dichotomie mais se situant sur un continuum de stratégies qui doivent être adaptées aux caractéristiques des apprenants, qu'ils soient adultes ou enfants (Rachal, 1983). En effet, les recherches indiquent que, selon les situations d'apprentissage, les adultes peuvent avoir besoin du guidage de l'enseignant, tandis que les enfants peuvent se conduire comme des apprenants autonomes. De même, il existe des domaines dans

lesquels les enfants ont plus d'expérience ou de connaissances que les adultes... On propose dès lors que s'il n'est pas possible de distinguer clairement les caractéristiques des adultes de celles des enfants, alors il est impossible de s'en servir pour fonder la spécificité des méthodes andragogiques (Merriam, 2001).

Pour conclure, notons que ces critiques ont amené Malcolm Knowles à tempérer son propos et à modifier le titre de son ouvrage principal *The Modern Practice of Adult Education: Andragogy Versus Pedagogy* (1970), qui, dans les éditions ultérieures, s'intitule *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. Ainsi, cet auteur propose :

Dans la pratique, cela signifie qu'il est de la responsabilité des éducateurs de déterminer quelles hypothèses sont, dans une situation donnée, réalistes. Au cas où une hypothèse pédagogique se vérifie pour un apprenant dans un objectif éducatif particulier, il faut en déduire que la stratégie pédagogique est pertinente dans ce cas précis, du moins comme point de départ. Le modèle pédagogique s'impose par exemple lorsqu'il s'avère que les apprenants sont dépendants (notamment lorsque le domaine abordé est totalement inconnu), lorsqu'ils n'ont absolument aucune expérience du sujet, lorsqu'ils ne saisissent pas la pertinence du sujet par rapport aux tâches et aux problèmes auxquels ils sont confrontés dans leur vie, lorsqu'il leur faut assimiler un certain programme en vue de réaliser une performance imposée et lorsqu'ils ne ressentent pas intérieurement le besoin d'apprendre (Knowles, 1990, p. 76).

## Références

- Bourgeois, E., & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris, France: PUF.
- Davenport, J., & Davenport, J. A. (1985). A chronology and analysis of the andragogy debate. *Adult Education Quarterly*, 35(3), 152-159.
- Knowles, M. (1970). *The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy*. New York: Association Press.
- Knowles, M. S. (1990). *L'apprenant adulte : vers un nouvel art de la formation*. Paris, France: Éditions d'Organisation.

Merriam, S. B. (2001). Andragogy and self-directed learning: Pillars of adult learning theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 89, 3-14.

Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (3 ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Pratt, D. D. (1993). Andragogy after twenty-five years. *New Directions for Adult and Continuing Education*(57), 15-23.

Rachal, J. R. (1983). The andragogy-pedagogy debate: Another voice in the fray. *Lifelong Learning: The Adult Years*, 6(9), 14-15.

Rachal, J. R. (2002). Andragogy's detectives: A critique of the present and a proposal for the future. *Adult Education Quarterly*, 52(3), 210-227.