

Pédagogie et apprentissage des adultes. An 2001. Etat des lieux et recommandations

Sylvie Chiousse

▶ **To cite this version:**

Sylvie Chiousse. Pédagogie et apprentissage des adultes. An 2001. Etat des lieux et recommandations. 2001. hal-00133764

HAL Id: hal-00133764
https://hal.science/hal-00133764

Preprint submitted on 27 Feb 2007

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Pédagogie et apprentissage des adultes

An 2001…

État des lieux et recommandations

Sylvie Chiousse

Rapport final

oecd.org/pdf/M00025000/M00025632.pdf

Juillet 2001

AVERTISSEMENT

Nature de la demande pour rappel

Thème : « Synthèse des questions liées à la façon dont les adultes apprennent - pédagogie et motivations »

Préparer un document de synthèse qui souligne les enjeux de fond et les pistes récentes, en matière de pédagogie dans les modes d'apprentissage des adultes. Les moyens de motiver les adultes, les meilleures façons de programmer leurs périodes d'apprentissage et les arrangements institutionnels seront au centre du travail. Le document doit être général et faire la synthèse des questions importantes mais les pays participant à l'examen thématique pourront servir d'exemple ou d'appui à l'argumentation.

Le travail consisterait à faire le point sur ces questions et à sélectionner les travaux pionniers et ceux qui sont, dans la littérature récente, les plus en vue. Identifier les problèmes, les solutions utilisées dans les pays en pointe et les questions à examiner sont essentiels à la mise à jour d'un diagnostic utile aux pays à l'issue de cet examen thématique.

Pour un plus grand confort de lecture

- les exemples et illustrations sont autant que possible présentés en encadrés numérotés au fil du texte
- les considérations devant être plus spécifiquement remarquées apparaissent surlignées dans le texte
- des résumés et/ou recommandations particulières sont proposés en fin de section en caractères italiques, dans une police différente et en retrait dans le texte.

PRESENTATION GENERALE

> *« Bien que les pays membres, depuis quelques années, attachent de plus en plus d'importance à la formation professionnelle des adultes, les méthodes de formation des travailleurs âgés n'ont pas encore atteint le degré de perfection atteint par cette science plus traditionnelle qu'est la formation des enfants et des adolescents. Cette lacune est d'autant plus singulière qu'à notre époque on ne considère plus que le besoin d'apprendre prend fin à la sortie de l'école ou de l'université. Pour participer pleinement, librement et productivement à l'évolution économique et sociale de leur pays pendant toute la durée de leur vie active, il faut que les adultes s'assimilent continuellement de nouvelles connaissances et de nouvelles techniques. Nombreux sont ceux qui l'ont déjà fait et ont ainsi maintenu, voire amélioré dans leur âge mûr leur productivité, leur niveau social et leur niveau de vie »* (Belbin R.M., 1965).

Tels étaient les propos de R.M. Belbin du Comité de la Main-d'œuvre et des affaires sociales de l'OCDE en introduction de son ouvrage en 1965. Quelque 35 ans plus tard, le contexte a évolué (Introduction), les préoccupations restent inchangées.

Les conditions de vie, de travail, d'utilisation du temps libéré du travail ont modifié nos conditions d'existence et nos valeurs, de même que la place faite aux savoirs, aux savoir-faire, au mieux-vivre, au mieux-être de la population. La formation, des jeunes comme des adultes, fait partie des priorités nationales et internationales, au point même qu'une année a été consacrée à « la formation tout au long de la vie » (Union européenne, 1996). Le problème est récurrent depuis des lustres. Les améliorations constatées, si elles existent, ne permettent pas encore d'être totalement satisfaits des méthodes mises en œuvre : trop de personnes restent encore « à la traîne » et ne trouvent pas leur place ou la vivent mal.

En outre, nous ne sommes plus aussi sûrs de la « *perfection* » de la « *science plus traditionnelle qu'est la formation des enfants et des adolescents* » comme le signalait Belbin (1965) – ni de ce que l'on attend vraiment de l'École d'ailleurs – entre instruction générale et éducation – alliant instruction et socialisation et appelant à une bonne intégration sociale, voire professionnelle.

Il n'existe pas de génération spontanée de pédagogies ou d'andragogies[1] qui naîtrait sans lien avec ce qui a précédé. Aussi, les pédagogies se suivent et se ressemblent toujours quelque peu ; puisant les unes dans les autres les quelques éventuelles « bonnes pratiques » à intensifier pour améliorer les conditions d'apprentissage.

Des méthodes pédagogiques pionnières aux plus récentes, la lumière doit être mise ici sur différents aspects jugés incontournables de l'apprentissage. Mais, si les pédagogies se sont émancipées (valorisant de plus en plus le cognitif sur le transmissif), il n'y a, en fait, pas tant de différences entre la pédagogie des enfants et la pédagogie des adultes – ou andragogie – et quelques uns des problèmes et tentatives de solutions envisagés pour les uns se retrouvent pour les autres (Section 1).

1. Voir Lexique en annexe 1.

Les méthodes varient, les priorités aussi, d'une époque à l'autre. L'élève, le formé ou l'apprenant (quel que soit le nom qu'on lui donne - les termes évoluent aussi) est le plus souvent désormais au centre des préoccupations des méthodes d'apprentissage et nous évoquerons les points essentiels à ne pas négliger le concernant (Section 2).
Une fois rapidement évoqué ce qui prévaut dans les grands courants pédagogiques (Section 1.2.), nous nous focaliserons plus spécifiquement dans le reste de ce document sur l'apprentissage des adultes (Section 1.3., *sqq*).

Si ce qui prime aujourd'hui peut-être plus qu'hier, c'est « l'apprenant », cet intérêt « nouveau » pour celui qui apprend – plutôt que pour ce qui est enseigné – modifie largement la relation pédagogique ou andragogique et donc les méthodes mises en œuvre pour enseigner et pour apprendre à apprendre. Ainsi, une fois la situation de l'apprenant prise en considération, son histoire, son parcours – personnel et professionnel – ses capacités, compétences particulières, motivations, interviennent alors, nécessairement, toute une série d'autres éléments inhérents au processus d'apprentissage lui-même (Section 3) – qui peuvent cependant être tout aussi déterminants et auxquels il est nécessaire de s'attacher lorsque l'on vise la formation des individus.

Pour établir leurs « méthodes », la pédagogie et l'andragogie se sont largement inspirées de la psychologie ; c'est en quelque sorte elle qui dicte les nouvelles théories et les nouveaux déterminants à prendre en considération pour que l'apprentissage soit plus adapté et donc plus efficace. La pédagogie et l'andragogie se positionnent alors plus souvent comme étant une transposition et une application de théories psychologiques. Ce sont ces diverses théories, leur mise en pratique et tous ces éléments de plus en plus organisés et codifiés de l'apprentissage (le formateur, le contexte de la formation, la méthode choisie, les objectifs à atteindre, etc.) relativement à l'apprenant qui devraient finalement nous permettre (Section 4) de dresser un bilan tentant de dégager quelques recommandations quant aux éléments incontournables à prendre en compte et à évaluer au plus juste dans toute démarche ou processus de formation des adultes.

TABLE DES MATIERES

AVERTISSEMENT 2

PRESENTATION GENERALE 3

INTRODUCTION : UN CONTEXTE DE MASSIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT 8

1. DE LA PEDAGOGIE A L'ANDRAGOGIE 12

1.1. Identité ou disparité de méthode(s) entre pédagogie et andragogie 13
1.2. Les grands courants psychologiques et leurs théories appliquées à la pédagogie 16
1.2.1. Du pragmatisme de W. James à la pédagogie du projet 18
1.2.2. Du béhaviorisme à l'enseignement programmé 20
1.2.3. De la construction-acquisition à la théorie de l'apprentissage social 21
1.2.4. Du cognitivisme aux méthodes d'éducabilité cognitive 25
1.3. Les méthodes nouvelles d'apprentissage et leurs spécificités pour le public adulte 27
1.3.1. Les méthodes de l'éducabilité cognitive 29
1.3.2. Pédagogie du projet et pédagogie de la médiation 32
1.3.3. Méthodes passives et méthodes actives d'apprentissage pour les adultes 36

2. L'APPRENANT 41

2.1. Un public de plus en plus diversifié et des finalités diverses 41
2.2. Le « métier » d'apprenant et les difficultés du « réapprendre » Entre histoire psychologique et déterminismes sociologiques 46
2.2.1. La maîtrise individuelle des savoirs : entre rupture et continuité 46
2.2.2. L'influence du groupe sur les acquisitions de l'individu 48

3. LES ELEMENTS NECESSAIRES A L'APPRENTISSAGE 51

3.1. La motivation de l'apprenant pour une démarche active et volontaire 51
3.1.1. Une appréhension et une perception de soi positives 53
3.1.2. L'appréhension des autres et la motivation de l'individu face au groupe 55
3.2. Le contexte de l'apprentissage 58
3.2.1. Les stratégies historico-politiques de la promotion de la formation des adultes (le cas de la France) 59
3.2.2. L'entreprise apprenante – l'apprentissage dans et/ou par l'entreprise 62
3.2.3. Les autres contextes d'apprentissage 70
3.2.4. La formation sans formateur 71
3.3. La relation pédagogique comme moteur de l'apprentissage 75
3.3.1. Identité(s) et compétence(s) du formateur 75
3.3.2. Rôles et qualités du formateur - relation pédagogique et influence sur l'apprenant 81
3.4. La différentiation pédagogique pour des méthodes d'apprentissage (ré)ajustables 84
3.4.1. La prise en compte des styles cognitifs et styles d'apprentissage 85

3.4.2. Les difficultés opérationnelles de la différentiation pédagogique 88
3.5. Projet pédagogique et délimitation des objectifs à atteindre -
De l'évaluation sommative à l'évaluation formative 90
3.5.1. La nécessité d'évaluer 91
3.5.2. La pertinence de l'évaluation formative – compte tenu des nouvelles méthodes d'apprentissage 92

4. BILAN ET RECOMMANDATIONS 96

Recommandations et bonnes pratiques 100
Recommandations préalables d'ordre général 100
En ce qui concerne le contexte général relatif à une politique de formation 102
En ce qui concerne le cadre général d'organisation de la formation 108
En ce qui concerne l'entreprise 112
En ce qui concerne l'apprenant 116
En ce qui concerne les formateurs 119
En ce qui concerne la méthode pédagogique/andragogique choisie 122
En ce qui concerne les finalités et objectifs de la formation 125

ANNEXES 128

ANNEXE 1: Une ligne de démarcation floue entre pédagogie et andragogie 129
Lexique 129

ANNEXE 2: Un exemple de méthode pédagogique nouvelle;
L'édu-kinésiologie ou kinésiologie éducative en France 134

ANNEXE 3: Le contenu des enseignements universitaires pour l'obtention d'un diplôme en andragogie 135

REPERES BIBLIOGRAPHIQUES 143

Encadrés

Encadré 1. Des politiques et des stratégies régionales différentes.....**Erreur ! Signet non défini.**
Encadré 2. L'alphabétisation 15
Encadré 3. De la pédagogie traditionnelle à l'éducation nouvelle.....17
Encadré 4. Le *learning by doing* dans la nouvelle réforme de l'éducation et de la formation au Maroc ..19
Encadré 5. La non directivité de Rogers toujours d'actualité 23
Encadré 6. Les théories interactionnistes et l'apprentissage social.....24
Encadré 7. Les méthodes d'éducabilité cognitive.....30
Encadré 8. Pédagogie du projet - expérimentation à Nantes, France.....33
Encadré 9. Le projet en formation dans l'entreprise : une négociation entre des Pif, un Paf et un Pof....35
Encadré 10. Pour apprendre une liste de termes 37
Encadré 11. La formation en France – statuts et population.....43
Encadré 12. L'alphabétisation des adultes –une volonté politique et des bénéfices économiques et personnels 44
Encadré 13. Le certificat personnalisé de l'UQAT (Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue)..45
Encadré 14. Écart de réussite entre travail individuel et travail en groupe.....56
Encadré 15. Le groupe comme facteur de changement 56
Encadré 16. L'apprentissage organisationnel 64
Encadré 17. Le dispositif Ulyce de la Lyonnaise de Banque en France 67
Encadré 18. Les grandes entreprises font de la formation professionnelle par délégation en Allemagne 68
Encadré 19. Les formateurs occasionnels.....76
Encadré 20. Les formations à l'andragogie – Québec, Canada 74
Encadré 21. Formateur et formation en France.....80
Encadré 22. L'effet « Pygmalion » 82
Encadré 23. Quelques styles cognitifs 86
Encadré 24. Exemples de délimitations de profils d'apprentissage à partir des études des éléments considérés déterminants dans la définition des styles.....87
Encadré 25. L'évaluation sommative mise en cause 93
Encadré 26. Formation continue et formation de chefs d'entreprise en Belgique 107

INTRODUCTION :
UN CONTEXTE DE MASSIFICATION DE L'ENSEIGNEMENT

Si la formation initiale est encore considérée comme étant le principal moyen « d'éducation »[2] de l'individu, le système de formation continue et de stages prend, depuis quelques décennies, de plus en plus d'ampleur et concourt au processus de massification de l'enseignement.
Les évolutions sociales (plus de temps libéré du travail, une attention particulière portée à l'amélioration des conditions de vie), les changements économiques (plus de temps de travail imparti à la formation, la mondialisation des échanges – avec la nécessaire « mise à niveau » que demande cette ouverture sur l'extérieur[3]) et les mutations dans l'entreprise sont quelques uns des facteurs qui concourent à un contexte général de massification de l'enseignement. Les tendances actuelles dans l'entreprise visant à la polyvalence des salariés, à la délégation de pouvoirs et au travail en équipe créent les besoins d'un personnel toujours plus qualifié, ayant acquis de nouvelles techniques et des compétences particulières dans toute une série de domaines très divers, notamment celui de l'information et de la communication – qui s'immisce également dans la vie quotidienne. Pour faire face à tous ces changements, les besoins d'apprentissages nouveaux et de réactualisation des connaissances se font de plus en plus sentir pour toute une frange de la population, voire même pour toute la population – les jeunes comme les plus âgés, les peu scolarisés comme les hauts diplômés -, et deviennent parfois inéluctables.

Vœu pieux ou processus au long cours, les projets de *life long learning*, l'éducation et la formation tout au long de la vie, peuvent répondre à ces demandes nouvelles – ou tout au moins plus pressantes. Encore faut-il que l'individu ait les moyens d'y recourir et que la formation proposée lui apporte effectivement la plus-value attendue. Ce que l'on entend par « moyens de recourir à la formation » ne se décline pas uniquement en éléments économiques – bien que ceux-ci aient leur importance. Il faut aussi que l'individu soit motivé pour apprendre, qu'il ait le sentiment d'avoir quelque chose à y gagner – que cela s'exprime en mieux-être et dans la perspective d'une meilleure insertion ou reconnaissance sociale dans le cadre d'une formation librement choisie hors de toute directive professionnelle – ou que cela puisse prendre la forme d'une promotion ou du projet d'acquérir un travail plus enrichissant (dans tous les sens du terme) lorsque la formation envisagée se développe dans le cadre de l'entreprise par exemple.

Si la formation continue concerne aujourd'hui aussi bien une population active déjà en poste et souhaitant se spécialiser que des individus visant seulement un développement personnel, il faut noter qu'elle prend de plus en plus la forme d'un secteur de services aux entreprises[4] (exemple de la France, encadré 1). Entre l'un et l'autre publics (individu et entreprise), les demandes et les formes que doivent prendre cette formation seront différentes. Aussi, les capacités et aptitudes des individus qui recourent à la formation sont très

2. Voir Lexique en annexe 1 pour des essais de définitions des différents termes utilisés dans ce champ comme éducation, formation, apprentissage, instruction…

3. Voir l'article 52 du Programme de réforme de la formation continue au Maroc, encadré 1.

4. Voire une véritable économie de service « où se développent une logique client-fournisseur, des normes de qualité, complétées par des procédures de certification et des comportements de concurrence » (Caspar, 1996).

diverses. De même, les attentes sont différentes. Les entreprises et administrations commanditaires, si elles envisagent le développement de l'individu, formulent essentiellement, elles, leurs demandes en termes de résultats à atteindre et de performances à accomplir.

Encadré 1. Des politiques et des stratégies régionales différentes

Le secteur de la formation des adultes s'est beaucoup développé ces dernières années et répond à des choix politiques, économiques, sociaux et culturels. De nombreux systèmes de formation sont apparus. Ces choix et les systèmes qui en résultent sont déterminés par l'histoire, les données géographiques, économiques, sociales et politiques de chaque pays suivant les problèmes auxquels ils doivent faire face – en termes de restructurations, de lutte contre le chômage et l'exclusion, etc.

Dans la plupart des pays de l'Union européenne, comme dans les pays de l'OCDE, l'apprentissage des adultes en cours de vie a pris de plus en plus d'ampleur. Certains pays ont même un ministère réservé exclusivement à la formation (qu'elle soit appelée « professionnelle », « continue » ou « des adultes »). C'est le cas, en l'occurrence, de l'Allemagne, alors que la France n'en a qu'un secrétariat d'État couplé aux droits des femmes. D'autres pays, après avoir fortement misé sur l'éducation des adultes, commencent déjà à n'y voir plus que de la (re)qualification professionnelle. C'est notamment ce que l'on trouve au Québec où d'importantes innovations sont lancées pour développer les services d'éducation – ou d'extension de l'enseignement – pour les adultes dans les années 60-70. Les années 80, tout en se positionnant comme une décennie d'institutionnalisation de l'éducation des adultes, entame un tournant (la commission d'étude sur la formation des adultes est créée en 1980) mais ce sont de plus en plus des associations professionnelles qui s'occupent alors de ces apprentissages pour les adultes. Le gouvernement réduit les budgets alloués pour l'éducation des adultes – y compris en ce qui concerne l'alphabétisation. La formation professionnelle passe du ministère de l'Éducation à celui de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu. L'économie devient la préoccupation majeure, l'éducation des adultes est d'abord identifiée au marché du travail et les buts poursuivis sont désormais beaucoup plus ceux d'une formation (professionnelle) plutôt qu'une éducation pour combler les lacunes d'une instruction insuffisante.

L'entrée en vigueur en 1990 de la loi imposant aux entreprises de consacrer 1 % à la formation du personnel accentue encore plus l'ancrage de la formation de la main-d'œuvre en dehors des milieux éducatifs.

En France en 1995, la formation continue des adultes constitue un secteur économique dont le budget avoisine les 135 milliards de francs, fait vivre un peu plus de 32 600 dispensateurs de formation. L'État, commanditaire, employeur et formateur structure toujours fortement cette micro-économie, même si les organismes privés accueillent désormais 4 stagiaires sur 5 et réalisent environ 80 % des recettes.

Tous les pays ne sont pas à la même enseigne et les budgets alloués à l'apprentissage des adultes sont plus ou moins importants. La population qui en bénéficie est également très différente d'un lieu à l'autre – plus ou moins formée, plus ou moins motivée (pour diverses raisons et en fonction des dispositifs mis en place). Les priorités sont aussi différentes : dans certains cas, c'est l'épanouissement personnel qui est mis en avant, dans d'autres (voir l'exemple du Maroc), c'est l'intérêt de l'entreprise et de l'économie qui est prioritaire, et l'intérêt personnel de l'individu est secondaire.

La participation à l'éducation et à la formation des adultes est inférieure en Irlande, par exemple, à la moyenne de l'OCDE. En outre, la moitié des adultes irlandais – de 25 à 64 ans – n'a pas achevé sa scolarité secondaire (le taux de réussite est de 60 % pour l'ensemble de l'OCDE). La massification de l'enseignement et les nouvelles qualifications universitaires risquent de laisser de plus en plus à la traîne les adultes qui n'ont pas mené à terme leur scolarité secondaire et ceux qui ne poursuivent pas des études supérieures (Wagner, 1998).

Un nouveau programme – à long terme – portant sur « Les espaces de révonation et les leviers de changement » a été initié en 2000 au Maroc. Il concerne à la fois l'éducation et la formation et s'adresse à toute la population et notamment aux moins formés et aux analphabètes. En ce qui concerne les adultes, si on reconnaît – entre les lignes parfois – l'intérêt porté à l'apprentissage à des fins personnelles (mieux-être, reconnaissance sociale) c'est en priorité la formation du travailleur qui est privilégiée et son adaptation au travail en vue d'un meilleur rendement de l'entreprise (dans la perspective de la mondialisation). Ainsi, comme le stipule l'article 52 : « la formation continue est un facteur essentiel pour répondre aux besoins en compétences des entreprises et les accompagner dans le contexte de la globalisation des économies et de l'ouverture des frontières, en permettant l'adaptation et le développement des qualifications, suivant les évolutions technologiques et les nouveaux modes de production et d'organisation. Elle contribue à assurer la compétitivité du tissu productif, favorisant ainsi la préservation de l'emploi et l'accès à de nouveaux métiers et améliore, par voie de conséquence, les conditions économiques et sociales des apprenants. […] article 56 : « Le système de formation continue sera articulé autour de la logique du marché, seule capable d'accompagner de manière dynamique les besoins en compétences des entreprises.

[…] article 58 : Il convient alors de renforcer la dynamique d'investissement dans les ressources humaines au sein des entreprises et de sensibiliser les individus de leurs droits et de leurs devoirs en matière de formation continue ».

Cette réforme du système de formation continue au Maroc consiste donc essentiellement à accompagner les besoins des entreprises, notamment les petites et moyennes entreprises, dans les secteurs considérés comme stratégiques. Il est prévu de faire participer chaque année « au moins 20 % des travailleurs, employés et fonctionnaires à des actions de formation continue » - ce qui, de toute façon, constitue en soi un progrès dont la population pourra bénéficier même si l'intérêt premier est celui de l'entreprise.

[voir Atchoarena (1995), Caspar (1996), Cedefop Info (2000), COSEF (1999), Dessaint et Boisvert (1991), Jarvis (1992), NESC (1999) et le site www.raapfa.qc.ca (regroupement des associations d'andragogues et de professionnels de la formation des adultes) notamment]

* * *

Cette massification de l'enseignement, après la période strictement scolaire[5], mérite que l'on s'y intéresse de plus près, que l'on tente d'en découvrir les tenants et les aboutissants pour mieux en comprendre le phénomène, ses mécanismes et ainsi pour mieux pouvoir répondre à ces besoins de formation.

La tâche est ardue et le champ d'investigations et de pratiques à cerner est vaste – tant les confusions sont grandes encore entre les différents concepts et leurs pratiques. La frontière entre l'éducation, l'instruction ou la formation des enfants et des adolescents et celle des adultes n'est pas vraiment bien définie finalement. De même que la distinction qu'il peut exister entre ce qui relève du savoir ou de la connaissance de ce qui renvoie plus à des capacités ou des aptitudes et ce qui est plus du ressort de la

5. Le processus de massification de l'enseignement ne concerne pas exclusivement la période scolaire. Cette massification touche aussi largement la période post-scolaire et donc les adultes : le développement des services de formation continue en témoigne et c'est ce dont il est question ici.

compétence ou de la performance par exemple… et ce n'est pas tant le vocabulaire qui nous manque – quelle que soit la langue utilisée – que la clarté d'esprit suffisante pour faire la part entre les concepts et les phénomènes ou pratiques auxquels ils renvoient[6] (annexe 1).

Les différents termes relatifs à l'enseignement ou l'apprentissage posent donc problème quant à leur usage. A cette difficulté, s'ajoute l'apparition de nouvelles notions – à connotation psychologique - telles que « l'apprenant », le « médiateur », « l'éducabilité » qu'il faut également maîtriser. Et l'on trouve de même une certaine dérive ou utilisation plus connotée accordée à certains substantifs : on parle beaucoup plus facilement aujourd'hui de « formateur » plutôt que d'instructeur en matière d'apprentissage des adultes – tout comme on préfère le terme d'enseignant à celui de « maître » lorsqu'il est question des plus jeunes. Ces choix ne sont évidemment pas neutres et confortent – et/ou se conforment - aux nouvelles directives des pédagogies mises en œuvre (Sections 1.2. et 1.3.). Il devient alors assez malaisé de s'entendre sur les termes à utiliser et de distinguer « à bon escient » ce à quoi ils renvoient… à moins de considérer qu'il n'y a pas de différence entre la formation, l'éducation, l'apprentissage et que les pratiques d'enseignement pour les enfants se retrouvent à l'identique pour les adultes, ce qui ne saurait – ou tout au moins ne devrait pas - être tout à fait le cas (Sections 1.1. *sqq*).

Quel que soit l'âge de l'individu et la forme que prend l'apprentissage, la structure apprenante est généralement composée d'un sujet apprenant, d'un objet d'apprentissage et d'une situation d'apprentissage, ce que nous aborderons successivement dans les sections 2 et 3 de ce rapport, avant de tenter d'en dégager un bilan et des recommandations particulières (Section 4).

Les évolutions économiques, sociales, managériales conduisent à une massification de l'enseignement. On privilégie désormais les possibilités de « formation tout au long de la vie » selon la formule maintenant consacrée. Diverses politiques se mettent en place de manières assez disparates pour faire face à ces besoins de plus en plus émergents et toujours plus pressants d'apprentissage – d'où une certaine confusion dans les dispositifs mis en œuvre, une grande hétérogénéité des publics amenés à y faire appel et les attentes des uns et des autres.

⇒ *Ces disparités doivent être prises en compte.*

---

6. Clarifier les termes à utiliser et les éléments ou concepts qu'ils regroupent ou recoupent demanderait sans doute un chapitre entier… et demanderait sans doute aussi d'entrer dans des considérations plus techniques qu'il est peu nécessaire de développer ici. Nous renvoyons donc en annexe 1 pour un glossaire – succinct – des termes les plus fréquemment employés.

1. DE LA PEDAGOGIE A L'ANDRAGOGIE

Les systèmes d'éducation et de formation, quels qu'ils soient, sont fortement caractérisés, depuis le XIX^{ème} siècle, par la forme de l'établissement scolaire (de la classe et de la leçon au tableau avec un maître tout puissant détenteur du Savoir) liée à une culture dite « classique », forgée par les classes dirigeantes il y a plus d'un siècle. La formation continue commence cependant à s'émanciper de plus en plus de ces formes traditionnelles d'enseignement considérant désormais que les compétences - des « habiletés cultivées » selon la formule de Minvielle - ne s'acquièrent ni par la seule action des pédagogues ni uniquement dans les stages ou dans des situations dites « académiques ». Ces formes « académiques » sont donc de plus en plus contestées par des pédagogues plus novateurs dont les théories et les pratiques constituent les fondements des réflexions pédagogiques actuelles[7].

S'intéressant initialement aux enfants, les méthodes et mesures mises en œuvre sont peu à peu adaptées aux jeunes adultes. Dès le début du XX^{ème} siècle, les précurseurs dans l'évaluation des processus mentaux - tels que la mémoire, l'imagination, l'attention - permettant de faciliter l'apprentissage ont été Binet et Simon en France. Leurs travaux ont rapidement été repris et adaptés aux USA par Termann et Wechsler, en Allemagne par Stern, etc. avant d'être « réaménagés » pour être adaptés aux jeunes adultes (les conscrits américains de Robert Yerkes en 1917). Il existe alors un certain mouvement itératif (de débats et d'enrichissement mutuel) entre l'étude des capacités intellectuelles des individus - enfants et adultes - la pédagogie et ses méthodes et l'enseignement[8].

La pédagogie et l'andragogie se constituent en quelque sorte comme des « sciences appliquées » – puisant leurs sources théoriques dans les sciences humaines. Étrangement, les sciences de l'éducation ne sont pas les premières sollicitées. Dans toutes les données recueillies sur la pédagogie et la formation des adultes, c'est la psychologie qui arrive en premier lieu (notamment la psychologie cognitive aujourd'hui), voire même la psychiatrie puis, loin, très loin derrière et de manière souvent tout à fait accessoire et peu significative l'ergonomie, la sociologie, notamment la sociologie des organisations – bien avant celle de l'éducation. Testu d'ailleurs ne s'y trompe quand, en 1991, il titre l'un de ses ouvrages *De la psychologie à la pédagogie*. Il faut en effet remonter aux grands courants de la psychologie pour définir les grands courants de la pédagogie, puis de l'andragogie, et les méthodes qui vont peu à peu s'y rattacher.

Après avoir rapidement évoqué la distinction généralement admise entre pédagogie et andragogie (Section 1.1.), les sections suivantes (1.2. et 1.3.) proposent un rapide tour d'horizon de ces diverses théories - qui ont émergé en fonction du contexte historique, des progrès de la science, qui ont fonctionné ou qui fonctionnent encore - en matière de psychologie puis de pédagogie et d'andragogie. Elles sont nombreuses, au point qu'il est d'usage de parler d'une « vieille tradition d'innovation »… Cette partie de l'étude ne vise

7. Ces pratiques moins « académiques » ou classiques semblent d'ailleurs pouvoir se formaliser plus facilement dans l'apprentissage des adultes (Section 1.3.).

8. Les tests de Binet ont d'ailleurs, depuis, largement été remis en cause - voir notamment S.J. Gould (1997) qui critique les mesures de l'intelligence qui voudraient prouver qu'elle est innée.

pas à les cerner toutes mais seulement les plus pertinentes et celles qui ont laissé leurs marques, initiant ensuite d'autres méthodes et pratiques.

⇒ *Plus que des sciences en elles-mêmes, la pédagogie et l'andragogie puisent leurs pratiques dans les théories psychologiques principalement.*

1.1. Identité ou disparité de méthode(s) - entre pédagogie et andragogie

> *« Dans l'enseignement scolaire, les « connaissances sur les méthodes de travail personnel » deviennent aussi importantes que les acquisitions fondamentales comme la lecture, l'écriture, etc. On considère qu'apprendre à apprendre devrait pouvoir éviter un certain nombre d'échecs dans les apprentissages scolaires. Dans la formation d'adulte, de la même façon, on admet que de mauvaises habitudes de travail intellectuel peuvent constituer un obstacle à l'acquisition de capacités nouvelles. Il s'agit donc d'apprendre comment s'y prendre pour acquérir des savoirs nouveaux »* (Berbaum, 1996).

Le moyen privilégié d'éducation reste la « formation initiale »[9] et c'est sur ses méthodes que sont basées initialement les méthodes d'enseignement aux adultes.
Il y aurait en fait peu de distinctions notoires entre la pédagogie et l'andragogie dans ses formes générales, sauf peut-être l'époque de mise en œuvre. L'intérêt pédagogique se fait sentir dès le début du siècle, il faut attendre au moins les années 50 avant que l'andragogie - sans toutefois encore prendre son appellation - ne commence à être seulement imaginée plus formellement. Aujourd'hui, la formation des adultes devient en quelque sorte une religion de masse (avec une croyance forte : l'amélioration des conditions de vie – sociale et professionnelle – que peut apporter la formation, et un dieu : le savoir – qui va se décliner en connaissances et compétences particulières) et obtient toujours plus de succès. Pourtant, si l'on avait dû se fier aux études neurobiologiques, on ne serait jamais sans doute aller aussi loin : beaucoup pensent et montrent que c'est durant l'enfance que l'on apprend le plus et que l'on assimile le mieux ; après...
La conception et la mise en œuvre, pour les adultes, de méthodes particulières favorisant l'assimilation des connaissances (plus que la transmission académique sans préoccupation particulière envers l'apprenant) s'avérait donc indispensable pour améliorer cet apprentissage plus « tardif » et le reste – même si l'on n'a souvent qu'un transfert pur et simple en pédagogie des adultes de méthodes d'enseignement scolaires, voire traditionnelles.

9. Aussi appelée depuis peu « formation première » (voir Commissariat général du Plan, 2001). Cette appellation en elle-même pose quelques problèmes dans la mesure où le terme de « formation » est plus généralement « réservé » aux adultes (annexe 1).

On considère généralement que la pédagogie est la théorie ou la science de l'éducation des enfants qui propose la (ou les) méthodes appropriée(s) à son développement intellectuel. L'andragogie est son corollaire pour le public adulte.
Quelques distinctions semblent pourtant devoir être prises en compte entre l'un et l'autre publics :

- premier grand point : l'adulte[10] n'est pas « un enfant plus âgé » et même si sa formation doit viser à combler les lacunes d'une instruction insuffisante, il a déjà un vécu qui le gère, le motive, lui fait percevoir les choses différemment ;
- les élèves sont un public contraint, les adultes sont – généralement – volontaires et actifs dans leur formation ;
- la finalité de l'école consiste à faire acquérir des savoirs et à socialiser, tandis que la formation des adultes viserait à développer les compétences professionnelles et personnelles ;
- les savoirs scolaires sont perçus comme étant essentiellement abstraits, les savoirs utilisés en formation s'efforceraient eux de répondre à des problèmes concrets.

Cette dernière dichotomie est cependant assez discutable : on acquiert aussi des « savoirs » en formation d'adultes et la socialisation touche également les adultes. Quant aux enfants, ils n'apprennent pas que de l'abstrait. Des « méthodes nouvelles », proches de l'autoformation, ont été mises en place aussi pour les enfants. Cette remarque ne remet cependant pas en cause les distinctions précédemment énoncées.
On parle beaucoup plus de « compétences » dans le cadre de la « formation » des adultes et de « connaissances » dans le cadre de « l'éducation » des enfants. Tout en sachant que cela n'est plus tout à fait vrai non plus dans la mesure où dans l'enseignement secondaire technique et professionnel s'expérimente de plus en plus cette pédagogie des compétences. Chaque diplôme et processus d'apprentissage se présente alors – après négociation entre l'institution scolaire et le milieu professionnel – comme une longue liste de compétences à acquérir. D'un autre côté, l'apprentissage pour adultes peut prendre la forme de processus éminemment scolaires avec un résultat identique (certificat, diplôme). Le « passage d'un enseignement centré sur les savoirs disciplinaires à un enseignement défini par et visant à produire des compétences vérifiables dans des situations et des tâches spécifiques » (Tanguy, 1996) est donc itératif.

Si diverses institutions[11] et de nombreux formateurs estiment qu'il y a peu de choses en commun entre l'éducation et la formation, entre les besoins pédagogiques des enfants et ceux des adultes, il faut cependant bien reconnaître une profonde identité de toutes les formes de transmission et d'acquisition des compétences et des savoirs : les publics changent, les méthodes pour apprendre restent, les méthodes et supports pour enseigner doivent être adaptés (encadré 2).

---

10. « Nous appelons « adultes » les hommes et les femmes […] (qui sont entrés dans la vie professionnelle), assumant des rôles sociaux actifs et des responsabilités familiales, ayant déjà une expérience directe de l'existence. […] Nous considérons qu'ils sont sortis du type de relations de dépendance et de « mentalité » caractéristiques de l'enfance et de l'adolescence, qu'ils ont accédé à un autre type de relations sociales d'interdépendance, qu'ils se sont pris en charge eux-mêmes dans l'organisation de leur vie et de leur « horizon temporel » (de leurs projets personnels et sociaux) et qu'ils ont, avec un réalisme et un pragmatisme efficients, une conscience suffisante de leur insertion sociale, de leur situation, de leurs potentialités et de leurs aspirations » (Mucchielli, 1998).
On verra dans une autre section que cette « conscience suffisante » n'est cependant pas toujours suffisamment acquise. Pour information, l'auteur fixe cet âge de « raison pratique » à 23 ans.

11. Voir par exemple l'OCDE - The Thematic Review on Adult Learning (TRAL), Terms of Reference (TOR), section IV-2.4 of the Background Report: « […] The Washington Conference has emphasised that the pedagogical needs of adults are very different from those of young learners » (OECD-US Department of Education, 1999).

Encadré 2. L'alphabétisation

Les besoins pédagogiques d'un adulte analphabète souhaitant apprendre à lire et à écrire seront les mêmes qu'un enfant qui entre en cours primaire. L'un et l'autre vont faire l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et la personne chargée de cet apprentissage devra, dans l'un et l'autre cas, être capable de l'enseigner. La méthode qu'elle utilisera pour l'un et l'autre cas pourra être similaire. En revanche, il faut bien prendre en compte que le niveau d'abstraction d'un enfant n'équivaut pas celui d'un adulte et que ses centres d'intérêt ne sont pas identiques non plus.

S'il est nécessaire d'intéresser l'individu pour qu'il apprenne plus sûrement et plus efficacement et si l'on considère qu'un conte pourra amuser un enfant et le pousser à tenter de le décrypter, un adulte trouvera sans doute plus aisément son intérêt dans l'apprentissage de la lecture à partir de documents qu'il est amené à utiliser dans sa vie quotidienne (comme un mode d'emploi, une notice d'utilisation, etc.). Ainsi, il se peut tout à fait qu'un même formateur – en l'occurrence un « alphabétiseur » – puisse travailler efficacement avec la même méthode avec des publics très divers dans la mesure où la précaution est prise de varier les supports en fonction des dits publics.

Les deux sections suivantes (1.2 et 1.3) proposent de se pencher sur les théories psychologiques qui ont induit les diverses méthodes pédagogiques et andragogiques visant à apprendre plus et surtout mieux.

L'apprentissage pour les enfants et celui pour les adultes ont inévitablement des points communs : dans l'un et l'autre cas, il s'agit de permettre l'acquisition de quelque chose de nouveau (en termes de savoirs, connaissances, compétences).

⇒ *L'adulte présente pourtant des caractéristiques particulières (en termes de maturité, motivation, intérêt, disponibilités) dont il est indispensable de tenir compte.*

1.2. Les grands courants psychologiques et leurs théories - appliquées à la pédagogie

On commence essentiellement à parler de pédagogie au début du XX^{ème} siècle, en même temps que de psychologie, à l'heure où commencent à se développer la plupart des sciences humaines et où l'on note un certain foisonnement d'idées nouvelles, de théories et de travaux particuliers[12]. Curieusement, cette pédagogie qui se met en place - alors qu'on n'en parlait pas auparavant - se dit « nouvelle » et s'oppose à une « pédagogie traditionnelle » dont on sait peu (encadré 3).

Ce mouvement qui prend son essor après la première guerre mondiale[13] aussi bien en France qu'en Europe et dans le reste du monde développé se constitue en « nouvelles écoles » où il s'agit d'éduquer dans un esprit nouveau et de réformer l'éducation de manière à former, dans le futur, des individus capables de mettre fin aux guerres et d'organiser, par la compréhension mutuelle, un monde meilleur.[14]

En quelques mots pour définir les différentes étapes de passage dans le temps d'une pédagogie à une autre, on peut dire que, progressivement, on passe du transmissif imposé au cognitif mesuré… Cela ne se fait pas sans mal et il serait difficile d'affirmer catégoriquement que le transmissif du passé ne valait rien et que le cognitif d'aujourd'hui est la seule méthode d'apprentissage vraiment efficace (Section 4). L'une et l'autre méthodes ont leurs disciples et leurs détracteurs, leurs avantages et leurs inconvénients – et leurs publics et usagers privilégiés.

12. Notamment le pragmatisme (Dewey), le behaviorisme (Watson, Skinner), les travaux portant sur l'intelligence (Binet et Simon initialement puis Termann et Wechsler, Stern), la mémoire, la motivation (Hull), la self fulfiling prophecy (Merton) le leadership (Lewin, Lippit, White), les relations de groupe…

13. La réflexion est en fait beaucoup plus ancienne et on considère généralement Jean-Jacques Rousseau (*L'Émile ou de l'éducation* , 1762) comme le fondateur de la pensée éducative actuelle ou, encore plus ancien mais tout aussi novateur, le « Galilée de l'éducation » en quelque sorte, serait plus sûrement Coménius (Jean Amos Komensky) qui promouvait (*La grande didactique ou l'art universel d'enseigner à tous*, 1632 !) la transformation de l'école en « ateliers d'humanité » où il était question de laisser l'enfant découvrir, discuter et faire par lui-même (ce que l'on retrouve dans la pédagogie actuelle). Ne sont prises ici en considération que les réflexions qui ont donné lieu à une mise en application (les autres ne peuvent être évaluées) – et il a fallu attendre le début du XX^{ème} siècle pour cela.

14. On reste dans la même perspective aujourd'hui. L'ouvrage de l'Institut de recherches de la FSU (Fédération syndicale unitaire de l'éducation) paru récemment insiste sur le fait que la fonction de l'école est de bâtir une culture commune, de transmettre des savoirs et des connaissances pour former les futurs citoyens de manière à « renforcer la démocratie et contribuer à éviter les dérives totalitaires, les génocides et la violence collective dont le XX^{ème} siècle nous a fourni l'illustration » (Romian (dir.), 2000).

Encadré 3. De la pédagogie traditionnelle à l'éducation nouvelle

De manière un peu caricaturale, on peut aisément catégoriser les deux modèles et ce passage de la « pédagogie traditionnelle » à « l'éducation nouvelle » :
Pendant très longtemps, on a conçu l'enseignement sous une forme unique : un maître tout puissant, juché sur son estrade, à divulguer son savoir - dans un long monologue - à une « troupe » ignorante et docile. La leçon écrite sur un tableau noir était copiée par les élèves-apprentis, apprise par cœur puis récitée telle quelle. On considérait alors que le simple fait d'apprendre par cœur suffisait à la compréhension et que l'excellence revenait à celui qui était capable de reproduire à l'identique ce qu'on lui avait transmis. Cette « pédagogie frontale » (l'enseignant présente une somme de connaissances que l'apprenant est tenu de mémoriser et intégrer) est depuis le début du XX^{ème} siècle – au moins - largement décriée.
On conçoit désormais qu'il ne s'agit pas seulement pour un enseignant ou un formateur de faire de l'encyclopédisme et de « transmettre » un savoir et des connaissances mais qu'il est surtout important de s'intéresser à la manière dont ces connaissances sont assimilées. Depuis Piaget, Vygotsky et Bruner notamment (tous psychologues), on admet aujourd'hui que le formé (enfant ou adulte) n'est plus passif : il est l'acteur principal de sa formation et, ce qui importe – en caricaturant à l'extrême – ce n'est pas tant ce qui est enseigné que la façon dont cela est fait et ce qu'il en reste à l'usager.

Dans le premier cas, l'important est le contenu ; dans le second, c'est le sens. Mais c'est là une présentation très sommaire qui sera nuancée et plus largement étayée par la suite.

On a finalement pris conscience que l'apprentissage n'est pas un processus de transmission – la vision est trop réductrice - mais surtout un processus de transformation. Il y a, en effet, de la part de l'apprenant un travail d'appropriation qui se met en place et de la part du formateur un travail spécifique pour favoriser cette appropriation. Aussi, on conçoit que dans tout processus d'acquisitions (de connaissances ou d'aptitudes, de compétences, de savoir-faire, savoir-être), le contenu de l'apprentissage doit être pris en compte, certes, mais aussi et surtout l'apprenant, la situation d'apprentissage, les motivations, les relations au savoir, au groupe, au monde, et qu'entrent en ligne de compte une multitude de contextes (relationnel, organisationnel), de variables (variables leviers et variables freins) à ne pas négliger. Toutes les pédagogies qui se mettent en place depuis le début du XX^{ème} siècle ont alors pour objectif de développer les fonctions intellectuelles, d'apprendre à apprendre ou encore d'apprendre à penser (en l'occurrence à partir des méthodes liées à la remédiation cognitive (Section 1.1.4.).

Ces réflexions nouvelles qui vont se concrétiser dans ce qui a été appelé « l'éducation nouvelle » vont ainsi modifier peu à peu les processus d'apprentissage et sont à l'origine ou confortent des théories psychologiques qui, elles-mêmes, induisent ou encouragent le développement de ces formes d'éducation nouvelle et la création des « écoles nouvelles »[15]. Les travaux sur le développement de l'intelligence (Binet, Piaget, Wallon, pour ne citer qu'eux) encouragent également le développement de l'éducation nouvelle[16].

15. Parmi ces écoles nouvelles, on compte par exemple la New School d'Abbotsholme en Angleterre créée par Reddie, l'école laboratoire de l'université de Chicago fondée par Dewey, les Abeitsschule (écoles actives) à Munich de Kerschensteiner, la Casa de bambini à Rome de Montessori, l'école de l'ermitage de Decroly à Bruxelles, l'école des Roches en France, l'école de Summerhill de Neill.

16. La ligue internationale de l'éducation nouvelle – qui s'oppose à l'éducation « traditionnelle » - est fondée en 1921. Parmi les cofondateurs, A. Ferrière, déclarait à l'époque : « ... et sur les indications du diable, on

On a ainsi de grandes théories – essentiellement psychologiques – et leurs applications pédagogiques par la création de méthodes particulières d'apprentissage.

Les courants psychologiques qui ont joué un rôle indéniable pour la pédagogie sont principalement le béhaviorisme, la psychologie du développement, la gestalthéorie et la psychologie cognitive – qui puise aussi dans les progrès d'autres sciences, notamment la biologie, puis la cybernétique. Ces divers courants s'interpénètrent et successivement s'enrichissent et apportent des éléments nouveaux de compréhension, de préoccupations et d'actions nouvelles qui se retrouveront dans les pédagogies mises en place. Ils sont également traversés par d'autres théories et expérimentations sur le terrain qui modifient quelque peu chaque fois les problématiques, donnant lieu à des formes pédagogiques particulières.

Par l'intermédiaire des nouveaux courants psychologiques dominants, on passe au début du XX^{ème} siècle d'une pédagogie frontale de transmission de savoirs à la volonté d'activation des processus d'apprentissage (Éducation nouvelle).
⇒ Il faut permettre à l'apprenant de s'approprier son savoir.

Avant d'évoquer ces courants psychologiques, il faut également se pencher rapidement sur un apport – philosophique celui-ci – qui a aussi eu son importance en matière pédagogique : le pragmatisme.

1.2.1. Du pragmatisme de W. James à la pédagogie du projet

Fondé par W. James, le pragmatisme est en quelque sorte le premier grand courant de la philosophie américaine[17].
L'application de cette théorie en matière éducative a donné naissance aux fameuses écoles-laboratoires de J. Dewey dans le Massassuchetts. Suivant les principes de cette théorie, Dewey estime qu'en aucun cas l'enseignement ne doit être conçu comme la simple transmission d'un savoir établi. L'apprenant doit être amené, par l'expérience qu'il acquiert, à s'approprier les connaissances par ses propres moyens et être en mesure d'en évaluer la valeur et la relativité. Cette méthode basée sur l'expérimentation et le savoir par l'expérience acquise est restée célèbre sous la formule du *« learning by doing »*. La méthode ainsi mise en place dans ces écoles-laboratoires consiste à enseigner à partir des besoins des enfants sur la base d'activités manuelles supports des activités intellectuelles.

---

créa l'école [...] il [l'enfant] voudrait raisonner, on le fit mémoriser ; il voudrait chercher la science, on la lui servit toute faite...».

En opposition donc à cette école « traditionnelle », trois grands principes fédèrent les écoles nouvelles :
- la centration sur l'enfant,
- l'éducation morale - conduisant à l'autonomie mais aussi à l'entraide et à la coopération,
- la pratique de méthodes actives.

Quelques établissements poursuivent l'œuvre des pères fondateurs (écoles Décroly, Freinet ou Summerhill – qui est cependant aujourd'hui menacée de fermeture par le gouvernement britannique).

17. Il ne s'agit pas ici de développer cette théorie mais de cerner plus précisément ce qu'elle a induit en matière pédagogique.

Les méthodes mises en œuvre par Dewey se formalisent essentiellement dans un travail de groupe. Il s'agit ainsi de proposer aux élèves des réalisations concrètes qui vont mobiliser leurs activités, les connaissances déjà acquises, en leur donnant l'occasion de les enrichir et de s'en approprier de nouvelles. Une des activités les plus illustratives consiste à proposer de réaliser un journal par exemple.
Approximativement dans les mêmes années, dans la même région et suivant les mêmes principes de méthodes actives d'apprentissage se met également en place ce qui a été appelé « le Plan Dalton » (1917) où les élèves peuvent travailler à leur rythme et répartir les tâches comme ils l'entendent à partir de « contrats » passés dans chaque discipline. L'enseignant apporte son aide à la réalisation des tâches et contrôle le travail qui est individualisé.

Sur la même base d'apprentissage par l'expérience et le « faire », ces méthodes se déclinent donc en deux positions : une plus individualisée (plan Dalton) et une plus groupale (les écoles-laboratoires de Dewey) qui n'empêchent cependant pas une aide individualisée si besoin.
Ce type d'enseignement conçu comme une action organisée vers un but déclaré est encore à l'œuvre aujourd'hui aussi bien à l'attention des enfants que des adultes (encadré 4) et fait en outre de Dewey un des principaux initiateurs de ce qui deviendra la « pédagogie du projet ».

Traitant beaucoup plus tard de cette pédagogie du projet, Bru et Not (1987) y voient cinq fonctions principales qui se déclinent en autant d'avantages :

- une fonction de motivation – qui permet aux apprenants de s'engager dans des activités dont ils perçoivent le sens et la finalité,
- une fonction didactique – où le traitement des connaissances et des compétences à acquérir est resitué dans l'action du projet ; on saisit mieux ce qui nous manque, ce que l'on doit apprendre et pourquoi,
- une fonction économique - le produit ou l'action à réaliser vont nécessiter des moyens et des aides financières – on se place au plus près des réalités quotidiennes ou de ce qu'elles seront,
- une fonction politique – comme formation à la vie civique en participant activement au collectif – même si le groupe en question est réduit,
- enfin, une fonction sociale dans la mesure où tout projet nécessite une médiation avec des partenaires particuliers.

Cette pédagogie du projet se retrouve, dans ses grands principes et sous une forme plus ou moins réadaptée, dans les méthodes d'apprentissage mises en œuvre pour les adultes (encadré 4 et Section 1.3.).

Encadré 4. Le *learning by doing* dans la nouvelle réforme de l'éducation et de la formation au Maroc

La réforme de l'éducation et de la formation lancée au Maroc en 2000 illustre une application actuelle du *learning by doing* prôné par Dewey. L'article 48 (levier 3 : Adéquation du système d'éducation et de formation à son environnement économique) signale en effet que : « les établissements d'éducation et de formation se rapprocheront des organismes publics et privés capables de contribuer au renforcement du volet pratique des enseignements par :

- l'échange de visites d'information et d'observation,

- la diversification des matériels et supports didactiques,

- l'organisation d'exercices pratiques ou de stages, selon l'âge et le niveau des apprenants,

- le montage conjoint d'activités éducatives ou formatives, telles que l'expérimentation de produits, de services, de procédés ou d'équipements technologiques, ou encore la création et la présentation d'œuvres théâtrales, musicales, plastiques ou autre ».

Sur la base des théories du pragmatisme, on commence à concevoir qu'une grande partie des connaissances s'acquiert par l'expérience et l'expérimentation (learning by doing).

De la même façon qu'une théorie, en l'occurrence ici philosophique, a donné lieu à une transposition sur l'apprentissage et une méthode d'enseignement particulière, plusieurs courants de la psychologie se sont centrés sur l'apprentissage, fournissant ainsi les éléments nécessaires à l'introduction de nouvelles méthodes – pédagogique et andragogique. Il s'agit, dans ses grandes lignes, du béhaviorisme, de la psychologie du développement, de la gestalthéorie et de la psychologie cognitive principalement auxquelles viennent se rajouter divers autres arguments influençant les méthodes mises en place, comme la non-directivité de Rogers, l'apprentissage social de Bandura, etc.

1.2.2. Du béhaviorisme à l'enseignement programmé

Le béhaviorisme a largement dominé la psychologie dans la première moitié du XX^{ème} siècle (de la première guerre mondiale à la fin de la seconde) et a eu des retombées sur les méthodes pédagogiques et andragogiques développées et leurs applications. Dans les années 40-50, les travaux béhavioristes sur l'apprentissage sont en pleine explosion et on lance toute une série d'études complexes sur la perception, la motivation, le langage, l'attention.

Transposé au phénomène d'apprentissage et rapidement dit, le principe de la théorie béhavioriste consiste à considérer que l'apprentissage est une modification du comportement provoquée par des stimuli venant de l'environnement.

Ce « conditionnement opérant » pousse Skinner à proposer une méthode pédagogique où sont pris en compte ces stimuli. Il soutient l'idée que l'apprentissage peut être obtenu selon un système de récompenses ou punitions – résultats de renforcements positifs ou négatifs. Il estime ainsi que l'individu aura tendance à adopter un comportement lui permettant d'éviter les renforcements négatifs et d'augmenter la survenue de renforcements positifs.
Sur cette même base, Hull, développant la notion de motivation, y ajoute des variables supplémentaires – et intermédiaires (entre stimulis et réponses) – qui agissent sur l'apprentissage : ce sont « la force de l'habitude » et « la motivation à agir ». Les pratiques qui sont alors mises en place sous le nom « d'enseignement programmé » consistent à proposer à l'élève des tâches de complexité croissante en fonction des réponses chaque fois données. Notons que, dans ce système, c'est un ordinateur et non un intervenant humain qui détermine les nouvelles questions posées à l'élève. L'élève ne peut passer d'une étape à l'autre que lorsque la première est réussie. L'objectif annoncé est de modifier certains comportements ou modes de penser jugés inadaptés et sources de « souffrance ».

Son utilisation semble pourtant limitée : si elle peut avoir une certaine efficacité dans l'apprentissage de règles de grammaire, il serait en revanche impossible d'enseigner l'écriture dans un style plus élaboré ou plus agréable par exemple, et donc de travailler sur du qualitatif.

Ces techniques pédagogiques ont cependant connu un certain succès aux États-Unis dans les années 60 notamment, avant l'engouement pour les travaux insistant sur la nécessaire relation avec l'enseignant.

L'apprentissage considéré du point de vue behavioriste conduit à fonctionner sur le mode du conditionnement, par un système de stimuli-réponses. L'intervenant humain n'est pas indispensable.

⇒ *un problème particulier apparaît : la nécessaire prise en compte du qualitatif dans le processus d'apprentissage et dans l'enseignement.*

1.2.3. De la construction-acquisition à la théorie de l'apprentissage social

Un des premiers courants à s'opposer vivement à la notion de conditionnement - prévalante dans les théories béhavioristes - est la gestalthéorie – ou psychologie de la forme. Ce mouvement, qui prend naissance dans les années 30, développe l'idée que la résolution d'un problème ne résulte pas de simples conditionnements mais suppose aussi et surtout la compréhension de schèmes d'action complexes articulés entre eux. Ainsi, l'apprentissage est d'abord le fruit d'une période de tâtonnements, suivi d'une phase courte de réflexion puis d'une compréhension de la solution.

La psychologie du développement de Piaget[18] rejoint cette conception. Piaget insiste sur le fait que ce processus ne se fait ni automatiquement ni isolément : il est le fruit d'une intégration sociale au sein d'un groupe culturel précis. Si apprendre est une auto-transformation, un acte individuel, cette évolution ne peut se réaliser sans l'intervention active de tiers compétents porteurs de normes, de règles et de valeurs particulières.
Cette conception est enrichie par Bruner qui ajoute que ce sont les composantes culturelles, psychologiques et sociales de ces interactions qui déterminent le déclenchement et la poursuite des apprentissages.

Ces théories – à la fois constructivistes et interactionnistes – signalent ainsi que : premièrement, l'apprenant est un sujet actif et deuxièmement, il agit et réagit en fonction de son environnement (formateur, groupe, contexte général de l'apprentissage).

L'idée de mettre l'apprenant au centre de la méthode et de le considérer actif dans la démarche d'apprentissage est une des principales préoccupations des pédagogues de l'Éducation nouvelle. Les pratiques de cette pédagogie active ont été largement nourries des apports de cette psychologie constructiviste piagétienne selon laquelle, donc, les apprentissages ne se font pas par conditionnement mais par construction des activités mentales en interaction avec l'environnement.

18. Piaget a défini, dans les années 50, une théorie des stades de développement de l'enfant et de l'adolescent fondée sur une conception de construction-acquisition des apprentissages.

Freinet par exemple (considéré en France comme le fondateur des méthodes actives) s'appuie sur le dynamisme naturel de l'enfant (ce qu'il appelle « l'élan vital ») et le nécessaire « tâtonnement expérimental » (qui lui permet de se développer et d'apprendre) pour élaborer sa méthode pédagogique. Inventeur, entre autres, des fiches de travail individualisées, la pratique d'enseignement mise en place réhabilite « le droit à l'erreur » comme moyen d'accès à la connaissance (ce que rejetait formellement Skinner par exemple). Le système de fiches autocorrectives permet à l'enfant d'apprendre en étant actif dans un travail qui a du sens pour lui.
Cette plus grande autonomie laissée à l'apprenant enfant se retrouve également dans certaines méthodes d'apprentissage des adultes.

La démarche initiée par le psychologue américain Rogers que lui-même appelait « approche centrée sur la personne » insiste en outre sur la nécessaire « non-directivité »[19] de l'enseignant sur l'apprenant. Son approche pédagogique indique que le « client » est le centre du processus, lequel doit conduire au développement personnel et à l'autonomie. Aussi, l'enseignant - ou formateur - doit faire preuve d'empathie, d'acceptation inconditionnelle et éviter toute forme de suggestion ou d'interprétation. Pratiquée d'abord individuellement, cette technique s'est ensuite constituée dans le cadre de groupes.

Ce courant, appelé « pédagogie institutionnelle » et concrétisé par une animation non directive vise à abolir tout pouvoir et toute hiérarchie au sein de la classe et de la relation d'apprentissage, laissant le champ libre pour une autogestion des apprenants. On considère ainsi que tout individu possède des potentialités de développement et de résolutions de problèmes s'il ne subit pas de contraintes hiérarchiques. Le formateur est tenu de faire preuve d'une totale permissivité, les conflits – s'ils existent – étant soumis au groupe qui décide de l'attitude à adopter[20].

Cette méthode mise en place initialement pour les enfants sera plus largement – et encore plus facilement - reprise dans les formes d'apprentissage pour adultes selon les finalités cognitives attendues de la formation. Des centres spécialisés y recourent encore aujourd'hui notamment dans le cadre de formations visant à acquérir et à développer des qualités particulières (encadré 5).

19. Notons que cette approche rogérienne, utilisée en éducation et en formation, l'est aussi dans de tout autres domaines tels que la thérapie par exemple.

20. Initiée aux États-Unis, cette méthode a aussi été expérimentée entre autres en France – dans les années 60 et 70 principalement. Le lycée autogéré de Saint-Nazaire (France) qui fonctionne depuis 1981 participe encore de ce courant.

<u>Encadré 5.</u> La non directivité de Rogers toujours d'actualité



[Extrait de la revue française *Sciences humaines* n°113, février 2001]

Comme le fait Piaget dans sa théorie de psychologie constructiviste[21], Vygotsky, Leontiev, Bandura et Bruner s'accordent sur le fait que l'individu construit lui-même sa connaissance et ajoutent qu'il ne peut correctement le faire que dans sa relation aux autres.
Ces derniers travaux, inaugurant l'ère de la psychologie cognitive, s'attachent aux interactions sociales à l'œuvre dans tout processus d'apprentissage.

21. Le développement de l'intelligence se base sur une interaction sujet-environnement : le principe d'assimilation – accommodation qui indique que l'individu agit sur les objets qui l'entourent en fonction des connaissances et aptitudes qu'il a acquises et, en même temps, l'environnement agit sur l'individu et le conduit à des ajustements.

Encadré 6. Les théories interactionnistes et l'apprentissage social

La théorie de l'apprentissage social de Bandura désigne trois procédures d'acquisition qui ont leur source dans l'entourage de l'individu :

- l'apprentissage dit vicariant est celui qui résulte de l'imitation par l'observation d'un congénère qui exécute le comportement à acquérir (formateur ou membre – leader – du groupe),
- la facilitation sociale - désigne l'amélioration de la performance de l'individu sous l'effet de la présence d'un ou de plusieurs observateurs - ce qui conduit à privilégier dans de nombreux cas les formations en groupe,
- enfin, l'anticipation cognitive est l'intégration d'une réponse par raisonnement à partir de situations similaires – ce qui conduira aux méthodes de l'éducabilité cognitive – essentiellement mise en place à l'intention des adultes.

De la même façon que Bandura, Vygotsky avait essentiellement travaillé sur une théorie interactionniste qui insiste sur la composante sociale. Transposé sur la démarche éducative, il considère que l'apprentissage se réalise dans un premier temps dans une activité collective soutenue par le formateur et le groupe social ; puis dans un deuxième temps lors d'une activité individuelle et elle devient alors une propriété intériorisée[22].

Bruner y ajoute un élément supplémentaire : le rôle joué par « l'ambiance culturelle » de l'individu. Son apprentissage et la réussite de celui-ci dépendent aussi de la culture – ethos habitus, système symbolique – dans laquelle évolue l'individu.

Cousinet, mettant en œuvre ses méthodes actives, estime qu'elles se basent obligatoirement sur les besoins et les initiatives des élèves et soutient alors que ce qu'il est nécessaire de privilégier, ce sont « des méthodes non d'enseignement mais d'apprentissage ». Promoteur du travail de groupe, il considère qu'il s'agit pour l'apprenant d'une appropriation qui nécessite une reconstruction interne, mais que cette même appropriation des savoirs (concepts) et des savoir-faire (compétences) s'effectue aussi nécessairement au sein des pratiques sociales qui règlent les échanges avec autrui. C'est ainsi que dans les pratiques, le cours magistral laisse la place au travail de groupe ou individualisé à partir d'« outils » (livres, fichiers, bandes audio ou vidéo...) mis à la disposition des apprenants.

Les diverses théories évoquées ici soulignent largement la nécessaire prise en compte de l'environnement de l'apprentissage et des relations qui s'y instaurent – aussi bien avec le formateur qu'avec les autres membres du groupe. Cet intérêt pour le contexte d'apprentissage n'a réellement été pris en compte qu'à partir des travaux de la psychologie cognitive[23]. Il est plus que jamais d'actualité et se retrouve largement dans les préoccupations des stratégies d'apprentissage des adultes (Sections 1.3. et 3).

22. Le rôle du formateur n'en est pas pour autant négligé ; il est même très important car ce que l'apprenant réalise aujourd'hui avec le formateur, il pourra l'accomplir seul demain.

23. Longtemps négligés, les travaux de Vygotsky ont, en effet, essentiellement été redécouverts et remis « au goût du jour » à partir des théories cognitivistes, notamment celles développées par Bruner.

Un progrès considérable est réalisé par rapport aux théories behavioristes : on conçoit que l'apprenant est actif et sensible et agit et réagit en fonction de son environnement d'apprentissage. L'apprentissage est désormais considéré comme une pratique sociale où interfèrent de nombreux éléments et relations.

⇒ *Il est indispensable de prendre en compte tous les paramètres qui le constitue et les diverses stratégies à l'œuvre dans tout processus d'apprentissage.*

1.2.4. Du cognitivisme aux méthodes d'éducabilité cognitive

La psychologie cognitive – qui se développe aux alentours des années 60[24] – reprend les travaux des auteurs tels que Bandura et Vygotsky sur l'apprentissage social et tentent de légitimer les diverses théories de ces auteurs et de les enrichir en partant sur d'autres terrains, essentiellement les recherches nouvelles portant sur le fonctionnement du cerveau, les opérations mentales, les processus de traitement de l'information. C'est désormais à partir de « la boîte noire du psychisme » que seront déterminées les méthodes d'enseignement et d'apprentissage considérées comme pouvant être les plus efficaces – aussi bien pour les enfants que – peut-être même plus précisément - pour les adultes.

On considère alors que, quelle que soit la méthode utilisée, le sujet ne se contente pas d'assimiler des données brutes, il les sélectionne et les met en forme en fonction de ses représentations, ses *a priori*, du type de mémoire utilisée (qui dépend elle-même de l'intérêt que l'individu porte à l'apprentissage auquel il se soumet ou qu'il a choisi).

Cette psychologie cognitive explore donc plus attentivement la perception, c'est-à-dire le tri nécessaire qu'effectue le cerveau dans la masse des données qui lui parviennent. Elle se préoccupe aussi plus vivement des processus de mémorisation, faisant la part entre une mémoire dite lexicale (qui se rattache au « par cœur » de l'enseignement traditionnel) et une mémoire sémantique (qui concerne le sens des mots et nécessite donc un travail différent et une appropriation des connaissances).
De même, les travaux menés sur les représentations ont des retombées dans le contexte de l'apprentissage puisqu'il apparaît alors que l'enseignant – ou le formateur – doit impérativement tenir compte des représentations de l'apprenant. Les considérer permettent en effet de le confronter plus judicieusement à des informations nouvelles qu'il est censé s'approprier (Section 2.2.). Parmi les principaux auteurs, ce sont surtout Miller, Broadbent et Bruner qui s'enhardissent à décrire les processus mentaux de la perception, de la compréhension et de la mémorisation humaines à l'aide d'organigrammes, de filtres et de flux d'information – variables se voulant plus scientifiques.

24. À la suite d'une rencontre interdisciplinaire initiée par Chomsky en 1956 (Collège Dartmouth, Hanover) où émerge l'idée que les activités de l'esprit humain peuvent être étudiées et doivent être décrites comme des systèmes à traiter de l'information.

Ces « sciences pédagogiques », en quête d'une reconnaissance et d'une légitimité scientifique toujours recherchées, reprennent de plus en plus ces travaux afin de savoir comment apprennent les individus et surtout comment faire pour leur faciliter cet apprentissage. C'est ainsi que l'on arrive aux méthodes d'éducabilité cognitive – ou remédiation cognitive. Il s'agit d'un mouvement pédagogique diversifié dont le postulat principal est que l'intelligence est éducable, c'est-à-dire qu'il est possible, au moyen de méthodes spécifiques, de développer des stratégies mentales permettant la réussite dans les apprentissages et l'adaptation à des situations nouvelles. Les pratiques qui se mettent ici en place se proposent de développer les fonctions intellectuelles sans forcément passer par l'acquisition de connaissances : il s'agit donc essentiellement d'apprendre à apprendre plutôt que d'apprendre telle ou telle connaissance.

Les enseignants et formateurs voient en elles un moyen de rendre l'éducation plus efficace et, en quelques années, le développement de ces méthodes est devenu un véritable phénomène social.

Partant du principe que les conduites intelligentes peuvent s'apprendre, l'éducabilité cognitive regroupe toutes les méthodes qui visent au développement du potentiel intellectuel grâce à des exercices de logique essentiellement. Parmi les méthodes d'éducation cognitive étroitement associées à des théories psychologiques, certaines sont simplement déduites de théories du fonctionnement et du développement cognitif (la théorie de Piaget et celle du traitement de l'information[25]). D'autres ont donné lieu à une théorisation originale comme le PEI – Programme d'enrichissement instrumental. Néanmoins, la plupart d'entre elles se sont développées sur le terrain, en réponse à des besoins pratiques : un formateur ou un enseignant invente quelques techniques qui sont ensuite systématisées en méthode et ce n'est que dans un troisième temps que l'on s'interroge sur leurs fondements théoriques.
La plupart des auteurs de méthodes d'éducation cognitive se réfèrent à Piaget en priorité, puis à Vygotsky et Bruner. Les méthodes d'éducabilité les plus connues sont la méthode de gestion mentale d'Antoine de la Garanderie, les ateliers de raisonnement logique (ARL), les cubes de Mialet et le PEI de Reuven Feuerstein.

Ce courant basé sur l'éducabilité cognitive va en quelque sorte à l'inverse des autres : il s'est d'abord développé en formation d'adultes pour être ensuite adapté au contexte scolaire, aux élèves « ayant un contentieux avec l'organisation disciplinaire classique »[26]. De ce fait, c'est dans la section suivante qu'un abord plus explicite des pratiques mises en œuvre sera développé.

Ce n'est pas en apprenant plus que l'on devient plus intelligent ; c'est en devenant plus intelligent que l'on apprend mieux.

⇒ *Ce qui doit être mis en avant dans tout processus d'apprentissage c'est, au préalable, comment apprendre à apprendre et mettre en œuvre les moyens pour favoriser l'apprentissage.*

---

25. Courant de la psychologie cognitive qui se propose d'analyser les processus internes d'élaboration des conduites. Elle a été fortement influencée par le développement de l'intelligence artificielle.

26. En 1971, Ivan Illich (évêque viennois devenu recteur de l'université catholique de Porto Rico avant de s'installer au Mexique) montre que le système scolaire gaspille les potentialités des individus et ne fait que produire des frustrations, auxquelles il est nécessaire de remédier par d'autres moyens. Partant de là, il propose des alternatives institutionnelles particulières et devient en quelque sorte le précurseur (après Condorcet) d'une notion qui depuis a fait son chemin : l'éducation tout au long de la vie…

N'ont été traités ici que les grands courants - ou tout au moins les plus connus - de la psychologie ayant un regard sur les apprentissages. Globalement, on peut dire que les grands principes de l'éducation nouvelle - parfois revivifiés par les paradigmes contemporains (cognitivisme, puérocentrisme, valorisation de l'expression de soi) se retrouvent dans les théories éducatives actuelles[27] où il est surtout question de l'activité de l'apprenant, de démocratie (au sens large) et du respect de l'individu-apprenant. Ainsi, l'éducation est de moins en moins conçue comme un « dressage » mais comme issue d'un accord entre l'apprenant et ses parents, ses formateurs, ses pairs, etc., qui en appellent à son autonomie, sa responsabilité, son intelligence - entendue comme capacité d'adaptation et de transformation.

D'autres pédagogies nouvelles semblent naître régulièrement et évoluer avec plus ou moins de bonheur. Il est quasiment impossible de les répertorier toutes tant elles sont nombreuses et variées. Leurs chances d'application dépendent souvent de l'éthos du lieu où elles s'installent et des habitus communément admis en matière d'apprentissage[28]. Si certaines méthodes créées pour les enfants sont également utilisées pour les adultes, il en est qui s'adressent plus exclusivement aux adultes. Leurs théories et méthodes sont développées dans les pages qui suivent.

1.3. Les méthodes nouvelles d'apprentissage et leurs spécificités pour le public adulte

> *« 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 instruira le peuple des lois nouvelles, des observations d'agriculture, des méthodes économiques qu'il lui importe de ne pas ignorer : on lui montrera l'art de s'instruire lui-même ».*(*Rapport à l'Assemblée nationale,* Condorcet, 1792)

Ce rapport de Condorcet montre, s'il en était besoin, que l'andragogie[29] ou pédagogie des adultes n'est pas une préoccupation récente, elle est seulement plus pressante du fait des évolutions sociale, économique, politique et culturelle notamment.

La formation change dans ses finalités, ses ambitions, ses formes, ses outils, ses structures, l'exercice de ses métiers. Cela concerne la promotion sociale, l'éducation populaire, les formations à vocation culturelle ou de développement personnel[30]. Au niveau de la formation des adultes - à dominante professionnelle

27. En 1989, en France, toute la loi d'orientation sur l'éducation - et les recommandations émises sur le système éducatif - se base sur cette éducation nouvelle et ce puérocentrisme (centration sur l'enfant).

28. À titre d'exemple de méthode plus ou moins originale et « confidentielle » ou tout au moins ayant une portée moindre, nous renvoyons le lecteur à l'annexe 2.

29. Le terme d'andragogie (créé semble-t-il par Pierre Goguelin dans les années 60) est encore assez rarement utilisé. On emploie plus souvent celui de pédagogie, qualifié parfois de pédagogie des adultes. De la même façon, dans ce rapport, les termes de pédagogie ou d'andragogie seront indifféremment utilisés même lorsqu'il sera exclusivement question de l'apprentissage des adultes. D''autres termes sont aussi avancés – mais rarement utilisés - pour signifier cette éducation des adultes ; Avanzini proposait le terme d'anthropogogie, voire de politagogie (formation des citoyens), (Avanzini, 1992) ; peu l'ont suivi malgré la pertinence de ses propos.

30. On ne tiendra pas compte ici des multiples formes de formation informelle.

notamment -, on note une complexification croissante du monde de la formation, le basculement progressif de la formation des adultes du social à l'économique, les changements dans les temps et les territoires de la formation professionnelle et une recherche désormais constante de professionnalisme[31]. Les préoccupations et interrogations portent en effet de plus en plus sur des normes de qualité, des procédures de certification, les coûts, les délais, l'opportunité, l'efficacité, l'utilité même de chaque dispositif, de chaque action de formation.

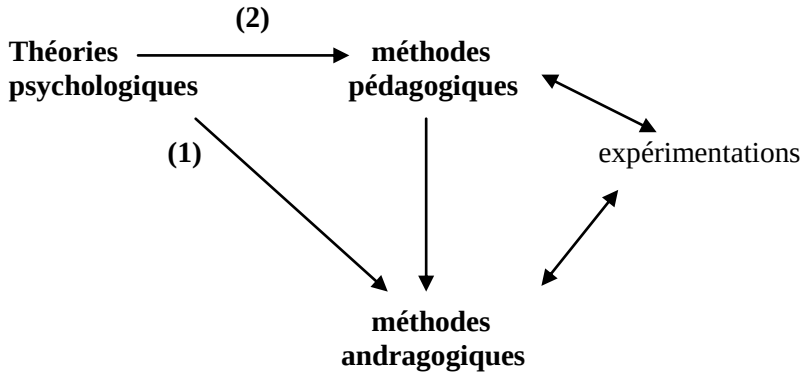
La question principale qui se pose alors est celle d'une plus grande efficacité des méthodes qui sont mises en place pour apprendre.

La section précédente a mis en avant que les méthodes pédagogiques sont en fait des transpositions et des applications de théories psychologiques. En matière d'apprentissage des adultes, on retrouve plus ou moins le même schéma et :

- soit la méthode (andragogique) mise en œuvre est le fruit d'une théorie psychologique (1) et aussi d'un certain empirisme – dans quelques cas, comme on peut le constater pour l'éducabilité cognitive -,

- soit elle se positionne comme une transposition d'une méthode initialement mise en place à l'intention des enfants (méthode qui dérivait elle-même d'une théorie psychologique) comme c'est le cas pour la pédagogie du projet par exemple (2).

Dans tous les cas, il y a aussi une part d'empirisme, voire d'expérimentation sauvage et un aller-retour entre une méthode à peu près définie et une expérience sur le terrain qui la modifie toujours quelque peu par ajustements successifs.



Ainsi, une grande partie des méthodes utilisées en pédagogie (pour les enfants) est reprise en andragogie (pour les adultes). On ne note pas de grandes différences au point même qu'il est possible de concevoir

31. Si on laisse de côté les courants d'éducation universelle tels que ceux de l'idéologie socialiste visant au travers du populisme à « l'éducation du peuple » pour s'intéresser plus spécifiquement à la formation professionnelle, l'émergence et les préoccupations plus poussées pour la formation des adultes a émergé à différents moments selon les pays. Beaucoup plus tôt par exemple en Allemagne, en Angleterre (les *Adults Institutions* à Nottingham en 1798) et aux États-Unis qu'en France où le projet de formation permanente, initialement uniquement organisé sur le mode volontariste des acteurs, apparaît avec le dispositif de formation permanente en 1971.

tout simplement que le plus souvent l'andragogie, la formation des adultes, commence là où se termine la formation initiale ou la poursuit. Les ateliers d'écriture par exemple – qui prennent place dans le cadre de formations de « développement personnel », de « lutte contre l'exclusion sociale et contre l'illettrisme » sont la réplique de pratiques de « texte libre » en classe créées par Freinet dans les années 20.

Cependant, quelques unes des méthodes d'apprentissage répertoriées semblent avoir été créées spécifiquement à l'attention du public adulte. Quelquefois, elles sont ensuite réadaptées pour les publics plus jeunes.

Seront ici successivement traitées l'éducabilité cognitive, la pédagogie du projet et celle de la médiation, les méthodes passives et actives d'apprentissage notamment, avant d'aborder rapidement la pédagogie différenciée qui sera plus étayée dans une autre section (Section 3 notamment).

L'apprentissage des adultes devient un secteur marchand. Pourtant, la recherche n'a pas suivie le mouvement ou n'a pas suffisamment été reprise sur le terrain : peu de méthodes sont spécifiques aux besoins et attentes du public adulte.

1.3.1. Les méthodes de l'éducabilité cognitive

Partant du principe que les conduites intelligentes peuvent s'apprendre, l'éducabilité cognitive regroupe toutes les méthodes qui visent au développement du potentiel intellectuel. Les outils utilisés sont principalement des exercices de logique. Nous avons rapidement cité ces méthodes dans la section précédente, l'encadré (7) qui suit en expose un peu plus explicitement les fondements, tenants et aboutissants.

Notons dès à présent – comme cela se comprendra aisément dans le fil des descriptions de ces pratiques – que si elles visent essentiellement les adultes, elles concernent presque exclusivement ceux de bas niveau scolaire et de bas niveau de qualification. Elles sont mises en place à l'attention d'individus ayant quitté l'enseignement depuis longtemps : il s'agit de les « réinsérer » dans des processus d'apprentissage, de leur (ré)apprendre à penser, à faire des abstractions, etc.

Encadré 7. Les méthodes d'éducabilité cognitive

La méthode de gestion mentale d'Antoine de la Garanderie - L'idée développée est que chaque apprenant utilise des stratégies particulières pour apprendre et qu'il est nécessaire d'en tenir compte pour faciliter son apprentissage en proposant les enseignements adaptés aux fonctions qu'il met en avant. L'auteur part du principe selon lequel la cognition s'établit selon trois sens - qui permettent de distinguer trois types d'individus : les visuels, les auditifs et les kinesthésiques. On en déduit ainsi que certains retiendront mieux s'ils voient, d'autres en fonction de ce qu'ils entendent ; d'autres enfin auront besoin de toucher, de manipuler pour faire fonctionner leur mémoire et retenir l'apprentissage.
Les pratiques d'apprentissage alors mises en œuvre vont tenir compte des facultés prioritairement utilisées par l'apprenant, amenant ainsi le formateur à privilégier comme support, selon les cas, des graphiques et schémas explicatifs, l'explication orale, des objets permettant la compréhension du phénomène exposé.

Les ateliers de raisonnement logique (ARL) – prennent essentiellement la forme d'exercices de raisonnement mathématiques et logiques. Ils sont pratiqués seuls ou en groupe et visent en quelque sorte à déclencher et développer les capacités d'abstraction, de raisonnement des individus. Ils sont plutôt pratiqués en cours du soir sur la base de modules de 40 heures, sur 6 à 8 semaines.

De la même façon, la méthode de Mialet est un système de manipulation logico-mathématique de cubes destiné à favoriser les capacités d'abstraction de l'individu en phase de remise à niveau ou de préparation à une formation professionnelle. Ces méthodes se déroulent le plus souvent sur une journée par semaine pendant 4 à 8 semaines.

Enfin, dans le PEI - Programme d'enrichissement instrumental – de Reuven Feuerstein, il s'agit là encore essentiellement d'exercices de logique - à destination d'adultes en requalification professionnelle et on compte généralement la formation sur un créneau de 100 à 200 heures. L'objectif visé est de pouvoir doter le sujet de démarches cognitives performantes lui permettant d'analyser son environnement et d'acquérir des stratégies de résolution de problèmes[32].

Outre ces quatre principales méthodes (re)connues de remédiation cognitive, il existe aussi la méthode appelée Activolog - Activation et développement du raisonnement logique. Il est là encore question d'exercices de numération et de logique ; ils se veulent cependant plus proches de la vie professionnelle – et sont plus spécifiquement destinés aux adultes de bas niveau de qualification confrontés à l'introduction de nouvelles technologies. La formation se déroule sur une base de 40 à 60 heures.

La méthode Tanagra, quant à elle, propose un entraînement individuel au raisonnement logique suivi d'une discussion en groupe. La formation se déroule sur 5 à 10 jours et le public ciblé est essentiellement celui des adultes apprenant une nouvelle technique faisant appel à la logique informatique (pour de la comptabilité par exemple).

En fait, la catégorie de méthodes dites « d'éducation cognitive » n'est pas strictement définie. Certains peuvent vouloir y intégrer des pratiques dont le but principal est l'acquisition de connaissances (comme les mathématiques) ou de savoir-faire généraux (comme la lecture). D'autres vont chercher à y inclure des pratiques visant au développement personnel (facilitation de la communication, établissement d'une image positive de soi en sont les principaux indicateurs). Ce qu'il faut noter avant tout c'est que les formations calquées sur ces méthodes ne semblent pas à même de se formaliser comme étant une fin en soi ; elles constituent seulement une étape, une pré-formation, un apprentissage à l'apprentissage qui vise plus en fait à préparer l'individu à suivre une formation. Sommairement dit, l'individu qui sort de ce type de formation n'aura pas acquis de connaissances (au sens large – savoirs et savoir-faire) immédiatement « praticables »

32. Ce programme, appliqué en formation d'adultes commence aussi à trouver ses applications dans le système scolaire. Il a notamment été utilisé aux États-Unis dans le cadre de programmes « d'éducation compensatoire » destinés à lutter contre la pauvreté et la discrimination et visait essentiellement à améliorer la réussite scolaire et donc à faciliter l'intégration des enfants issus des minorités noire et hispanique. Il comportait donc un versant social et un versant psychopédagogique.

et formalisables sur son lieu de travail par exemple ou dans sa vie quotidienne. En revanche, il doit pouvoir y acquérir les stratégies qui lui faciliteront ses apprentissages futurs.

Que dire de ces méthodes ?

- Ces méthodes prônent avant tout la valorisation des processus métacognitifs - c'est-à-dire les procédures de contrôle et de régulation que le sujet met en œuvre sur son propre fonctionnement mental et la connaissance qu'il a de ce fonctionnement. On le considère donc maître de son apprentissage et pouvant agir sur sa façon d'apprendre et trouver ainsi sa formule d'apprentissage personnelle.
- On appuie aussi fortement sur le rôle de médiateur que joue le formateur. Ainsi, revient l'idée que l'apprentissage n'est pas seulement le résultat de l'interaction entre le sujet apprenant et le monde physique ; il provient aussi et surtout du rôle joué par l'enseignant qui vient s'intercaler entre le monde physique et le sujet et qui oriente l'activité mentale de ce dernier en adaptant par exemple le niveau de difficulté des tâches, en maintenant l'attention, en facilitant l'évaluation des résultats et par là même facilite le processus d'apprentissage auquel l'individu s'adonne.
- Autre point important relatif à ces méthodes d'apprentissage : elles valorisent les processus d'acquisitions plutôt que les connaissances – et en ce sens s'opposent totalement à la pédagogie classique. En effet, si celle-ci considérait qu'il fallait acquérir des connaissances pour devenir plus intelligent, il semble au contraire que l'éducabilité cognitive joue à l'inverse : il faut devenir plus intelligent pour pouvoir acquérir de nouvelles connaissances.
- Maintenant, l'application peut paraître plus discutable. Ce développement intellectuel, tel qu'il est conçu dans ces méthodes s'acquiert pour ainsi dire exclusivement au travers d'exercices de logique. Et, lorsque les exercices consistent par exemple à repérer un carré ou un triangle dans un nuage de points (dans la méthode du PEI notamment), on a plutôt le sentiment d'une infantilisation et on peut douter de la plus-value que l'individu y trouvera et de la motivation qu'il aura à poursuivre un processus d'apprentissage. Il n'est, en outre, pas sûr du tout que les capacités spécifiques acquises soient généralisables et puissent donc donner lieu à une 'augmentation d'intelligence' – si tant est que l'intelligence soit le seul élément à prendre en considération lorsqu'il est question d'enrichir ses connaissances, capacités et/ou aptitudes.
- Considérant le nécessaire développement intellectuel à acquérir, ces méthodes ont en effet la particularité de ne prendre en compte que la cognition et de laisser largement de côté les facteurs de motivation et d'auto-estime comme source potentielle de réussite. Ainsi, plutôt que de considérer que la confiance en soi, la motivation, etc. facilitent l'apprentissage et sa réussite, les concepteurs des méthodes d'éducation cognitive estiment que les effets positifs éventuels sur la personnalité des sujets (par exemple une meilleure image d'eux-mêmes) ne sont que la conséquence des progrès cognitifs. Tous les travaux menés sur le rôle de la motivation, de la confiance en soi sont totalement ignorés.
- Enfin, les liens étroits qu'il peut exister entre les procédures cognitives et les connaissances auxquelles elles s'appliquent ne sont pas prises en compte. Il est pourtant permis de penser que l'individu apprendra plus facilement quelque chose qui l'intéresse et que donc, le niveau de développement cognitif des individus et leurs capacités de mémorisation ne seront pas les mêmes selon les contenus des connaissances à mémoriser.

Ces divers éléments enjoignent donc plutôt à penser que l'efficience cognitive (c'est-à-dire le rendement - généralement évalué par les performances dans les tests d'intelligence) de l'application en formation de ces diverses méthodes et pratiques est de peu d'effets. Elles n'apportent souvent qu'une plus-value peu significative et ne tiennent en outre pas compte de la personnalité de l'apprenant. Elles peuvent cependant l'aider à retrouver des stratégies de pensée et des modes de fonctionnement facilitant l'entrée dans un processus de formation, et, de ce fait, restent souvent – suivant la population ciblée (car il faut aussi noter une certaine stigmatisation du public) - à la base des nouvelles méthodes d'apprentissage pour les adultes.

L'éducabilité cognitive est une méthode plus spécifique à l'apprentissage des adultes (de bas niveau d'instruction le plus souvent). Elle permet effectivement de « remettre le pied à l'étrier » dans le processus d'apprentissage et d'inviter l'apprenant à un rôle actif.
Elle ne donne cependant pas en elle-même un véritable produit d'apprentissage et laisse de côté toutes les caractéristiques individuelles de l'apprenant (motivation, intérêt cognitif) et toutes les variables également opérantes (relation de groupe, relation pédagogique, etc.) dans le processus d'apprentissage.
⇒ *Il semble plus probant et bénéfique que l'apprentissage ait une finalité concrète.*

1.3.2. Pédagogie du projet et pédagogie de la médiation

La finalité de la « pédagogie du projet » vise l'apprentissage d'un comportement d'autonomie qui se définit par la mise en œuvre d'une démarche dominante de projection. Schématiquement, on peut dire que le projet est l'outil de l'apprenant et ce qui lui permet d'avancer dans sa démarche de formation. Elle demande d'avoir un but précis vers lequel tendre (ce que l'on ne trouvait pas dans les méthodes pédagogiques d'éducabilité cognitive).

Il s'agit d'un processus cumulable : se projeter, c'est produire ses propres repères et les introduire dans son environnement pour le modifier – ce qui permet alors le développement de nouvelles projections entraînant à leur tour d'autres modifications de l'environnement.
Ce type de pratique de formation intervient souvent dans le cadre de SOA – Session d'orientation approfondie - dans une problématique formative d'insertion, notamment pour les chômeurs de longue durée, jeunes. La formation qui est mise en œuvre consiste d'abord à faire émerger le projet d'avenir de l'individu - basé sur un désir[33] – et ensuite de l'accompagner dans sa démarche pour le faire aboutir. La plus grosse difficulté est de faire émerger ce projet (lorsque l'individu n'a pas, au préalable, procédé à un bilan de compétences notamment) et le processus de formation commence généralement par un atelier

33. La capacité de projection pourrait se décrire comme le symétrique inverse de la capacité d'adaptation ; elle est basée sur un désir alors que l'adaptation est basée sur un besoin.

« histoire de vie » où il est demandé aux stagiaires de revenir sur leur passé, sur leur parcours – personnel notamment – pour avancer dans l'avenir.

Dans cette pédagogie du projet, peut-être plus que dans toute autre méthode, l'individu apprenant est au centre de la situation d'apprentissage et, presque, la dirige – puisque la formation, en quelque sorte, s'autogénère à partir des projets motivés de chacun. Cette appropriation de l'espace-temps de la formation par les formés entraîne un niveau d'implication personnelle qui permet de déboucher, semble-t-il, sur la construction de projets personnels. Mais, si elle a le mérite de laisser une grande part d'initiative et d'autonomie aux apprenants, elle a aussi souvent quelques difficultés à se mettre en place (encadré 8).

Encadré 8. Pédagogie du projet - expérimentation à Nantes, France

« Lorsque je déclare à des stagiaires : « La formation est à vous, que voulez-vous en faire ? », je vide l'institution formation de ses repères dominants habituels tels qu'ils ont été intégrés dans l'esprit des formés. Ils ne peuvent donc plus faire jouer leur capacité d'adaptation pour répondre à la situation nouvelle dans laquelle ils sont mis. Ils sont obligés de produire leurs propres repères.

Mais la première expression des jeunes de Nantes, une fois installé le vide institutionnel, a été de vouloir faire des maths et du français. En d'autres termes, ils projetaient dans un tout premier temps la reproduction pure et simple des repères institutionnels qu'ils avaient jusque-là intégrés : nous sommes en formation, donc nous sommes à l'école, et à l'école, on fait des maths et du français » (Vassilef, 1996).

[Jean Vassilef est chercheur à l'Institut de pédagogie du projet, Nantes, France]

On a souvent peu tenu compte de l'histoire de l'individu. Or, celle-ci est importante et joue un rôle dans son projet et son processus d'apprentissage. Selon cette méthode, en tenir compte permet de mieux comprendre les tenants et les aboutissants des demandes et désirs des apprenants et ainsi de cerner au mieux leur projet et sa faisabilité.

Généralement, surtout lorsqu'il s'agit de chômeurs de longue durée jeunes, il y a trois phases dans l'énoncé des projets de vie des participants :

1. La phase du projet primaire est souvent celle d'un projet pratiquement, socialement, irréalisable – ou trop proche ou trop éloigné de la réalité. Il n'est en tout cas pas une projection d'avenir, mais un rêve irréalisable dans certains cas ou plus souvent une volonté toute simple d'adaptation au système. Bref, l'individu à qui on demande de faire ce qu'il veut de sa formation et de tendre à la réalisation de son projet d'avenir ne s'est pas encore suffisamment projeté pour envisager quelque chose d'à la fois ambitieux et possible. Un jeune homme par exemple voudra être coureur automobile de Formule 1 (projection personnelle) ou ouvrier (adaptation sociale) ; une fille rêvera d'être actrice de théâtre et prononcera un projet visant à devenir secrétaire. Entre les deux types d'avenir envisagés, l'écart est grand. Le projet annoncé de devenir secrétaire se positionne comme une adaptation à la réalité sociale, comme si c'était le maximum qu'elle puisse atteindre en termes d'ascension sociale et s'il n'était, de toute façon, guère possible pour elle de faire mieux.

   La première étape de la formation visant à faire parler l'individu de sa vie, à se raconter, permet de donner du sens aux projets formulés et d'aider les individus à retrouver eux-mêmes

du sens à leur parcours et à se repositionner pour l'avenir. Une fois écartés les projets issus de l'adaptation (devenir ouvrier ou secrétaire), le terrain est alors déblayé pour les projets « projectifs » et les problèmes se posent alors en des termes nouveaux, plus complexes, tenant compte de ce que l'individu « aime » faire et pourrait faire dans sa vie.

2. La phase du projet secondaire qui en découle est alors fréquemment plus proche des réalités. Le projet devient parfois aussi plus ambitieux, mais l'individu doute souvent encore de ses possibilités d'y parvenir et de pouvoir le concrétiser. Il se sent généralement encore trop loin de ce but pour être suffisamment motivé à prendre les initiatives nécessaires pour le faire aboutir. Le formateur a ici un rôle primordial de mise en confiance et d'aide en termes de conseils.

3. Mis en confiance, la phase tertiaire du projet tourne beaucoup plus autour d'un projet existentiel où l'individu est à même de faire ses choix de vie et de développer les démarches de réalisation jusqu'à l'aboutissement.

Cette méthode d'apprentissage basée sur un projet présente donc l'avantage de bien signaler un but à atteindre – même si celui-ci ne se décline pas dans les mêmes termes entre l'individu et son entreprise par exemple (encadré 9). « Quand on sait où l'on va, on avance mieux ! »

La méthode permet aussi de considérer l'individu dans sa globalité et de redonner du sens à son passé pour l'aider à construire son avenir. La pratique est louable mais peut cependant présenter un certain danger lorsque le public qui se soumet à l'atelier « histoire de vie » est en phase de rupture et de désaffiliation ou de disqualification sociale (selon les expressions de Castel et de Paugam)[34] et que le formateur n'est pas suffisamment formé pour maîtriser des vécus parfois difficiles (qui demanderaient peut-être l'intervention d'un psychanalyste).

Le projet est – et doit être - présent à tous les niveaux de la formation et concerne toutes les parties prenantes de la formation : on ne peut pas – on ne doit pas - établir de formation sans projet. Il concerne aussi bien l'individu – en activité ou pas – qu'une entreprise ou l'établissement qui produit la formation et les formateurs concernés. Les attentes, les objectifs finaux et les obstacles à surmonter seront plus ou moins divergents entre les uns et les autres.

La pédagogie du projet et son application telle qu'elle a été abordée ici est essentiellement relative à une population de jeunes chômeurs.
Elle s'adresse aussi à des salariés en activité. Si difficulté il y a dans la mise en œuvre, pour le salarié en activité, elle sera moins le fait d'une perte de confiance totale en ses possibilités ou d'une perte de repère

34. Ces concepts sont pertinents ici dans la mesure où ils mettent l'accent sur le vécu de l'individu exclu ou en voie d'exclusion (Paugam, 1996), s'attachent au processus de décrochage, de « déstabilisation des stables » (rapport au travail et lien social) et prennent en considération aussi bien la situation d'indigence matérielle que la dissolution de lien social soulignant à la fois « l'idée d'insuffisance du sujet pour répondre aux exigences de la société » que « la carence de l'organisation de la société qui n'offre pas aux individus les moyens de s'insérer » (Castel, 1998). Le concept de désaffiliation présente en outre l'avantage « d'inviter à retracer les trajectoires […] c'est-à-dire à voir ce qu'il y a en amont, par rapport à quoi les gens décrochent et éventuellement pourquoi ils décrochent. […] La désaffiliation remonte et essaie d'analyser les situations de vulnérabilité avant le décrochage » (le concept d'exclusion est plus statique, voire définitif). Ces situations de vulnérabilité abordées par Castel sont d'ailleurs bien reprises par Paugam qui considère le processus de disqualification sociale en 3 phases – décrivant 3 populations : les fragiles, les assistés et les marginaux en fonction de diverses dégradations statutaires dans l'organisation de vie.

social comme cela peut arriver pour le jeune chômeur. En revanche, d'autres questions émergent : le projet de l'individu en activité est souvent différent de celui de son employeur et cela demande alors toute une série de négociations et de concessions pour que le projet de l'un soit acceptable pour l'autre (encadré 9).

Encadré 9. Le projet en formation dans l'entreprise :

une négociation entre des Pif, un Paf et un Pof

Le Pif est le Projet individuel de formation et concerne le stagiaire. Celui-ci arrive toujours en formation à un moment de déstabilisation dans sa vie ; il faut donc l'aider à s'approprier un projet individuel de formation qui est souvent mal explicité et à l'articuler sur son projet de carrière, son devenir au-delà de la formation.
Le Paf est le Projet d'animation de formation et concerne plus particulièrement la professionnalité des formateurs et le créneau de leurs compétences, mais ce Paf ne peut exister sans une commande sociale qui renvoie à la politique et aux stratégies de formation qu'une organisation entend se donner.
C'est alors qu'intervient le Pof – qui est le Projet organisationnel de formation, celui de l'entreprise, de l'établissement qui décide du rôle attribué à la formation dans ses orientations.
Le Pof négocie en interne ou en externe avec le Paf pour trouver des Pif. Il y a trois niveaux d'articulation : le 1er concerne l'élaboration du plan de formation par la direction avec le comité d'entreprise (c'est le contact entre le Pof et les représentants des Pifs) ; le 2ème renvoie à la négociation entre le Pof et le Paf pour choisir les formateurs ; le 3ème niveau se concrétise par le contact entre le formateur et les stagiaires.

Voir Boutinet (1993).

La pédagogie de la médiation, tout en considérant la centration sur l'apprenant, accorde un intérêt particulier et une attention beaucoup plus forte au formateur estimant qu'il a un rôle primordial à jouer dans ce processus de formation. Si l'apprenant est important, de même que la formation en elle-même et ses objectifs, la pédagogie de la médiation souligne que c'est essentiellement l'interaction entre l'apprenant et le formateur qui fait que l'acte d'apprentissage sera réussi ou pas. Le principe de ce courant pédagogique est donc de considérer que l'accès à la connaissance est subordonné à l'initiative d'un tiers (le formateur) qui favorise – et même fait – la mise en relation de l'apprenant avec son objet de connaissance. Son rôle est donc d'autant plus crucial qu'il doit souvent d'abord s'efforcer, dans sa démarche, de réconcilier l'individu avec lui-même lorsque celui-ci par exemple a déjà subi un certain nombre d'échecs et doute de ses capacités d'apprentissage. Ainsi, dans les conceptions de la pédagogie de la médiation, l'individu est un sujet actif de sa formation mais il n'est pas lui-même autoconstructeur ; il ne se construit qu'au travers d'une médiation efficace, réalisée par le formateur.

Le seul grand travers que l'on peut reprocher à cette méthode et aux chances de réussite de son application est que tout reste en fait toujours très subjectif : entrent essentiellement en ligne de compte le côté relationnel, la personnalité de l'apprenant, celle du formateur, celle du groupe constitué et la réussite ou pas de la méthode relève presque d'un jeu de hasard. Il est en effet difficile de savoir au préalable – même si le formateur est « malléable » - les chances de réussite de ladite formation, car celle-ci ne peut se baser que sur des éléments personnels et interpersonnels et ce sont uniquement ces conditions de l'apprentissage qui vont déterminer le résultat, quel que soit ce qui est enseigné et la motivation et le niveau d'instruction préalable des apprenants.

Outre cette méthode d'apprentissage considérée néanmoins novatrice et faisant donc une place déterminante à la relation d'apprentissage et au rôle du formateur, il faut bien se rappeler que c'est quand même dans les méthodes les plus traditionnelles que l'enseignant ou le formateur a le rôle le plus pesant ou

tout au moins le plus fort. La pédagogie traditionnelle que nous connaissons encore dans les systèmes éducatifs actuels à l'attention des enfants existe également dans les formations des adultes – que l'on a appelée « la méthode classique ». Les méthodes actives, tout en donnant une place plus importante à l'apprenant, puisqu'il devient acteur, ne limitent pas pour autant le rôle du formateur. Cela est développé dans la section suivante.

Dans les pédagogies du projet et de la médiation, l'apprenant est bien au centre de la situation d'apprentissage, propulsé dans son projet et aidé dans son apprentissage par le formateur qui joue en quelque sorte un rôle de catalyseur.

⇒ *Il est indispensable que le formateur soit à la hauteur de la responsabilité qu'on lui assigne.*

1.3.3. Méthodes passives et méthodes actives d'apprentissage – pour les adultes

Pour procéder rapidement dans la distinction entre l'une et l'autre forme de méthode, disons simplement que la première (qui correspond à la pédagogie traditionnelle – celle avant l'Éducation nouvelle – tout en étant toujours d'actualité) fonctionne sur le système du dressage en quelque sorte et de l'apprentissage par conditionnement-mémorisation-répétition. C'est ce que l'on retrouve notamment dans les modes d'apprentissage qui consistent à apprendre par cœur une leçon pour la réciter ensuite. La seconde forme de méthode, considérée active, consiste – comme son nom l'indique – à rendre l'apprenant actif dans sa formation, responsable et autonome. La forme que prend cette méthode est caractérisée par une formation par tâtonnement expérimental et expérientiel, par la construction personnelle de la réponse adaptée, par la découverte, par l'action et parfois même en situation – notamment lorsque l'individu apprenant est salarié et que la formation a lieu dans l'entreprise et à l'initiative de l'entreprise.

On ne peut pas opposer catégoriquement l'un et l'autre type de méthodes.
On ne peut pas dire que la méthode classique soit totalement dépassée et ne doive plus être utilisée – même dans la formation pour adultes. Elle a ses travers (encadré 10) mais elle présente aussi des avantages particuliers. Le principal avantage de cet enseignement strictement transmissif est d'être rassurant pour l'apprenant qui est en quelque sorte dispensé de l'effort de créativité et de tout changement personnel profond (contrairement à la méthode par pédagogie du projet par exemple, section précédente, où l'apprenant doit au préalable « se raconter »). Ensuite et surtout, parce que certains mécanismes et savoirs s'apprennent mieux ainsi et que l'être humain manifeste quand même une aptitude certaine au conditionnement.

Encadré 10. Pour apprendre une liste de termes

Une expérimentation de Lieury, travaillant sur les procédés de mémorisation des apprenants, démontre le peu de valeur de la méthode qui consiste à « apprendre par cœur » comparée à d'autres méthodes d'apprentissage.

La méthode expérimentée en opposition est celle de l'apprentissage dit « multi-contexte » où il s'agit des présenter aux apprenants la même liste de termes que celle de l'apprentissage traditionnel mais selon d'autres procédures, faisant appel à des photos, des démonstrations en situation réelle, des descriptions théoriques, un appel aux souvenirs personnels.

L'étude a été menée auprès d'apprentis en formation en alternance et le taux de réussite varie presque du simple au double entre les tenants de la méthode « frontale » et ceux de l'apprentissage multi-contexte (35 % pour les premiers, 60 % pour les seconds).

L'étude en question montrait en outre que l'idée généralement admise d'une plus grande efficacité du « travail sur le tas » était peu fondée. La plupart de ces apprentis avaient déjà fait un stage en entreprise sur les mêmes objets sans que cela n'apporte une plus value significative.

(Lieury, 1992)

Intermédiaire entre la méthode totalement passive et les méthodes dites actives, et considérant les formations d'individus dans leur travail, on peut poser les méthodes pédagogiques telles que celle du *drill* - jouant sur les conditionnements et répétitions en situation (l'apprentissage sur le tas par exemple).

- Dans la méthode du *drill*, l'accent est mis sur l'acquisition réflexe de gestes (professionnels essentiellement). À l'intersection entre la méthode du *learning by doing* de Dewey sur une base pragmatiste et le système de stimuli-réponses de Skinner à partir de la théorie béhavioriste (Section 1.2.), la méthode du *drill* consiste à créer chez l'individu des habitudes de travail. Leplat *et al.* (1970) en font un panorama assez exhaustif définissant les situations où cet apprentissage doit être global (considérant la répétition d'un comportement dans son tout) ou fractionné (qui consiste à apprendre successivement les différents gestes à acquérir). Mis en application par le TWI[35] - *Training Within Industry* – par exemple, cette méthode a été utilisée aussi bien avec des ouvriers qu'avec des cadres, avec des programmes visant la simplification du travail et des formations visant la conduite de réunion ou le travail en équipe par exemple. Chaque situation de formation prend la forme d'une fiche de travail type « *check list* » mentionnant une à une toutes les procédures à appliquer.

  L'avantage reconnu est que cette méthode ne nécessite pas une formation longue de l'instructeur ou formateur : il lui suffit d'avoir un peu d'autorité, une expérience de ce qu'il enseigne et une bonne fiche. En outre, l'évaluation est aisée à établir : il suffit de comparer le comportement de l'apprenant au modèle de comportement de référence.

  Cette évaluation de « l'écart » à la norme souligne aussi le travers de la méthode – qui ne tient absolument pas compte des caractéristiques humaines des apprenants et cherche avant tout à les fondre dans un moule, à en faire en quelque sorte des robots humains.

35. Méthode initialement créée en 1941 par C.R. Dooley aux États-Unis. Les programmes pratiqués sur cette base ont été recommandés par le BIT (Bureau international du travail) en 1949.

– De la même façon, bien qu'un peu plus ouverte, la méthode Carrard[36], joue également sur l'acquisition de réflexes professionnels. Il est considéré que, dans chaque savoir professionnel, dans chaque métier, il y a toujours des gestes que l'individu acquiert par l'habitude et l'expérience jusqu'à ce que ceux-ci deviennent des automatismes et se réalisent sans même y penser. L'objectif de son apprentissage est donc de faire acquérir ces gestes élémentaires à ceux qui se prêtent à la formation. La méthode est considérée « active » par son fondateur dans la mesure où il y a une décomposition pédagogico-rationnelle du geste à apprendre et où il est admis que les gestes qui deviennent des automatismes ont, au préalable, été compris et assimilés pleinement par l'individu. Néanmoins, dans ce cas, comme dans le précédent (méthode du *drill*), l'enseignement tient peu compte des caractéristiques de l'individu : c'est le formateur qui mène le jeu à partir de son plan d'enseignement (ses fiches d'instruction détaillant l'entraînement et les explications) qui n'est pas modifiable et la répétition reste à la base de la méthode d'apprentissage.

Les méthodes passives d'apprentissage pour adultes – formes nouvelles de la taylorisation mais qui se définissent rarement comme telles – visent avant tout à créer des réflexes conditionnés permettant de ' »gagner du temps » (de travail). Le formateur, comme l'apprenant, sont rarement considérés en tant qu'individus ayant une histoire, des attentes spécifiques, des centres d'intérêt particuliers.

⇒ *Si, pour certains, la répétition est (souvent) à la base de la pédagogie, elle ne doit pas en être l'unique constituant.*

– Les méthodes plus purement actives ont la particularité de vouloir responsabiliser l'individu et d'en faire un sujet apprenant autonome.

Elles se mettent souvent plus facilement en place chez le public adulte pour diverses raisons. D'abord parce qu'elles comptent en premier lieu sur la motivation de l'apprenant et que l'adulte est plus souvent dans cet état d'esprit que l'élève où la situation d'apprentissage est imposée (« client conscrit » du fait de l'obligation scolaire). Ensuite, parce qu'il n'y a pas à proprement parler de contrôle ou de vérification du savoir ou des savoir-faire acquis, il est demandé à l'apprenant d'être en mesure de s'auto-évaluer et d'agir en conséquence et on considère qu'un adulte est plus responsable et qu'il saura mieux tirer parti et profiter de l'autonomie laissée par ce mode d'apprentissage. Ce qui caractérise encore ces méthodes actives est la perception du formateur qui, plus qu'un instructeur chargé de transmettre un savoir, devient un faciliteur, un catalyseur d'apprentissage. Enfin, les méthodes actives se font le plus généralement en groupe cherchant par là à intensifier la vie sociale de l'individu, son savoir-être et sa participation-coopération au collectif en même temps que son apprentissage personnel ou professionnel.

36. Cette méthode est encore aujourd'hui la base de l'enseignement technique pratique et la source de la FPA - Formation professionnelle accélérée. Depuis 1960, cette méthode a été adaptée dans la plupart des pays du monde (Mucchielli, 9ème éd., 1998).

Parmi ces divers types de méthodes actives – nous citerons plus spécifiquement ici celles à caractère professionnalisant :

- La formation dirigée sur le tas : elle consiste à faire acquérir à l'individu l'expérience nécessaire à la réalisation de son travail en étant « assisté » dans ses tâches par un tiers (le formateur) – qui est censé intervenir pour préciser les points essentiels et donner l'information qui répond à un besoin pratique pour mieux avancer dans la démarche.
- La formation sur simulateur : contrairement à la précédente, elle est réalisable dans un nombre plus limité de situations – mais peut par exemple se concrétiser dans l'apprentissage de certains types de conduite avec l'utilisation de paysages cinématographiques avec obstacles pour les chauffeurs et les pilotes. Les méthodes de simulation ont également été utilisées à Harvard (*The Harvard Business School*) à partir d'ordinateurs pour des formations à l'économie de marché ; les *Management games* par exemple procèdent d'exercices de décisions psychologiques, financières et économiques. Cette méthode se rapproche de celle des jeux de rôle utilisée dans la méthode des cas, également lancée par la *Harvard Business School*. Seule grande différence, cette seconde méthode se fait exclusivement en groupe.
- La méthode des cas se décline généralement sur support écrit ou filmé. C'est dans la discussion de groupe suivant l'évocation du cas que s'opère l'action formatrice proprement dite ; d'abord par les interactions groupales suscitées, ensuite par le recul pris pour la formulation conceptuelle (ce qui rejoint les théories développées par Vygotsky par exemple – Section 1.1.3.). Cette méthode est également utilisée dans le cadre de processus d'apprentissage organisationnel (Section 3.2).

Ces méthodes actives d'apprentissage pour adultes présentent l'avantage d'impliquer directement l'apprenant dans le cheminement de son apprentissage. Le formateur assiste, suscite, soutient mais ne dirige pas.

⇒ *Ce type de méthodes nécessite cependant, au préalable, une certaine confiance en soi et motivation de l'individu qui s'y prête ou une compétence particulière pour les mobiliser.*

Quel que soit le type de démarche utilisé, avec ses avantages et ses inconvénients, ses points forts et ses points faibles, les courants de méthodes abordés ici montrent suffisamment combien chaque individu est différent et nécessite donc une adaptation de la formation en fonction de ses caractéristiques spécifiques. C'est cette prise de conscience qui a généré la mise en place d'autres méthodes – basées cette fois sur la différentiation plutôt que sur le respect de la norme et l'uniformisation. Le développement des recherches sur la construction des savoirs et de la personnalité, sur les styles cognitifs, la relation éducative, met également en évidence la complexité de l'acte d'apprentissage et la diversité des individus face à ce processus.

Aujourd'hui, le projet et la différentiation sont dominants en apprentissage et l'hétérogénéité de publics incite de plus en plus à tenter de proposer chaque fois des stratégies d'apprentissage différentes en fonction des divers éléments intervenant dans ce processus. C'est le principe que s'est fixée la méthode dite de pédagogie différenciée en essayant au maximum de varier les démarches didactiques, les formes de travail et les supports utilisés en respectant donc la singularité de chacun. Avant d'approfondir les principes de cette méthode, et d'essayer d'en dégager les points forts et les points faibles, s'ils existent, il semble plus pertinent de traiter dès à présent de l'apprenant et des nécessaires variables le concernant à prendre obligatoirement en compte dans toute démarche d'apprentissage.

2. L'APPRENANT

L'apprenant est, depuis les pédagogies de l'éducation nouvelle (qui ont commencé à se développer dès le début du XX^{ème} siècle), l'élément clé de toute formation, celui qui, plus que la méthode ou le transmetteur-appreneur de savoirs et de savoir-faire, en fait sa réussite ou son échec. Il intervient dans la formation, la subit et la modifie en fonction de ses caractéristiques propres, physiques, psychologiques et intellectuelles. Sa démarche d'apprentissage sera différente selon son histoire de vie, sa capacité d'investissement, sa (ou ses) motivation(s) – les attentes pouvant être multiples -, ses habitudes de travail acquises, sa tendance à partir plutôt de l'abstrait ou plutôt du concret et le degré de liberté dont il a disposé ou dispose dans le cadre de la formation qu'il va suivre. La formation proposée à un individu doit donc tenir compte de ces diverses composantes.

2.1. Un public de plus en plus diversifié – et des finalités diverses

Compte tenu du contexte actuel de massification de l'enseignement (touchant également la période post-scolaire), on note deux grands types de publics qui se distinguent eux-mêmes en un continuum de sous-catégories[37] :

- ceux qui choisissent librement de suivre une formation – que ce soit pour leur développement personnel ou pour acquérir des compétences professionnelles supplémentaires (encadré 13) ;
- ceux qui suivent une formation comme une obligation pour s'adapter à de nouvelles conditions de vie, de travail, à la demande de l'entreprise ou par l'entremise d'un organisme de reclassement ou d'assistance.

Dans chacun de ces deux groupes, se trouvent des individus ayant déjà acquis certaines connaissances et compétences, voire des personnes déjà très diplômées et expérimentées et d'autres n'ayant qu'un niveau d'instruction scolaire élémentaire, voire étant tout juste alphabétisées ou pas du tout.

A cette diversité de niveaux, correspond aussi une diversité de formations – allant de l'alphabétisation à la réactualisation de connaissances et savoir-faire, en passant par des formations n'ayant pas pour vocation d'acquérir des connaissances particulières ou d'autres visant à acquérir d'autres formes de savoirs.

C'est ainsi qu'on accorde désormais une valeur éducative à toute une série d'activités auparavant considérées annexes :

- l'information pour éveiller le désir de se former
- le bilan de compétences pour aider à faire des projets réalistes
- l'orientation - qui facilite l'optimisation des parcours

37. Le choix entre ce qui relève du type ou de la catégorie est celui qui me semble ici le plus pertinent ; on peut cependant le considérer arbitraire et interchangeable : on pourrait tout autant considérer deux grands types d'individus (les non formés et les déjà formés) et envisager un continuum dans le degré d'autonomie ou de contraintes lié au choix de procéder à une formation.

- l'accompagnement en cours de formation - qui prend en compte la réalité des cheminements individuels
- la reconnaissance et la validation des acquis obtenus au cours de sa vie personnelle et professionnelle.

Chacun des deux grands groupes cibles précédemment signalés pourra choisir librement une formation à caractère personnel ou professionnel ou devra suivre un apprentissage ou une réactualisation spécifique.

C'est ainsi qu'un individu faiblement scolarisé ou étant d'une origine ethnique différente du milieu où il vit

- pourra choisir de suivre un cours d'alphabétisation (une mère de famille dans le souci d'aider ses enfants dans leurs devoirs scolaires et en quête de reconnaissance sociale) ou
- y sera contraint compte tenu d'évolutions sociales et professionnelles particulières (un besoin personnel de parvenir à lire une notice d'utilisation ou de devoir transmettre des notes écrites dans le cadre de modification de tâches dans son travail)[38].

C'est ainsi aussi qu'un individu de niveau de scolarisation moyen pourra vouloir, à un moment donné de sa vie, acquérir de nouvelles connaissances – en relation avec sa spécialité ou dans un tout autre domaine (l'apprentissage d'une langue étrangère par exemple) pour son plaisir personnel ou parce que cela répond à des nouvelles exigences professionnelles.

C'est ainsi encore qu'un cadre hautement qualifié ou un individu hautement diplômé pourra enrichir encore ses connaissances par l'acquisition de nouvelles méthodes ou techniques (les stages d'écriture par exemple visant à améliorer des performances déjà plus ou moins acquises) – par choix ou pas (l'actualisation des connaissances étant dans certaines carrières – médicales, par exemple – une obligation).

À tous ces types de formation, s'ajoutent encore des formations n'ayant pas pour effet d'augmenter le niveau de connaissances mais d'acquérir des savoir-être particuliers (comme les formations visant à communiquer mieux, gérer son stress, une équipe, les stages visant une meilleure organisation) (encadré 5).

On arrive ainsi à l'idée que cette hétérogénéité de publics entraîne inévitablement une diversité de formations et de pratiques de formation, de méthodes d'enseignement et d'apprentissage. À chaque public sa formation. On ne fera pas de l'éducabilité cognitive à un individu de niveau d'instruction supérieur. Pour une personne de bas niveau de qualification, ce n'est souvent que la première étape d'un processus plus long d'apprentissage – selon les finalités envisagées. A cette diversité de type de formations – pour laquelle on note une certaine stigmatisation des publics -, s'ajoute une diversité de moyens d'y recourir (voir à titre d'exemple l'encadré 11).

38. C'est notamment ce qui se fait jour au travers de la politique d'alphabétisation menée par le Maroc depuis la réforme de l'éducation et de la formation initiée en 2000 où il apparaît que si la formation continue est un droit, c'est aussi un devoir du citoyen. L'article 34 mentionne ainsi qu'à l'intention de la catégorie des adultes qui ne possède pas de travail stable et régulier, et notamment les mères, les opérations d'alphabétisation doivent être menées en relation avec les opérations de développement intégré, rural ou périurbain, afin qu'elles servent d'appui aux fonctions des bénéficiaires dans la vie active, concernant la santé reproductive, la prévention, l'éducation des enfants et la gestion des affaires familiales.
Quel que soit le niveau d'instruction de l'individu, cette notion de droit associée à un devoir mérite d'être relevée. Elle apparaît aussi dans le dernier rapport – prospectif - du Commissariat général du Plan français (2001), *Jeunesse, le devoir d'avenir.*

Encadré 11. La formation en France – statuts et population

L'« apprentissage »

Certaines formations ont pour objectif de transmettre ou de compléter les savoirs et les savoir-faire nécessaires à l'exercice de telle ou telle profession. C'est le cas par exemple de l'apprentissage, qui conjugue une formation générale et technique et l'exercice d'un métier sur le terrain.

Le contrat d'orientation est un contrat à durée déterminée ouvert aux jeunes de 16 ans à moins de 22 ans ayant préparé sans l'obtenir un diplôme de fin de second cycle de l'enseignement secondaire et aux jeunes de moins de 25 ans ayant un diplôme non professionnel de niveau bac et qui n'ont pu obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur.

Durant 9 mois pour les moins de 22 ans ou 6 mois pour ceux qui ont entre 22 et 25 ans, le jeune sous contrat d'orientation consacre 25 % de son temps de travail à son orientation professionnelle avec l'objectif de trouver un emploi ou d'acquérir une qualification grâce à un contrat d'apprentissage ou de qualification. Le bénéficiaire d'un contrat d'orientation reçoit une rémunération d'au minimum 30 % à 65 % du smic en fonction de son âge.

Les stages de formation continue autorisent, lorsqu'on est entré dans la vie active, et sous certaines conditions, de bénéficier de temps de formation permettant d'améliorer ses compétences et de les adapter au développement des connaissances et des techniques.

L'AFR - Allocation de formation reclassement - permet, sous certaines conditions, à des chômeurs indemnisés à s'engager dans une formation et de bénéficier d'une allocation d'un montant égal à leurs indemnités de chômage.

Un sondage de l'IFOP en 1987[39] signalait que le système « Plan de formation » reste le plus connu parmi les salariés – formés ou pas (71 % le connaissent parmi les salariés formés, 47 % parmi les non formés). 24.5 % ont déjà entendu parlé du CIF (congé individuel de formation) ; 28 % connaissent les contrats de conversion et 23 % les stages FNE (fonds national pour l'emploi). Pour la plupart, avoir recours à la formation signifie aussi changer d'entreprise. Les raisons évoquées par ceux qui ne partent pas en formation sont : pour 21 % une « résistance » de la part de leur hiérarchie ; pour 16 % la crainte d'une trop longue absence à son poste ; pour 17 % un manque d'intérêt pour ce qui est proposé ; pour 9 %, un coût trop élevé.

Selon la Dares (Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques), en 1993 en France, 8.2 millions de personnes (soit plus d'un actif sur trois) ont un recours à un stage de formation continue. Il s'agit aussi bien de jeunes en formation de première insertion que de demandeurs d'emploi ou d'actifs occupant un emploi salarié ou non.

Ces formations concernent tous les niveaux – des ouvriers aux cadres, en passant par les professions intermédiaires.

Une enquête de la DPD (Direction de la programmation et du développement) entre 1991 et 1993 insiste sur le fait que les difficultés majeures aujourd'hui sont de faire travailler ensemble des individus de niveau hétérogène, d'intéresser les moins motivés, d'atteindre les objectifs de travail dans la séquence de temps prévu.

Néanmoins, le recours à la formation continue est encore considéré comme insuffisant. Le Conseil d'analyse économique (CAE), dans son rapport remis au secrétariat d'État aux droits des femmes et à la formation professionnelle signale que ceux qui ont le plus besoin de formation sont encore et toujours ceux qui en bénéficient le moins ou qui y font le moins appel : seulement 7.5 % des ouvriers non qualifiés se lancent dans une formation contre 44.7 % des cadres (CAE, 2000).

39. 1 010 personnes, constituant un échantillon national représentatif de la population française âgée de 18 à 55 ans, ont été interrogées du 27 mai au 16 juin 1987.

À chaque formation ses raisons et ses finalités : certaines formations sont suivies pour des raisons personnelles, d'autres pour des raisons professionnelles. De nouvelles politiques permettant la validation d'acquis professionnels permettent d'ailleurs de plus en plus de se prêter à de nouvelles formations à titre personnel, même si elles n'ont pas, au préalable, les diplômes qui habituellement les permettent (encadré 13). Certains apprentissages répondent, pour l'apprenant, à un désir d'augmentation de performances professionnelles ou personnelles, d'autres sont une réponse à un besoin de reconnaissance sociale, de mieux-être ou de bien-être personnel. Enfin, certaines formations ayant une finalité essentiellement personnelle comme premier objectif pourront également avoir un effet sur les choix et opérations professionnelles par la suite. Le contraire est aussi vrai et une perspective plus strictement économique et stratégique de la part d'une entreprise par exemple peut avoir des retombées positives sur l'individu dans sa vie quotidienne. C'est le cas notamment des programmes de lutte contre l'analphabétisme (encadré 12).

Encadré 12. L'alphabétisation des adultes – une volonté politique et des bénéfices économiques et personnels

La nouvelle réforme de l'éducation et de la formation au Maroc se propose, en premier lieu, de lutter contre l'analphabétisme. Cette lutte est considérée (article 31) comme « une obligation sociale de l'État et constitue un facteur déterminant de mise à niveau du tissu économique, par le rehaussement de la compétence des ressources humaines, afin d'accompagner le développement des unités de production ». La priorité accordée aux catégories suivantes :
« a. la catégorie des travailleuses et travailleurs analphabètes, exerçant dans les secteurs de production et pour qui la conservation de leur emploi dépend de l'amélioration de leurs compétences et donc de leur rendement et de leur productivité (ils représentent 50 % de la main-d'œuvre marocaine dans les secteurs productifs) ;
b. la catégorie des adultes qui ne possèdent pas un travail stable et régulier, surtout les mères, et notamment celles du milieu rural et périurbain ;
c. la catégorie des jeunes de moins de 20 ans et qui n'ont pas eu la possibilité de fréquenter l'école ou qui l'ont abandonnée à un âge précoce, ce qui a induit leur retour à l'analphabétisme. Cette catégorie a besoin d'une seconde chance dans le cadre de l'éducation non formelle ».

L'article 32 de cette réforme fait état de la programmation, de la nature et des bénéfices attendus de ces opérations d'alphabétisation : « la programmation doit tenir compte des besoins propres aux catégories suscitées, en termes de pédagogie spéciale, appropriée à leur âge et leurs situations sociales et professionnelles. En conséquence, il sera procédé à la mise en place de programmes spécifiques à chacune d'elles, conçus selon une organisation, des contenus, des méthodes d'encadrement et de communication et des plages horaires appropriés » [COSEF, 1999].

2 points à noter relativement à ce programme :

- Le principal bénéficiaire reste avant tout l'entreprise puisqu'il s'agit avant tout de « rehausser le niveau de leurs compétences et habiletés professionnelles et, de ce fait, d'améliorer leur productivité et leur rendement et bénéficier des retombées positives sur leur vie personnelle, leurs relations sociales, l'éducation de leurs enfants et la gestion de leur vie active ».

- Pour très ambitieux qu'il soit, le programme en lui-même paraît peu réaliste : l'objectif est de réduire le taux global d'analphabétisme à moins de 20 %, à l'horizon 2010, pour parvenir à une éradication quasi totale de ce fléau au Maroc à l'horizon 2015[40].

40. Ces grands programmes d'éradication n'ont jamais, jusqu'à présent, étaient couronnés des succès escomptés. Rappelons, pour l'exemple, « La santé pour tous en l'an 2000 » prônée par l'OMS (Organisation mondiale de la santé) lors de la Conférence d'Alma Ata en 1971 ou encore « L'éducation pour tous en l'an 2000 » décrétée à Jomtien en 1990 par l'Unesco avec 155 gouvernements, 32

Encadré 13. Le certificat personnalisé de l'UQAT

(Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue)

Ce certificat est composé de 30 crédits à acquérir, 15 dans une discipline spécifique et les 15 autres (optionnels) à choisir librement. Il est ouvert aussi bien aux personnes déjà titulaires d'un Diplôme d'études collégiales (DEC) sanctionnant un programme du secteur professionnel qu'aux personnes âgées d'au moins 21 ans et ayant acquis, dans une expérience pertinente, les connaissances et habiletés appropriées reliées à la proposition de formation. Dans ce dernier cas, pour que la candidature soit retenue, le futur étudiant doit fournir une lettre d'attestation de l'employeur couvrant une période minimale d'un an et décrivant les tâches effectuées, à partir de laquelle l'université procède à « une reconnaissance des acquis ».

L'objectif annoncé de ce certificat personnalisé est de constituer un véhicule de formation qui permet de répondre à des besoins ou intérêts pour lesquels il n'existe pas de programme spécifique correspondant dans la programmation de l'UQAT. Il se définit ainsi autour d'un axe intégrateur que l'étudiant doit identifier clairement.

La proposition de formation de l'étudiant doit ainsi présenter un énoncé clair des objectifs poursuivis. Elle comprend un objectif général qui exprime les principaux buts de la formation que l'étudiant souhaite acquérir et des objectifs spécifiques qui énoncent de façon plus précise les connaissances, habiletés et attitudes à développer en ayant toujours à l'esprit l'axe intégrateur préalablement défini.

Avoir un objectif clairement établi et des finalités particulières au moment de se lancer – volontairement ou pas – dans une formation sont nécessaires mais non suffisants pour en faire son succès et espérer une plus-value significative. Il ne suffit pas de vouloir apprendre ou comprendre pour pouvoir le faire ; d'ailleurs la perception de l'acte d'apprendre, conceptuellement, a changé – quel que soit l'individu, sa personnalité, sa motivation et son niveau d'instruction – et toute une série de variables doivent être prises en considération lorsqu'il s'agit d'apprendre, comme cela est développé dans la section suivante.

Les publics qui se prêtent à de nouveaux apprentissages sont très hétérogènes, tant par leur niveau que par leur(s) motivation(s) et finalités attendues dudit apprentissage.

⇒ *De fait, il est indispensable de penser l'apprentissage sous des formes elles aussi très variées.*

---

organisations intergouvernementales et 125 ONG. Le dernier forum de l'éducation qui s'est tenu à Dakar en avril 2000 estimait encore à 900 millions le nombre d'analphabètes dans le monde.

2.2. Le « métier » d'apprenant et les difficultés du « réapprendre » - Entre histoire psychologique et déterminismes sociologiques

Sommairement exprimé, le rapport au savoir et la démarche d'apprentissage de l'apprenant doivent être analysés selon trois dimensions : le rapport de l'apprenant à lui-même (dans une dimension psychologique), celui de l'apprenant avec les autres (dans une dimension sociologique) et celui de son rapport au monde (dimensions épistémologique et heuristique) que sera traité plus en détail dans la section 3 en approfondissant les questions relatives au contexte d'apprentissage.

Ce qu'il s'agit d'aborder ici, conformément aux diverses théories utilisées en pédagogie et en andragogie, c'est d'abord l'approche qui est faite de l'acte d'apprendre – tentant ainsi de répondre à la question « qu'est-ce qu'apprendre » avant de pouvoir se lancer – en sections 3 et 4 - dans des recommandations sur le « comment apprendre » au mieux.

2.2.1. La maîtrise individuelle des savoirs : entre rupture et continuité

À la suite des diverses théories psychologiques traitant de l'apprentissage, on considère désormais qu'apprendre n'est pas un acte strictement lié à une institution particulière qui aurait le monopole de nos apprentissages. Nous l'avons vu, l'apprenant est au centre du processus et apprendre consiste en fait en un travail d'adaptation à son environnement auquel chacun s'adonne quotidiennement - parfois même sans en avoir conscience et sans forcément l'intervention d'un formateur particulier (comme c'est le cas pour l'apprentissage informel)[41]. Gardant en mémoire cet apprentissage quasi permanent, nous choisissons ici de n'examiner que les apprentissages formels, c'est-à-dire ceux qui font l'objet d'une formation particulière, conçue et mise en place par un formateur spécifique.

Ce qu'il faut noter avant toute chose - ce qui fait le « métier » d'apprenant et les difficultés du « réapprendre » - c'est qu'avant d'aborder un enseignement, les individus ont déjà des idées sur les savoirs enseignés, des *a priori* ou des prérequis (que la pédagogie nomme des « conceptions »). C'est à travers elles que l'individu tente de comprendre et interprète les propos du formateur, les situations et les documents proposés. L'apprentissage d'une connaissance nouvelle, l'acquisition d'une démarche de pensée particulière en dépendent. Cet apprentissage, quel qu'il soit, nécessite donc de nouvelles mises en relation et l'acceptation de nouveaux modèles. Ainsi, tout savoir maîtrisé (un nouveau savoir n'est généralement pas « compris » tout de suite) se situe à la fois dans le prolongement des acquis antérieurs qui fournissent le cadre de questionnement, de référence et de signification et en rupture avec eux, du moins par transformation du questionnement.

On parvient donc à concevoir que tout formé (enfant ou adulte), construit des systèmes de représentations qui intègrent à la fois ces savoirs et ses conceptions antérieures (sachant que ceux-ci seront plus nombreux en ce qui concerne l'adulte) - et une partie des informations qu'il capte grâce aux séances de formation.

41. Il est bien nécessaire en préambule de cette section de considérer les deux types en quelque sorte d'apprentissage : l'apprentissage formel et l'informel. L'informel est le plus courant et le plus quotidien, celui qui se fait au travers des échanges de la vie quotidienne. S'il ne doit pas être minimisé, il ne fait cependant pas l'objet de notre travail dans le cadre de ce document.

Le savoir, désormais conçu comme un processus dynamique, résultat de l'activité d'apprentissage (quelle que soit sa forme : par imitation, imprégnation ou résultat de l'action pédagogique) peut alors être plus spécifiquement décrit en termes de représentations qui évoluent[42].

Ce qu'il faut également examiner dans ces nouvelles conceptions du savoir et du processus d'apprentissage, c'est que, pour l'émergence d'une nouvelle formulation du savoir, certaines conditions doivent être réunies :

- d'abord que l'apprenant y trouve de l'intérêt et apprenne à faire fonctionner cette réélaboration (c'est un des objectifs signalés dans les réflexions de l'Éducation nouvelle - Section 1) ;
- ensuite qu'il ait des points de référence par rapport à ses savoirs passés (ce qui correspond au modèle d'apprentissage allostérique – qui consiste à déconstruire le savoir initial en décodant les conditions qui favorisent l'apprentissage de savoirs particuliers).

On parvient alors finalement à la conception selon laquelle apprendre ne consiste pas à empiler des informations mais à transformer ses structures cognitives pour passer d'une cohérence à une autre. En fait, se former c'est en grande partie modifier ses représentations et tout apprentissage réussi est un changement de conceptions (opérant dans la mesure où l'apprenant se sent capable de pouvoir exercer un contrôle sur son activité et sur les processus qui la régissent).

Chaque individu est unique et a un vécu unique qui doit être pris en considération car il réagira différemment selon son histoire personnelle, professionnelle, ses expériences et suivant l'idée qu'il se fait de l'apprentissage et le résultat qu'il en attend. Une habitude de mobilité par exemple chez un individu, tant sur le plan social que professionnel jouera un rôle non négligeable dans la poursuite de son itinéraire de formation. L'image que se fait l'individu et les affects qu'il éprouve à propos d'expériences de changements antérieures deviennent souvent déterminantes alors pour expliquer sa motivation, son engagement effectif en formation et les résultats qu'il obtiendra.

Ainsi, ces conceptions nouvelles de l'acte d'apprendre et des processus d'apprentissage, cet intérêt plus fort vers l'apprenant, ce qu'il est et ce qu'il croit, conduisent inévitablement à privilégier certains modes, modèles et méthodes d'apprentissage et à concevoir différemment tout ce qui fait le contexte d'apprentissage.

L'apprentissage ne part jamais de rien : chacun apprend en fonction de ce qu'il sait déjà et réagit aux nouvelles acquisitions selon ses caractéristiques propres et son vécu.

⇒ *Il est donc nécessaire – dans tout processus d'apprentissage - de prendre en considération l'individu d'un point de vue holistique, avec son histoire, ses sensibilités particulières et ses projets.*

---

42. Ces systèmes de représentations deviennent des savoirs lorsque l'apprenant les a suffisamment assimilé pour pouvoir les énoncer lors d'une interrogation ou d'une situation d'interaction ou peut les transformer en actes (dans le cadre d'une formation professionnalisante).

2.2.2. L'influence du groupe sur les acquisitions de l'individu

Depuis les travaux de Bandura, Vygotsky, Bruner par exemple, on privilégie de plus en plus les formations en groupe et il faut examiner l'acte d'apprentissage et la façon d'apprendre autant d'un point de vue personnel, individuel que dans le cadre d'un travail en groupe.

Bien que parlant de « déterminismes sociologiques », on ne se préoccupe pas ici du milieu social d'origine de l'individu comme raison unique de la réussite et des trajectoires suivies[43]. Il reste d'actualité que les qualités essentielles nécessaires pour réussir dans les phases (finales) d'une formation demeurent l'apanage des moins démunis. Cependant, ce à quoi on attache beaucoup plus d'importance à ce jour est d'une autre nature.

On considère que la motivation et les stratégies éducatives, quel que soit le milieu d'origine de l'individu, sont multidimensionnelles et interagissent en permanence. On s'intéresse donc plus particulièrement, entre autres, aux conditions pédagogiques de la motivation, c'est-à-dire à l'intérêt en soi des apprentissages. La même compétence ou le même savoir professionnel à acquérir pourront déclencher une motivation différente selon que dans la démarche pédagogique les procédures mentales adéquates seront sollicitées ou non - rappelant le fait que les individus mettent en œuvre de multiples stratégies mentales et connaissent le monde au travers de représentations particulières.

Ainsi, dans toute procédure d'apprentissage et quelle que soit l'activité choisie, l'apprenant doit élaborer sa propre « façon de faire » en fonction de l'estimation de ses acquis et de ce qu'il a à acquérir conformément à l'objectif qu'il s'est fixé. Chacun doit le faire de façon autonome et personnelle, selon sa personnalité, l'estimation de ses potentialités, son environnement.

Mais apprendre suppose et développe en même temps des savoirs et des attitudes particulières. Ceci est un préalable qui, au fil de l'apprentissage, sera modifié pour donner lieu à de nouveaux savoirs et à de nouvelles attitudes en même temps que de nouvelles compétences et représentations.

La formation s'effectue maintenant le plus souvent en groupe ; elle intègre le formateur et les apprenants. Les styles pédagogiques des enseignants, la structuration du groupe et ses fonctionnements influent sur les acquisitions des individus. Et les nouvelles attitudes que nous venons d'évoquer seront aussi à envisager en fonction des relations qui s'établissent dans le groupe de formation.

Si la didactique fait l'hypothèse que la spécificité des contenus est déterminante dans l'appropriation des connaissances, la pédagogie quant à elle porte plus particulièrement son attention sur les relations entre l'enseignant ou le formateur et les apprenants et les apprenants entre eux. Les deux sources – didactique et pédagogique - sont en fait à prendre en compte lorsqu'il est question de travail en groupe – cela correspond à un projet pédagogique mais celui-ci n'a de sens que par rapport à une justification didactique : déterminer en quoi ce type de formule (le travail en groupe) apporte un plus aux apprenants dans l'appropriation des connaissances.

Dès le début du XX^{ème} siècle et les premiers travaux en psychologie sociale, Musafer Sherif avait déjà montré par exemple combien le jugement individuel pouvait être influencé par les normes du groupe : placé dans une situation ambiguë et sous la pression du groupe, l'individu endosse les normes du groupe même s'il est, ensuite, à nouveau seul pour juger. D'autres études, comme celles de Kurt Lewin, Ronald

43. Pour cette question, se reporter plus spécifiquement aux travaux de Bourdieu sur le capital culturel notamment (Bourdieu P et Passeron JC, 1964) et les phénomènes de distinction (1979).

Lippit, Robert White se sont intéressées à l'effet du style de *leadership* (autoritaire, démocratique ou « laisser-faire ») sur les performances d'un individu et/ou d'un groupe[44].

Sur l'intervention et l'action du groupe sur l'apprentissage de l'individu, d'autres études – basées sur ce que l'on a appelé le « conflit sociocognitif » - s'attachent à montrer qu'en créant un désaccord, l'individu progresse mieux dans la mesure où son activité de résolution de problème l'engage dans un rapport à autrui (les travaux notamment de Vygotsky avaient déjà contribué à montrer le rôle des interactions sociales dans le développement intellectuel des individus[45]). Dans le même temps, d'autres expérimentations montrent qu'il n'est pas nécessaire qu'il y ait conflit : les individus peuvent d'emblée fournir des réponses différentes selon que la situation ou les contenus sur lesquels portent la tâche sont plus ou moins marqués par leur expérience sociale antérieure (Doise *et al*., 1978).

On perçoit donc que l'acte d'apprendre demande des efforts particuliers de la part de l'individu qui s'y soumet et que ces efforts ne relèvent pas seulement d'un travail de mémorisation mais génère des transformations beaucoup plus globales. De la même façon, des déterminismes sociaux jouent aussi un rôle non négligeable dans le processus d'apprentissage de l'individu et sa relation au groupe, le rôle qu'il va souhaiter – ou arriver à – tenir au sein du groupe mobilisera également des éléments intervenant dans le processus d'apprentissage.

Un certain nombre de choix et d'opérations de la part de l'apprenant sont donc nécessaires à ce processus d'apprentissage (ce qui constitue le « métier » d'apprenant) : le choix d'un projet et de son objectif, celui de la situation d'apprentissage, le développement d'attitudes adaptées à l'activité choisie, le traitement des données (par mémorisation, assimilation, etc.), la prise de distance pour évaluation de ces opérations et de ce processus et les interactions sociales qui se dégagent et qui interviennent dans ce même processus.

L'apprenant est donc bien au centre du processus d'apprentissage et sa prise en compte et l'intérêt pour ce qui relève de sa personnalité et de ses capacités ne suffisent pas à cerner tout le processus pour que l'apprentissage se déroule dans les meilleures conditions. Gardant donc pour l'apprenant la place qui est la sienne, les sections suivantes se proposent de considérer tout ce qui doit nécessairement l'entourer dans le dit processus.

On ne doit pas négliger la présence des autres dans le processus d'apprentissage.

⇒ *Le groupe crée des attitudes particulières qui jouent sur l'appréciation que l'individu apprenant peut avoir de ses capacités d'apprendre et donc sur sa motivation et à sa mobilisation à apprendre.*

---

44. La notion de « dynamique de groupe » est d'ailleurs issue des travaux menés par Kurt Lewin dès les années 40.

45. Rappelons que pour Vygotsky, la vraie direction ne va pas de l'individuel vers le social mais du social vers l'individuel.

Ainsi, après avoir pointé le « qu'est-ce qu'apprendre », il faut maintenant se tourner vers le « comment et avec quel(s) outil(s) » et envisager les diverses variables nécessaires à un apprentissage efficace, permettant alors d'établir les principales recommandations en matière d'apprentissage des adultes.

3. LES ELEMENTS NECESSAIRES A L'APPRENTISSAGE

Comme cela a déjà été annoncé au tout début de ce travail, le processus d'apprentissage suppose trois éléments : l'apprenant, le contexte, le formateur – auxquels nous allons nous attacher successivement avant d'aborder les méthodes d'apprentissages en elles-mêmes.

Les projets pédagogiques qui s'accordent toujours sur de belles formules comme « l'épanouissement de l'individu », « l'accès à l'autonomie »... ne passent pas magiquement des mots aux actes ; ils ne sont le plus souvent que des finalités, qu'il n'est pas aisé justement de voir aboutir.

Ainsi, quand on parle d'autonomisation de l'apprenant, il faut se demander comment et par quels moyens on peut y arriver ; il faut explorer les différents domaines de la formation, regarder ce qui s'y passe à chaque instant, comment sont gérées les erreurs et l'évaluation, quel statut est donné à la délibération collective, quelle place est laissée aux apprenants dans la gestion de l'espace et du temps, par quels moyens on va pouvoir progressivement les amener à se passer de l'aide formative qui leur aura été momentanément nécessaire. Il faut aussi que l'individu soit prêt à se plonger dans ce processus particulier. C'est là qu'intervient donc l'élément « motivation », indispensable à tout apprentissage et devant obligatoirement être mobilisé, sollicité ou renforcé pour obtenir un minimum de résultats.

3.1. La motivation de l'apprenant pour une démarche active et volontaire

> *« Pour qu'il y ait apprentissage, il faut qu'il y ait savoir apprendre, aimer apprendre et vouloir apprendre. L'absence de l'une ou de l'autre de ces dimensions entraîne très rapidement un arrêt du processus ».* (Belbaum, 1996)

Que la formation soit formelle ou pas, il faut nécessairement prendre en considération la motivation et l'intentionnalité de l'apprenant. On considère généralement que l'apprentissage non intentionnel relève du conditionnement et que l'apprentissage intentionnel relève plus d'une démarche volontaire de type constructiviste. Même si les deux sont souvent interdépendantes, nous nous attacherons essentiellement ici à l'apprentissage de type intentionnel[46].

Avant toute chose, il est nécessaire de considérer deux temps relatifs à la motivation de l'individu vis-à-vis de son apprentissage (la motivation à l'initiative de la formation et celle pendant la formation qui permet donc sa poursuite voire la réussite de l'apprentissage) et deux types de motivation qui s'interpénètrent (une motivation intrinsèque et une motivation plus sociale à mettre en relation avec le groupe auquel l'individu participe) – qui auront des conséquences sur l'apprentissage que l'individu va suivre.

L'essor des recherches portant sur la motivation et la démotivation des apprenants tout comme l'intérêt qui y est porté dans les processus pédagogiques est assez récent et remonterait à peine à une quinzaine d'années (Viau, 1996).

Bien que l'on s'y intéresse effectivement peut-être beaucoup plus maintenant qu'auparavant, les études antérieures avaient déjà plus ou moins abordé les questions relatives à la motivation – et si nous reprenons les diverses théories évoquées en section 1, on retrouve généralement au moins une indication sur la place à donner à la motivation de l'individu dans son processus d'apprentissage.

46. Considérant qu'il y a intentionnalité à partir du moment où l'individu est présent à la formation, même si l'initiative première de la suivre n'est pas de son fait (mais de son entreprise par exemple).

Ainsi, dans l'approche béhavioriste de Skinner, la motivation dépend en grande partie de renforcements externes et c'est dans la façon dont l'individu est récompensé par le formateur (par des encouragements par exemple) que se définit la motivation de l'apprenant[47].
Dans d'autres approches, la motivation est beaucoup plus intrinsèque à l'individu et est à rechercher dans son besoin d'apprendre et de s'enrichir.
L'un et l'autre ne sont pas pour autant antinomiques – ils interviennent seulement à des moments différents. L'approche « humaniste » est à placer à l'origine du désir de formation, le constat béhavioriste concerne un temps où la formation est déjà entamée.
Les cognitivistes, quant à eux, situent la motivation dans la relation entre la personne et son environnement.
Quoi qu'il en soit, les diverses théories convergent vers la même idée : la motivation prend son origine dans les perceptions et les attentes d'une personne à l'égard des événements qui lui arrivent (Viau, 1996).

Apprendre suppose le choix d'une activité et celle-ci doit au préalable répondre à un projet qui corresponde à un objectif à atteindre – projet qui lui-même est censé être le résultat d'un besoin, d'un désir (les termes sont variables selon les divers auteurs et les théories qu'ils soutiennent), en tout cas d'un intérêt particulier.

À cela, doit s'ajouter une certaine confiance en soi (et en sa capacité de réussite) – et dans les autres car, quelle que soit l'activité choisie, l'apprenant va généralement être confronté aux données qu'apporte la situation d'apprentissage (qu'elle soit librement choisie ou pas) et à d'autres personnes (membres du groupe, formateur, évaluateurs[48] divers).

⇨ *Le processus d'apprentissage doit être intentionnel et constructiviste. L'apprenant doit avoir conscience qu'il a quelque chose à y gagner.*

La motivation de l'apprenant prend donc sa source dans la relation entre ses perceptions et le contexte de formation. Il est alors nécessaire d'aborder ces deux points – le premier faisant référence à un aspect intrinsèque et le second, extrinsèque, prenant en compte et jouant de manière interactive sur la motivation de l'individu par l'influence du groupe et de l'environnement ou contexte d'apprentissage.

47. Pour ce courant, l'encouragement et la reconnaissance du travail accompli demeurent les stratégies les plus efficaces pour motiver les apprenants à manifester de la curiosité intellectuelle. Wlodkowski (1985) quant à lui, émet des réserves quant à l'importance des systèmes de récompenses dans la formation d'adultes (prix d'excellence, certificat de réussite). Il suggère plutôt aux formateurs de donner des commentaires pertinents et favorables sur les apprentissages.

48. L'évaluateur considéré ici peut tout aussi bien être l'institution qui délivre un diplôme s'il y a lieu que le supérieur hiérarchique ou le promoteur de la formation dans le cadre de l'entreprise.

3.1.1. Une appréhension et une perception de soi positives

Rappelons que cette motivation se situe donc en deux temps distincts : celui à l'initiative de la formation et un autre un peu plus tardif qui apporte une plus-value supplémentaire et permet dans bien des cas la réussite de ladite formation. Il s'agit en quelque sorte d'un cercle vicieux, ou vertueux : on a plus de réussite quand on est motivé et… on est plus motivé quand on réussit…

Aimer apprendre et vouloir apprendre passent donc par la découverte des satisfactions qui peuvent résulter d'un apprentissage réussi. En même temps que s'acquiert un comportement d'apprentissage efficace, se développe une attitude positive à l'égard de l'apprentissage. Et, inversement, un regard positif porté sur l'apprentissage améliore celui-ci.

Trois types de perceptions sont à prendre à compte et sont révélatrices de la motivation de l'individu vis-à-vis de son apprentissage :

- celle que porte l'individu sur la valeur de l'activité : c'est le jugement qu'il porte sur l'intérêt de l'activité compte tenu des objectifs qu'il s'est fixé ;

- celle qu'il porte sur sa compétence à l'accomplir – et qui le pousse à utiliser des stratégies particulières d'apprentissage et d'auto-évaluation aussi plus élaborées ;

- et enfin celle qu'il a sur le contrôle qu'il pense pouvoir exercer sur cette activité (considérant que l'individu qui estime avoir peu de contrôle sur son activité sera tenté de seulement mémoriser alors que celui qui a un sentiment de contrôlabilité plus poussé cherchera à délimiter la structure de ce qu'il apprend, d'en dégager des liens, et d'avancer avec plus de réussite dans ses démarches).

Ce sont ces diverses perceptions qui lui permettront – ou pas – de trouver une certaine autonomie dans son apprentissage qui développeront sa volonté de réussir et une plus grande persévérance.

Cette persévérance se traduit en effet comme une conséquence directe de la motivation puisque l'individu peu motivé ou démotivé aura une tendance plus forte à l'absentéisme, voire à l'abandon. Cependant, il faut bien concevoir que cette même persévérance, si elle est nécessaire, n'est pas suffisante pour faire preuve de motivation. L'individu distrait dans son apprentissage n'avancera guère plus vite qu'un individu démotivé. Aussi, cette présence et cette persévérance doivent être accompagnées d'un engagement cognitif - qui prend la forme d'une autogestion en quelque sorte et va consister à l'utilisation de stratégies d'apprentissage et d'autorégulation lors de l'accomplissement d'une activité (planification de l'apprentissage, auto-évaluation, gestion du temps d'étude).

Autre point relatif à la motivation de l'individu et rappelant ce que nous abordions sous les termes de « cercle vicieux – cercle vertueux » : c'est qu'une (première) réussite est souvent aussi source de motivation ou de remotivation.

C'est le cas notamment chez les adultes qui reviennent à l'école après l'avoir quitté depuis très longtemps. Pas sûrs de leurs capacités (de réflexion, mémorisation et évolution), ils sont rassurés par un succès et se perçoivent alors capables d'apprendre. Ce succès peut être, selon le cas, la réussite passée à l'école, une première formation considérée valable ou le fait d'avoir été choisi pour une formation par exemple et concerne donc aussi bien un individu (déjà) diplômé, ou ayant des acquis professionnels ou une expérience particulière dans son domaine qu'un individu peu diplômé et peu qualifié à qui l'on propose une formation spécifique dans le cadre de son travail.

Ces différentes considérations relatives à la motivation intrinsèque de l'individu peuvent se résumer dans le schéma suivant :

Sources de la motivation **Conséquences de la motivation**

Motivation

⬇

- Confiance en soi et en ses capacités
- Auto-estime et assurance vis-à-vis de son environnement
  (le groupe de formation, le formateur)
- Un projet qui semble réalisable
- Un contexte propice
- Perceptions positives de :
  - la valeur de l'activité
  - sa compétence
  - sa contrôlabilité

⇒ persévérance
⇒ engagement cognitif

➔ réussite

➔ *motivation*

La nature de la formation et la forme qu'elle prend ont elles aussi un rôle à jouer sur la motivation de l'individu. Aussi, de plus en plus on soulève l'idée que la passivité de l'individu en situation de formation (par cours magistral par exemple) ne peut guère avoir d'impact positif sur cette motivation. Ceci est néanmoins à nuancer. S'il est vrai que pour être motivé, l'individu doit avoir un défi à relever, il faut aussi considérer le côté rassurant (tout au moins au début d'un apprentissage) d'une formation où tout est donné et où l'individu a peu à investir pour « apprendre ». Cela ne veut pas dire que cette première étape de l'apprentissage sera efficace, mais cela signifie au moins qu'en n'ayant pas d'effort particulier à fournir dès le départ, il ne se sentira pas désorienté, ni complexé par rapport aux autres du fait de son manque de connaissances. Il ne sera donc pas tenté de se comparer aux autres membres du groupe qui pourraient en savoir déjà plus que lui.

Souvent, l'image que l'individu a de lui-même vis-à-vis de l'apprentissage et de son processus et ce qu'il croit savoir sont des éléments beaucoup plus déterminants de réussite que ses « capacités » réelles. Ainsi, la perception de soi, l'estime de soi vont influencer la motivation de l'individu et jouer sur ses chances de réussite.

De nombreuses recherches et divers auteurs confirment cette notion – sauf peut-être Bandura qui porte une attention plus grande au contexte de la formation plutôt qu'au profil de l'individu – mais l'un et l'autre sont intimement liés : l'individu sûr de lui sera beaucoup plus en confiance et saura beaucoup mieux tirer profit du contexte groupal qu'un individu plus « complexé » et mal à l'aise, disons.

Ainsi, si l'image que l'individu a de lui-même est importante, celle qu'il a – ou croit avoir - au sein du groupe et celle que pourra lui renvoyer le groupe le sont tout autant et seront source de motivation ou au contraire de repli et d'apathie[49].

⇒ *L'image que l'individu apprenant a de lui et de ses capacités d'apprentissage et d'intégration au groupe conditionne ses chances de réussite.*

3.1.2. L'appréhension des autres et la motivation de l'individu face au groupe

On doit la plupart des travaux relatif à l'interaction individu / groupe et ses effets sur la motivation de l'individu et sur les processus d'apprentissage à la psychosociologie dont l'objet - en matière d'apprentissage – est de porter un regard sur le groupe en formation. De précédents travaux avaient cependant été menés notamment par Vygotsky (pour les enfants) signalant que c'est la mise en synergie des pôles collectifs et individuels qui provoquent et favorisent l'apprentissage et les progrès de l'individu. Les études réalisées montrent qu'il y a une intrication de tous les acteurs dans la situation de classe ou de stage. Le regard des autres, l'interaction sociale sont des facteurs puissants de motivation et d'explication des apprentissages[50].

À partir des divers travaux réalisés à ce sujet, on prend conscience, qu'outre la motivation personnelle de l'individu, entre en ligne de compte la perception qu'il a de ce que les autres pensent de lui. À l'auto-estime et estime de soi, s'ajoute et prend corps, dans la démarche d'apprentissage, l'image qu'il pense que les autres membres du groupe ont de lui. Cette notion correspond en quelque sorte à la *self fulfiling prophecy* de K. Merton ou prophétie autoréalisatrice qui développe l'idée, par exemple, qu'à force de s'entendre dire que l'on est incapable, on le devient !

Outre l'image de soi que renvoie le groupe, le regard porté par l'individu sur son groupe peut jouer sur sa motivation et ses chances de réussite. La situation sociale[51] dans laquelle on le place lors de la session d'apprentissage a une influence majeure sur ses capacités d'acquisition : on note en effet des renversements de performances (encadré 14) sous l'effet de ces modifications sociales qui semblent pourtant mineures (Monteil, 1993).

---

49. Zimmermann *et al*., (2000) montrent, entre autres, qu'une perception juste de ses compétences améliore les performances du sujet, alors qu'une mauvaise évaluation entraîne des stratégies défensives comme l'apathie. Lorsque « la perception juste » n'est pas possible, il semble plus bénéfique de se surévaluer que de se sous-estimer.

50. Cette section ne s'intéresse qu'aux relations de l'individu avec ses « congénères » de formation, la relation qui s'instaure entre l'apprenant et le formateur sera traitée plus spécifiquement en section 3.3.

51. Les situations où il y a comparaison des résultats des apprenants par exemple créent une certaine compétition ou crainte d'être déprécié qui poussent l'individu à de plus gros efforts d'apprentissage qu'une situation plus anonymante ou individuante.

Encadré 14. Écart de réussite entre travail individuel et travail en groupe

L'expérience a été menée sur un exercice de mathématique. L'évaluation est faite sur l'exercice exécuté de manière individuelle et le même type d'exercice réalisé en groupe :
Sur 704 sujets qui n'avaient pas réussi l'exercice en individuel, 287 – soit près de 30 % - le réussissent en groupe.
Situation étonnante : lorsque l'on constitue un groupe avec tous ceux qui, en individuel, avaient échoué, on constate que, en groupe, 24 % réussissent.
Interprétation des résultats : les apprenants mis en situation groupale ne tiennent pas des propos linéaires et déductifs comme le ferait un enseignant ou un formateur ; ils s'interrogent et interrogent les autres, réfutent les propositions qui leur semblent fausses et avancent ainsi plus rapidement.

(Pléty, 1996)

Aussi, doivent être pris en compte autant les faits objectifs que leur représentation collective considérant que la façon avec laquelle on définit une situation sociale crée la dite situation. Un des premiers points à prendre en compte est que l'apprentissage est souvent plus efficace lorsqu'il se produit en groupe et que ce groupe est amené à échanger comme le montre l'expérience menée par Lewin (encadré 15).

Un autre élément à envisager dans tout processus d'apprentissage est de pouvoir composer des groupes relativement homogènes. Cela s'avère cependant assez difficile, voire périlleux car il faut aussi savoir et pouvoir éviter les ghettos. Les études montrent que si l'on regroupe des élèves faibles, ils deviennent encore plus faibles ; il est donc aussi nécessaire de maintenir les échanges et interactions entre des élèves de niveaux et de profils différents.

Encadré 15. Le groupe comme facteur de changement

Expérience menée par K. Lewin aux États-Unis pendant la 2nde guerre mondiale où il s'agit de motiver les ménagères à consommer plus d'abats compte tenu des pénuries alimentaires.

Deux démarches de formation ont été tentées :
– la première consiste à utiliser la technique classique de la conférence qui cherche à persuader les auditeurs de l'utilité de consommer plutôt ces produits,
– la seconde réunit les ménagères en petits groupes et leur propose de débattre librement du problème.

La première méthode n'entraîne un changement d'habitudes alimentaires que pour 3 % des auditrices alors que la seconde méthode en provoque pour 32 %.

Cette expérience montre que 1. la libre discussion entraîne une plus grande implication et favorise l'adoption de nouvelles normes et surtout 2. il est plus facile de modifier des représentations, des attitudes et des comportements en groupe qu'individuellement.

(Marc, 1996)

Il apparaît que les échanges entre membres du groupe sont conséquents pour diverses raisons. D'abord parce qu'ils permettent à l'individu de se situer – et surtout de se situer sur un pied d'égalité avec les autres membres du groupe – gardant en mémoire qu'il est souvent indispensable que le groupe formé soit

homogène, aussi bien du point de vue de son niveau que des objectifs fixés. Ensuite, les échanges entre membres d'un groupe permettent de mettre en lumière les différentes façons d'aborder un même problème et en facilitent plus souvent la résolution. Un des exemples types de cette démarche est le groupe initié par Balint (qui s'est surtout intéressé aux médecins) qui consistait à donner l'occasion à ces médecins réunis de réfléchir collectivement sur leurs relations aux malades et à la maladie. La discussion menée à la suite de l'évocation d'un cas amène chaque participant à se positionner et à comprendre en quoi sa propre démarche est influencée par sa personnalité et contraste par rapport à d'autres.

Malgré les divers avantages évoqués, il faut aussi noter quelques inconvénients sur la motivation relatifs à la constitution de groupes et son effet sur l'individu, sa motivation à poursuivre sa formation et la réussite de son apprentissage.

On retrouve souvent dans chaque groupe des individus qui joueront un rôle particulier, voire central, dans la bonne conduite de la formation et pourront motiver plus ou au contraire pousser au repli certaines personnes[52].

Redl (1972) distingue dans le groupe, cinq types particuliers d'individus et de comportements :

- « l'organisateur » qui permet la satisfaction de certains besoins au sein du groupe et qui, en quelque sorte, « mène la barque » ; les autres suivent sans fournir d'effort particulier ;
- le « séducteur » qui prend les initiatives permettant aux autres membres du groupe de satisfaire des besoins particuliers (revenir sur une question ou souffler un peu) ;
- le « héros » qui permet au groupe d'oser se révolter si quelque chose dans la formation est considéré inadapté ;
- le « bon exemple » qui sert de modèle auquel chacun va tenter de se conformer ;
- la « mauvaise influence » qui va stimuler chez les autres membres du groupe des attitudes négatives.

L'évocation de cette contrainte particulière liée aux relations de groupe ne permet cependant pas de formuler une recommandation particulière. On ne peut guère préjuger à l'avance du comportement des individus et ainsi que l'évoque Marc (1996) le comportement en collectivité d'un individu est parfois fort différent de son comportement individuel.

Si l'apprentissage est une appropriation personnelle de savoirs, le groupe dans lequel est placé l'individu apprenant et sa structuration interfèrent aussi dans la démarche d'acquisition de l'apprenant et modifient ses attitudes d'apprentissage.

⇒ *Il est indispensable de tenir compte du groupe et de sa constitution dans tout processus d'apprentissage.*

---

52. Le formateur – qui joue parfois effectivement le rôle central de la formation – n'est pas considéré ici ; il sera abordé plus spécifiquement dans la section 3.3.

La structure spatiale dans laquelle s'organise et prend place le groupe joue également un rôle non négligeable pouvant intervenir sur la motivation de l'individu et ses possibilités d'aboutir à un apprentissage positif. Ainsi, tout en étant « finalisée », apprendre reste une action ouverte en ce qui concerne les formes et les démarches et, surtout, une action largement déterminée par la structure du système qui le réalise. Ce sont ce système et ce contexte qui seront étudiés dans la section suivante.

3.2. Le contexte de l'apprentissage

Les lieux, les moments, les sources d'apprentissage sont multiples – institutions et organismes de formation, situations de travail et situations sociales, acquis formels et acquis expérientiels, bilans de compétences sont quelques uns des éléments clés à prendre impérativement en considération. La formation sert en outre de nombreux acteurs locaux, régionaux, nationaux ou internationaux (employeurs potentiels). De fait, les stratégies éducatives se décentralisent et la formation cherche désormais à se déterminer au plus près des problèmes. C'est d'ailleurs une demande de plus en plus pressante et les nouvelles formations de formateurs insistent largement sur ce point[53].

Comme cela a été défini dans la partie abordant le public de l'apprentissage (Section 2.1.), il y a au moins deux contextes différenciés de formation : celui inhérent à la situation de travail et celui beaucoup plus libre où l'apprentissage répond à une demande plus strictement personnelle. Conformément à ces deux situations types, l'appréciation du contexte sera différente pour les apprenants ; le résultat de l'apprentissage pourra l'être aussi.
La typologie à créer serait en fait beaucoup plus fine, tenant compte d'une multitude de variables agissantes et procédant d'une sorte de continuum de situations ; on va cependant se restreindre ici à distinguer plus sommairement l'apprentissage dans l'entreprise de l'apprentissage hors de l'entreprise, celui qui concerne l'individu en activité qui poursuit une formation pour raisons d'abord – et parfois exclusivement – professionnelles et celui qui peut concerner une personne qui aura choisi plus librement de se former hors de toute directive extérieure. Pour chacun des deux cas, des avantages et des inconvénients se présentent, modifiant la structuration du processus d'apprentissage.

Un autre contexte doit également être considéré, celui de la formation sans formateur, qui par les progrès des NTIC – nouvelles technologies de l'information et de la communication - connaît un succès grandissant[54].

Aborder les contextes de l'apprentissage et ses lieux consiste donc aussi à aborder son approche et ses tendances prioritaires : à visée professionnelle ou personnelle. De manière un peu naïve ou trop optimiste, on considère toujours les deux simultanément. Avant d'explorer de manière un peu plus approfondie l'apprentissage dans et par l'entreprise et les autres contextes de cet apprentissage (à finalité plus personnelle), il semble nécessaire d'entreprendre un léger écart et de revenir de manière quelque peu historico-politique sur les stratégies liées à ces types d'apprentissage. Il est sensiblement le même dans tous les pays, mondialisation oblige, la section suivante s'attachera donc plutôt à traiter le cas plus

53. Voir à ce propos Haeuw et Coulon (2001) et plus spécifiquement la troisième partie de leur ouvrage « Élaboration d'un référentiel de compétences » (à l'usage des formateurs) où dans les matrices de compétences à acquérir impérativement apparaît l'environnement de la formation dans son contexte global et local.

54. Voir les travaux de Haeuw et Coulon (2001) sur la FOAD (formation ouverte et à distance) en France et dans divers autres contextes nationaux (Luxembourg, Portugal notamment) pour le CEDEFOP.

spécifique de la France, considérant que les stratégies et tensions relatives aux politiques de formations dans ce pays pourront se retrouver de manière assez proche dans d'autres pays.

3.2.1. Les stratégies historico-politiques de la promotion de la formation des adultes (le cas de la France)

Si l'éducation des adultes est un terrain de rapprochement d'intérêts divergents – entre individu et organisation, ce rapprochement n'est pas toujours naturel et il ne s'opère pas sans volonté et sans outils et artifices. Du liant lui est nécessaire pour exister et l'éducation des adultes, surtout du fait des usages sociaux qui lui sont dévolus, apparaît comme un des principaux éléments qui participent à une tentative de réduction de conflits sociaux. Elle n'est cependant souvent qu'un lieu de conjonction, un espace interstitiel et fragile.
Beaucoup lui octroient volontiers un rôle dans lequel se structure et se cristallise, concrètement et symboliquement, le jeu subtil de la conciliation. Elle soude et organise autour d'elle, même s'il demeure précaire, le consensus. La formation prend alors la fonction d'un « espace transitionnel » où des conceptions antagoniques du monde se rencontrent, s'associent, convergent. Le co-investissement formation, qui vise à réunir dans une même mesure l'effort de l'individu et de l'organisation, témoigne de cette fonction de rapprochement. Il reste néanmoins des phases de rigidification comme le montre par exemple le passage de mesures conjoncturelles à des dispositifs structurels en matière de formation des jeunes en difficultés d'insertion ou des demandeurs d'emploi de longue durée. C'est notamment ce qui fait dire à Lenoir (1998) que la formation des adultes tout au long de son histoire s'inscrit dans une dialectique entre rupture et suture : rupture parce qu'elle représente un levier d'émancipation sociale pour les travailleurs autant qu'un outil de domination pouvant accroître la fracture sociale et suture parce qu'elle permet, suivant les contextes, l'exercice d'une forme de co-gestion organisée dans la perspective d'un consensus social conciliant les intérêts de l'individu, du travail et du capital.

A la fin du XIX^{ème} siècle, la formation des adultes est vue, aux yeux des premiers syndicalistes comme un moyen de libérer les hommes en leur offrant une éducation, levier indispensable au progrès social.

Au XX^{ème} siècle, cette idée de formation des adultes qui rime avec modernisation et progrès social persiste. Néanmoins, la formation prend peu à peu une coloration de plus en plus professionnelle et un aspect de plus en plus consensuel. L'État s'affirme comme un acteur essentiel et favorise la structuration de l'appareil de formation professionnelle. La loi Astier, votée en 1919, vise à la formation des adultes dans une perspective uniquement professionnelle.

Au sortir de la guerre de 1939-1945, le plan Langevin-Wallon relance l'idée « d'un perfectionnement continu du citoyen et du travailleur » (Terrot, 1983) mais l'histoire de la République n'a pas permis sa mise en œuvre. Les projets de l'après Seconde Guerre mondiale, souvent sans lendemain - comme le projet Berthoin qui se propose « d'offrir les possibilités d'un plein développement humain » (Terrot, 1983) sont soit directement liés au besoin de former une main-d'œuvre qualifiée, c'est le cas de celui des organismes sous tutelle du ministère du Travail et tout particulièrement de l'AFPA (Association pour la formation professionnelle des adultes), soit s'inscrivent dans une logique de la réparation, celle de la deuxième chance (reprise et institutionnalisée récemment par l'Éducation nationale notamment).

La loi de 1959, appelée loi Debré, s'inscrit dans le projet du gaullisme social où la participation, c'est-à-dire l'association capital-travail, se substitue à la lutte des classes. Cette loi vise explicitement à l'équilibre social et économique de la nation. Pour ce faire, elle se propose d'organiser largement, par la formation, la promotion sociale des travailleurs. Dans cette loi, la promotion sociale et la formation qui en découle bien souvent apparaissent en reflet asymétrique et contradictoire du « instruire pour révolter » des syndicalistes du fin du XIX^{ème} siècle.

A partir de 1963, la politique de formation des adultes se confond avec la formation professionnelle et n'intéresse plus que celle-ci. Elle devient dès lors « une obligation nationale » (article L.900 du Code du travail) et l'objet essentiel est de « permettre l'adaptation des travailleurs au changement des techniques et des conditions de travail ».

Les lois votées après cette date font une large place à la dimension professionnelle de la formation. Aussi bien la loi du 31 décembre 1968 que celle issue de l'accord interprofessionnel du 9 juillet 1970, adoptée le 16 juillet 1971, ménagent, il est vrai, un espace au développement personnel : l'article L. 900-2 du Code du travail prévoit que les actions d'acquisition, d'entretien ou de perfectionnement des connaissances « ont pour objet d'offrir aux travailleurs, dans le cadre de l'éducation permanente, les moyens d'accéder à la culture, de maintenir ou de parfaire leur qualification et leur niveau de culture ainsi que d'assumer des responsabilités accrues dans la vie associative » (Centre Inffo, 1997).

Son objectif avoué est des plus consensuels : permettre à la fois la modernisation des organisations et le développement des hommes (réconciliation inégalitaire cependant puisque, dans bien des circonstances, c'est l'organisation qui est toujours prévalante). D'ailleurs, tous les grands textes de loi depuis 1970, à l'exception de la loi quinquennale du 20 décembre 1993, ont été précédés de discussions et accords interprofessionnels entre les partenaires sociaux.

Les précisions juridiques sur le congé individuel de formation (1978) et sur ses possibilités de financement (1982) permettront pendant une quinzaine d'années aux individus d'espérer se développer en dehors de toute exigence professionnelle. Cette possibilité a-professionnelle n'est cependant que très peu respectée : les statistiques du Copacif font état d'un pourcentage annuel de congés individuels de formation strictement non professionnels ne dépassant guère 3 ou 4 %[55].

De nombreux observateurs ont constaté que, dans cette dernière décennie, la suprématie de l'organisation sur l'individu s'est encore accentuée. La plupart des formations s'organise sur un axe strictement professionnel au point que, lorsqu'elles n'ont pas purement et simplement disparu, les formations dites d'épanouissement ou de développement personnel semblent suspectes. Les possibilités de départ en congé individuel de formation, depuis les accords sur le capital-temps-formation, les ont par un effet mécanique, ou plutôt financier, réduites de moitié.

Autre argument, sans doute le plus significatif même si l'on n'en mesure pas toujours bien la portée, c'est la mise en place et l'utilisation massive de la formation, d'abord comme outil de régulation de la crise de l'emploi (1980-1990) puis comme outil de gestion de l'exclusion et de la fracture sociale. Si la classe laborieuse n'est plus dangereuse, certains de ses éléments pourraient le devenir et la formation par le lien social qu'elle maintient et les capacités économiques qu'elle ménage (allocation-formation-reclassement ou AFR) se voit dotée de vertus conciliatrices.

Il convient cependant pour ces formations « réparatrices » de s'interroger sur leur qualité et leur efficacité à long terme :

> Une étude menée par le Céreq (sur un panel qui porte sur la période allant de 1984 à 1992, comprenant au total 112 030 observations réalisées sur 20 635 entreprises) démontre, s'il en était besoin, sur un échantillon représentatif, que l'égalité d'accès à la formation, toujours un peu mythique mais essentielle à la logique de rapprochement du capital et du travail,- est plus que jamais remise en cause.
>
> En effet, « on constate que, depuis le début des années 80, les entreprises ont fortement développé leur recours à la formation professionnelle continue dans la perspective d'adapter les compétences des salariés aux transformations

55. Pendant l'exercice 1994, seulement 2.91 % des CIF avaient pour finalité « l'accès à la culture » (*Bilan statistique CIF-CDI*, Copacif, 1995).

du travail et de son organisation. Or, ce resserrement des liens entre plan de formation et recherche d'efficacité productive a suscité des inégalités d'accès à la formation entre catégories de salariés » (Aventur et Hanchane, 1997).

Il ne s'agit pas vraiment, dès lors, d'œuvrer conjointement au développement des hommes et des organisations, donc de la société tout entière, mais d'adapter plus strictement la main-d'œuvre aux impératifs des nouveaux procès de production, en d'autres termes de ne plus former que la partie à potentiel du capital humain, celle pour laquelle, un retour sur investissement formation est prévisible.

Ce renforcement de la logique d'utilisation de la formation au service de l'entreprise réanime les divergences d'intérêt. Car « l'ampleur et l'impact sur les pratiques d'entreprise de ces inégalités témoignent des risques d'une divergence apparente entre les objectifs de l'employeur et les attentes des salariés » et, les conséquences « du resserrement croissant de la formation autour d'enjeux d'adaptation aux évolutions des techniques ou de l'organisation […] pourrait conduire à remettre en cause la solidité du lien entre le salarié et son employeur » (Aventur et Hanchane, 1997).
Ainsi, aujourd'hui, « ne pas accéder à la formation induit un risque d'être exclu de l'entreprise […]. Il s'agit là d'un enjeu particulièrement important au sein des catégories ouvrières, lorsque la présence de travailleurs peu qualifiés est importante » (Aventur et Hanchane, 1997).

Dans cette utilisation, la formation apparaît alors, non plus comme facteur d'égalité et de développement, mais comme productrice de sélection sociale et d'exclusion.

La formation des adultes est, alors, « selon les acteurs, possibilité d'intégration, outil de modernisation, occasion d'émancipation. Elle peut avoir simultanément pour certains d'entre eux plusieurs usages mais elle n'est jamais neutre. Elle fonctionne souvent aux limites de la rupture, mais souvent aussi à l'initiative de la suture. L'éducation des adultes est en permanence en recherche d'équilibre entre ceux qui souhaitent en faire une fonction qui serve à la discrétion des organisations et ceux qui souhaitent en faire un levier pour libérer l'individu et le monde » (Lenoir, 1998).

Ce rappel étant donné pour la France, concerne aussi, nous l'avons signalé précédemment, d'autres pays. La Belgique qui a mis en place un « congé éducation » aussi bien pour les travailleurs à temps complet que ceux à temps partiel accorde 120 heures de congé pour une formation professionnelle et seulement 80 pour une formation générale.

Une révision de ce qu'est et de ce que doit être la formation continue est aujourd'hui en cours, aussi bien en France que dans le reste de l'Union européenne et au niveau international. De nouveaux enjeux commencent à être pris en compte. Pour exemple, le rapport sur la professionnalisation de l'offre de formation et des relations entre utilisateurs et organismes de formation en France (CAE, 2000) insiste pour que la loi de 1971 soit actualisée : « trop de textes en strates successives ont obscurci le sens de l'action. Le dispositif est centré actuellement sur les financeurs et les organismes ; il est temps de remettre à sa place, c'est-à-dire au centre, l'apprenant, le « consommateur » de formation ». Le rapport signale en outre que « les pouvoirs publics pourraient aujourd'hui prendre des initiatives pour que les légitimes représentations plurielles des partenaires sociaux (représentants du personnel, comités d'entreprises) concourent aussi au développement de la formation, à sa promotion et à sa qualité ». Il signale enfin qu'il faut clarifier l'articulation entre le Code du travail et le droit du consommateur à la formation et permettre le plus possible l'accès à la formation et la réalisation complète des formations par, notamment, des contrats de projet ou d'activité et des qualifications reconnues (CAE, 2000).

L'éducation des adultes se situe dans un espace social transitionnel qui doit permettre, à la fois, le développement de l'individu et de l'organisation.

⇒ *Il faut faire en sorte que la réalité corresponde plus souvent au discours qui accorde une grande place à l'épanouissement personnel et social de l'individu.*

Mais, s'il ne faut pas oublier les diverses stratégies et usages socio-politiques qui peuvent être faits des projets d'éducation des adultes, il convient néanmoins de reconnaître que cette formation peut aussi être, dans une certaine mesure, un progrès, générateur de bienfaits. La formation dans et par l'entreprise présente notamment des caractéristiques et avantages particuliers – qui seront abordés dans la section suivante.

3.2.2. L'entreprise apprenante – l'apprentissage dans et/ou par l'entreprise

Une politique raisonnée de formation se construit et se gère en fonction de l'organisation à laquelle elle doit répondre et les dispositifs de formation sont construits en fonction de leurs finalités, des contenus abordés, des contraintes à respecter mais aussi des contextes professionnels et des valeurs qui les animent.

Face aux nécessités de performances toujours plus accrues, de nombreuses entreprises se sont lancées dans la formation de leurs employés ; essentiellement les grandes entreprises et à un niveau moindre mais croissant les PME[56]. Le phénomène n'est pas nouveau, il a existé de tout temps et correspond à ce que l'on a toujours considéré comme étant de « l'apprentissage sur le tas ». Il devient plus formel, voire obligatoire dans de nombreux pays (avec notamment l'entrée en vigueur de la loi imposant aux entreprises de consacrer 1 % de la masse salariale à la formation du personnel[57] - en France, au Québec). En s'institutionnalisant, il devient aussi plus général et concerne aussi bien les cadres que les manœuvres et

56. Un sondage IFOP sur la formation en entreprise, réalisé en 1987 auprès des employés et des chefs d'entreprises signalait que 71 % des entreprises de moins de 10 salariés n'ont pas envoyé de salariés en formation depuis au moins trois ans, contre 9 % pour les entreprises de plus de 50 salariés. Néanmoins, à cette même date, 43 % des employeurs d'entreprises de plus de 50 salariés déclaraient avoir consacré moins de 1.1 % à la formation en 1986.

57. Si le nombre mensuel moyen de salariés est au moins égal à dix pendant l'année de référence, l'entreprise est assujettie à concurrence de 1,5% de sa masse salariale. A l'inverse, l'employeur est assujetti au taux minimal de 0,15% des salaires si le nombre mensuel de salariés est inférieur à dix au cours de l'année de référence (Chambre de commerce et d'industrie de Paris).

fait de plus en plus appel à des structures extérieures, passant donc d'un apprentissage traditionnel et informel « sur le tas » à une formation plus cadrée et organisée.

Comme cela était déjà évoqué dans la section 2.1, cette formation peut tout autant être volontaire que subie, à des fins strictement professionnelles ou plus personnelles ; une finalité professionnelle pouvant avoir des retombées personnelles (l'alphabétisation par exemple ou l'apprentissage d'une langue) et une formation pour convenance personnelle pouvant être bénéfiquement réutilisée en milieu professionnel (l'apprentissage d'une langue ou de nouvelles technologies).

Dans le cas de formations non choisies par les employés, les plus frustrantes et les plus mal vécues sont celles qui ne concernent que l'apprentissage d'automatismes de travail, de réflexes professionnels comme par la méthode du *drill* ou celle de Carrard (Section 1.3.3.). D'autres stratégies s'avèrent également ne tenir compte de l'intérêt personnel de l'apprenant que de manière secondaire (la réforme du Maroc, encadré 1). Néanmoins, la formation dans l'entreprise doit permettre, autant que faire se peut, de pouvoir cumuler performance professionnelle et mieux-être personnel et social. Cette nécessité résulte alors de multiples négociations – où interviennent également les syndicats – et envisagent les contraintes et bénéfices des uns et des autres (encadré 9).

Les stratégies que développent les entreprises lors de formations en leur sein visent souvent, avant tout, à augmenter leur rendement par les performances de leurs employés. Mais il s'agit aussi d'augmenter les savoirs de l'entreprise par l'intermédiaire de sa population – en augmentant les savoirs, connaissances, compétences de cette population.

Cette double opération a été étudiée dès les années 1970 par Argyris qui a élaboré une théorie de l'apprentissage d'entreprise en utilisant le concept d'apprentissage organisationnel (*Organizational learning*). Il note, en fait, deux leviers d'action, deux éléments apprenants : l'entreprise comme organisme global et l'individu travaillant dans l'entreprise. Cet apprentissage organisationnel ne se limite d'ailleurs pas à un apprentissage de savoir-faire, il y a aussi des valeurs et d'autres savoirs qui entrent en ligne de compte.
Dans le premier cas, le sujet apprenant est l'entreprise et elle est alors perçue comme pouvant acquérir des connaissances, un savoir collectif, une mémoire - en termes de routines de fonctionnement. Cela donne lieu à un ensemble de valeurs qui jouent un rôle déterminant dans le fonctionnement de l'organisation.
Dans le second cas, le levier d'action considéré comme apprenant est l'individu travaillant dans l'entreprise et on s'intéresse alors à la manière dont ces individus apprennent à l'intérieur des organisations et ce qu'il en résulte. S'il y a un bénéfice pour l'individu, il y a aussi et surtout, là encore, un bénéfice pour l'organisation : on retrouve en effet un phénomène d'apprentissage de l'entreprise dans la mesure où quand un salarié ou un groupe de salariés acquiert une compétence utile à l'organisation, l'entreprise (apprend et) se développe (encadré 16).

Encadré 16. L'apprentissage organisationnel

Le levier principal d'action développé par Argyris se place au niveau de l'individu et de son mode de raisonnement – lui permettant de sortir de routines défensives souvent peu efficaces – pour rendre l'entreprise performante et apprenante. Le principal problème réside alors dans l'identification des dysfonctionnements et dans la possibilité de pouvoir disposer d'une marge de manœuvre en changements opérationnels produisant un savoir « actionnable » par les intervenants. Cette conceptualisation soulève deux formes de théories d'action : la théorie d'usage et la théorie professée (Moingeon, 1998). L'usage correspond à des habitudes de travail, des routines défensives qui vont à l'encontre des volontés de changements considérés comme bénéfiques et nécessaires dans le discours, le « professé ». L'apprentissage organisationnel consiste à faire en sorte de supprimer – ou au moins d'amoindrir - l'écart qui existe entre les deux pour faire de l'organisation une entreprise apprenante.

Exemple :
- théorie professée : un dirigeant estime qu'être à l'écoute de ses collaborateurs est indispensable pour le bon fonctionnement de l'organisation.
- Usage : lorsque des problèmes sensibles sont évoqués en réunion, son attitude d'écoute disparaît pourtant presque totalement.

Sa réaction consiste à vouloir garder le contrôle de la situation, considérant que ses collaborateurs n'étaient sans doute pas en mesure de régler ledit problème, qu'il s'agissait d'abord de minimiser les pertes ou de maximiser les gains.

Cette stratégie qui, au préalable, peut paraître rationnelle n'est en fait que la mise en œuvre d'une routine défensive qui va à l'encontre de la théorie professée. Elle « sauve les meubles » sans doute mais ne permet pas le développement de l'entreprise et les apprentissages qui peuvent suivre sont des plus restreints puisque les collaborateurs n'ont pas la possibilité d'initiatives ou de responsabilités.

Pour que l'organisation devienne apprenante, il est nécessaire de modifier ces attitudes et d'être capable de remettre en question les valeurs et les choix politiques qui guident ces actes, c'est-à-dire de rendre à même de réaliser de façon durable des apprentissages.

Ce type de formation dans et par l'entreprise touche l'organisation du travail elle-même et les valeurs managériales qui la sous-tendent (encadré 16).

Les multiples tentatives pour valoriser la formation « dans et par le travail » visent à lier de façon réciproque l'activité productive et le développement des compétences. Les concepts d'organisation qualifiante et d'entreprise éducative en découlent. Après une parcellisation excessive des tâches, on conçoit de plus en plus une pluri-fonctionnalité de l'individu. Il peut y avoir un aspect positif à ce changement, encore faut-il que l'individu soit formé pour y faire face et que le plus grand nombre puisse avoir accès à ces formations dans l'entreprise. Plusieurs difficultés et point positifs sont repérables à ce propos :

- associer l'individu à une équipe

  Une des difficultés majeures est de parvenir à faire travailler – et se former – ensemble des individus de niveau hétérogène, d'intéresser les moins motivés, d'atteindre les objectifs de travail dans la séquence de temps prévu.

De nouvelles recommandations sont désormais données pour que la formation en entreprise permette également un développement personnel et social du travailleur.

> C'est ce qu'il ressort par exemple d'un récent rapport du Conseil national économique et social irlandais (qui conseille le gouvernement en matière de stratégie économique et sociale) : « Le développement de nouvelles formes d'organisation du travail est un moyen pour les entreprises de s'adapter aux mutations économiques […] La formation aux compétences générales, qui vise à inculquer à tous les travailleurs des aptitudes liées à la résolution de problèmes, à la communication et au travail en équipe, est particulièrement importante pour le développement de nouvelles pratiques de travail ». Les rapporteurs soulignent que « les priorités des travailleurs doivent être l'adaptabilité et l'éducation et formation tout au long de la vie et que les employeurs doivent veiller à créer un environnement qui facilite cette adaptabilité » (NESC, 1999).

– L'entreprise doit adapter la formation de manière à pouvoir tenir compte de l'intérêt de l'individu

Un apprentissage n'ayant qu'une finalité professionnelle immédiate ne donne probablement qu'une rentabilité immédiate et n'encourage pas l'individu à conserver son poste si une opportunité de travail se profile ailleurs.

> C'est ainsi que le programme commun établi par les divers partenaires sociaux concernés par le Pacte pour l'emploi allemand en matière de formation professionnelle signale expressément qu'il faut « s'employer activement à ce que les entreprises et les salariés mettent mieux à profit les possibilités d'apprentissage offertes sur le lieu de travail et au cours de l'activité elle-même ». À ce propos, E. Bulmahn, ministre de l'Éducation soulignait le double impact de la formation professionnelle continue dans l'entreprise : « il s'agit de la seule possibilité offerte à l'individu d'assurer ses chances professionnelle et à l'entreprise et l'économie de continuer à innover et à rester compétitive… » (*Cedefop Info*, n°2/2000).

La formation dans et par l'entreprise présente l'avantage particulier d'être assuré que l'apprentissage fourni correspondra bien aux attentes de l'entreprise. Cette formation directe devrait également permettre à l'apprenant de cerner plus globalement son lieu de travail, ses valeurs et de pouvoir évaluer *in situ* le bénéfice de sa formation, étant en mesure de déceler très vite ce qui lui manque pour avancer puisqu'il est en même temps en formation et en situation de travail. Le risque persiste cependant de ne former l'individu qu'à un geste professionnel, de tayloriser en quelque sorte son apprentissage sans qu'il puisse également en retirer une satisfaction personnelle et réutilisable, exceptée celle d'avoir un meilleur rendement.

– L'entreprise doit pouvoir limiter les contraintes occasionnées par la formation et permettre à l'individu d'obtenir une plus-value particulière

Ce type de formations dans et par l'entreprise se développant de plus en plus devient aussi de mieux en mieux géré. Ce système de formation continue est et reste essentiellement articulé autour de logiques de marché pour accompagner de manière dynamique les besoins en compétences des entreprises. Néanmoins, cette reconnaissance du lieu de travail comme lieu de formation présente l'avantage pour l'individu de limiter les contraintes qui entourent et limitent souvent ses désirs de formations : les transports, le temps nécessaire et le temps disponible, etc.

La réforme du Maroc sur la formation continue constitue une illustration intéressante des éléments dont il est nécessaire de tenir compte lorsqu'il est question pour une entreprise de former ses salariés. Outre l'évocation des bilans de compétences qui doivent permettre aux

individus de déterminer leurs besoins en formation (article 55), l'article 57 s'intéresse plus spécifiquement au temps de l'apprentissage en entreprise et signale que :

> « La réforme du système de formation continue s'appuie sur une loi venant compléter ou ajuster les dispositifs existants. Dans le sens de la mobilisation collective et de l'encouragement des individus à la formation continue un capital temps sera réservé à cette dernière. Ce temps sera géré dans un cadre professionnel, au titre de conventions collectives négociées, éventuellement par branche, entre les partenaires sociaux. Cette loi définira principalement :
> - le droit et le devoir de la formation tout au long de la vie ;
> - la validation des qualifications et la reconnaissance des acquis par les bilans de compétences ;
> - l'intégration du concept d'épargne temps formation dans le parcours professionnel ;
> - la formation alternée des personnes en cours d'emploi ;
> - les modalités et les ressources (y compris la contribution du salarié) de financement des actions de formations (coûts directs, salaires…) ;
> - les mécanismes d'observation des besoins en formation continue, afin d'anticiper sur les besoins en compétences du secteur productif et d'adapter les cursus de formation ».

Comme cela est exposé dans l'exemple précédent, il est en effet nécessaire que la formation et le temps de cet apprentissage dans l'entreprise soit pris en compte. L'individu doit bénéficier d'un temps particulier pour se former ; les connaissances, performances, compétences qu'il acquiert doivent être reconnues par l'entreprise et permettre une amélioration de sa qualité de vie et de ses conditions de travail.

La formation doit pouvoir donner lieu à une évaluation qui permette à l'individu de faire valoir ses nouvelles acquisitions, y compris en dehors de l'entreprise où il est formé. Les apprentissages suivis doivent pouvoir générer pour le travailleur une mobilité verticale (au sein de la branche ou du secteur) et horizontale (transectorielle).

– les formations doivent pouvoir être diversifiées

Outre la formation des individus de l'entreprise ayant un bas niveau de qualification, les formations au management général, traditionnellement offertes par les universités puis par quelques sociétés spécialisées, le sont de plus en plus en interne par les grandes entreprises elles-mêmes, seules ou en consortium, avec ou sans recours à la sous-traitance. C'est notamment ce qui s'est largement développé à la General Motors aux États-unis.

La formation en entreprise et pour l'entreprise est aussi de plus en plus organisée sur le mode du partenariat. C'est le cas notamment du dispositif participatif Ulyce en France – en direction des cadres moyens -, associant la Lyonnaise de Banque, l'université Lumière Lyon II, l'école supérieure de commerce de Lyon et de manière ponctuelle des organismes privés (encadré 17 et Section 4 – recommandations / Partenariats).

Encadré 17. Le dispositif Ulyce de la Lyonnaise de Banque en France

Cette université d'entreprise repose sur un dispositif pédagogique de 9 semaines (soit 45 jours) au rythme d'une semaine par mois durant l'année universitaire. Les enseignements sont assurés par les formateurs de l'université Lumière-Lyon II et de l'École supérieure de commerce de Lyon, pour l'essentiel, et par des organismes privés pour la dimension « développement personnel ».

Quatre préoccupations fondamentales ont présidé à la construction du dispositif :

- veiller à l'acquisition ou au renforcement d'outils et de méthodologies de base, telles que la lecture rapide et la conduite de réunions ;
- engager une réflexion approfondie sur certains aspects de la vie de l'organisation tels que les situations et la politique de communication ;
- apporter et consolider des connaissances théoriques en matière d'économie, de finances et de culture bancaire ;
- ouvrir les esprits et élargir les centres d'intérêt par la découverte de thèmes liés à la culture et au monde contemporain.

Pédagogie active reposant sur des équipes de formateurs chevronnés, renforcée, validée et éclairée par un ensemble de conférences (dîners-débats) liées à un des thèmes abordés en séminaires et assurées par un cadre « supérieur » de la Lyonnaise connu pour son expertise en la matière.

Sans donner de fastidieux détails sur les contenus et les durées de chaque séquence ou sous-séquence, notons que cette formation se compose de 6 grands ensembles, éclatés ou regroupés selon les matières : chaque ensemble constituant une étape de la quête sans que l'on puisse pour autant hiérarchiser les savoirs.

– Le premier bloc (5 jours) est consacré au « développement personnel ». Il englobe des techniques de créativité, de gestion de temps, de lecture efficace, de mobilisation de son énergie, de connaissance de soi. Il apparaît un peu comme une mallette de premier secours, sans pont et sans élastique, du cadre performant.

– Le deuxième module (12 jours) est réservé à une approche globale de la « communication d'entreprise ». Il vise, à partir de situations de communication professionnelle, non seulement à permettre aux cadres de mieux maîtriser les outils et techniques de communication, mais aussi et surtout d'analyser les phénomènes et les politiques de communication mis en œuvre dans l'entreprise de manière à pouvoir, si nécessaire, leur apporter compléments et correctifs (faire découvrir la dimension stratégique de la communication dans les entreprises et apporter les éléments constitutifs d'une qualification transversale, hors de la culture des métiers, indispensable aux nouvelles formes de l'organisation du travail).

– Le troisième ensemble est tout entier centré sur l'« économie » (9 jours). Son objectif : fournir aux stagiaires les éléments explicatifs de l'économie actuelle et les grandes évolutions possibles en la matière. Son but : renforcer et actualiser les connaissances théoriques acquises, casser les représentations et replacer la Lyonnaise de Banque dans son environnement macro-économique.

– La culture et le marketing bancaire constituent le quatrième module (8 jours). Son objectif : faire saisir les enjeux d'un environnement bancaire en profonde mutation, repérer les rouages du système financier et présenter les techniques spécifiques au marketing bancaire.

– Un cinquième temps (7 jours) est réservé à la gestion, au système informatique et à la politique générale de l'entreprise. Il vise la maîtrise des outils de gestion, une familiarisation plus grande avec l'informatique, ses procédures, ses hommes, ses codes, ses utilisations, un regard sur les stratégies de développement de la Lyonnaise.

– Enfin, le dernier module (5 jours) vise à cerner un peu mieux la culture et la connaissance du monde contemporain (module d'ouverture des esprits, module de découverte visant à permettre à chacun de rattacher son expérience propre, son histoire de vie à des ensembles plus vastes).

(Lenoir, 1998)

C'est souvent la moindre disponibilité des cadres dirigeants, faisant écho à celle des salariés en général, qui a conduit à mieux cibler les formations en entreprise, pour les raccourcir et qu'elles soient au plus près des attentes[58] ; la gestion des ressources humaines s'est professionnalisée et les objectifs pédagogiques se sont ainsi clarifiés. Aussi voit-on, à côté des programmes de management général de longue durée (6 à 13 semaines) qui eux se font plus souvent à l'extérieur, des formations plus brèves, d'une ou deux semaines, mais aussi ultracourtes, d'une journée, ou même de deux à quatre heures, qui viennent répondre à des besoins précis, clairement identifiés.

Elles peuvent également être combinées de façon différenciées pour chaque individu, pour constituer des parcours de formation personnalisés. Se répandent également les programmes intermittents (par exemple, des *executives MBA*, sous forme de week-ends étalés sur une année) qui eux encore peuvent ne se réaliser qu'en partie dans l'entreprise.

Enfin, une autre opération est remarquable et prend de plus en plus d'ampleur, notamment en Allemagne : les coopérations en formation entre grandes entreprises et PME (encadré 18). Cet exemple a la particularité de montrer que l'entreprise finit même par devenir prestataire de services de formation.

Encadré 18. Les grandes entreprises font de la formation professionnelle par délégation en Allemagne

Une enquête récente menée par le BIBB – Institut fédéral de la formation professionnelle – montre que de plus en plus de grandes entreprises assurent dans leurs locaux la formation d'apprentis externes.
Dans ce projet de recherche sur le modèle d'utilisation des capacités de formation dans la formation par délégation, des responsables de formation de quelque 1 400 grandes entreprises ont été interrogés.
600 ont déclaré coopérer avec des PME en matière de formation professionnelle. Un tiers propose à d'autres sociétés des services de formation. Un tiers a indiqué qu'ils assuraient parfois l'intégralité de la formation en atelier pour d'autres entreprises.
40 % des responsables interrogés signalent admettre dans leurs cours spécialisés des apprentis extérieurs et proposent des prestations de service et de conseil.
Dans 57 % des cas, les grandes entreprises sont indemnisées de leurs prestations par les bénéficiaires ; environ 20 % ont résolu la question de la contrepartie par des échanges d'apprentis et des accords interentreprises.
Les entreprises interrogées jugent leur expérience de cette collaboration en matière de formation tout à fait positive : 70 % souhaitent la poursuivre, 26 % l'étendre.

(*Cedefop Info*, 1999)

D'autres formations qui concernent pourtant le travail dans l'entreprise peuvent se dérouler hors du lieu de travail, parce qu'elles demandent du matériel qui n'est pas accessible à l'entreprise en quantité suffisante par exemple, par manque de locaux adaptés à ces formations ou parce que le personnel compétent pour réaliser ces formations n'a pas sa place dans l'entreprise et qu'il est nécessaire de faire appel à des spécialistes dans la création de nouveaux métiers, dont l'entreprise ressent le besoin. C'est ce que l'on

58. Il ne s'agit pas ici de remettre en question « l'effet Mathieu ». Ce sont toujours les mieux formés qui bénéficient le mieux de formations – et souvent d'ailleurs des « meilleures ». Il apparaît justement que c'est pour répondre au mieux aux attentes et disponibilités de ces personnels dirigeants que les formations se sont transformées, parcellisées, individualisées.

trouve notamment depuis les années 80-90 avec la formation des nouveaux « dirCom » (les directeurs en communication).

À une époque où l'on parle de plus en plus de société de l'information et du savoir et de globalisation culturelle, l'entreprise connaît elle aussi cette mode de la communication et peut effectivement entrevoir la possibilité de former un ou plusieurs de ses cadres à ces nouveaux métiers. Ces techniques désormais en vogue et issues de la psychologie (programmation neurolinguistique, analyse transactionnelle) et se rattachant toutes à la nébuleuse communicationnelle demandent bien souvent des compétences extérieures à l'entreprise. Elles s'enseignent donc le plus souvent à l'extérieur, avec des formateurs eux aussi extérieurs à l'entreprise, durant des stages censés faciliter les rapports interpersonnels et décupler le « potentiel relationnel » des dirigeants. Cette entrée tonitruante des « dirCom » dans la caste des cadres supérieurs est aujourd'hui l'exemple type de ces individus nouvellement investis de missions délicates (moderniser les images et les discours, « décloisonner », faire circuler les informations, créer de « l'appartenance » entre autres tâches) auxquelles l'on accordait peut-être moins d'importance auparavant et qui répond aussi à la nécessité d'une formation tout au long de la vie.

Dans le cadre du programme communautaire Leonardo da Vinci, une étude menée sur les méthodes utilisées par les entreprises du secteur métallurgique dans les années 1995-1997 (sur cinq régions d'Espagne, de France et du Portugal) montre que plus des trois quarts de ces entreprises ont menée des activités de formation au cours de la période considérée. Les plus grandes entreprises, dont la spécialisation se fonde sur des activités à haut degré technologique, sont celles qui développent d'ailleurs le plus d'activités de formation. D'ailleurs, à tous les niveaux, l'importance de la formation et les efforts entrepris par les compagnies ont augmenté. Cependant, l'augmentation des activités de formation dans les entreprises de ce secteur n'a pas été accompagnée de la création généralisée d'une structure interne spécialisée. Ce ne sont que 11.8 % des entreprises qui disposent d'un véritable département de formation ; le reste possède généralement une ou deux personnes s'occupant de cette tâche, mais le plus souvent à temps partiel.

En formant ses salariés, l'entreprise se développe aussi – au point même qu'elle en devient, dans certains cas, spécialiste et prestataire de services de formation.

⇒ *Il faut cependant veiller à ce que la formation – qui, sur le long terme, apporte des bénéfices à l'entreprise – ne contraigne pas le travailleur mais lui apporte, à lui aussi, une plus value.*

Cet apprentissage hors de l'entreprise peut tout aussi bien concerner le domaine professionnel que le domaine privé. Comme cela est indiqué dans la section 2, il peut aussi exister des formations ayant une finalité plus purement personnelle et d'autres ayant une double finalité – à la fois personnelle et professionnelle. Pour les apprentissages dont les attendus ne sont pas strictement professionnels, le lieu d'apprentissage est rarement le lieu de travail. Les sections suivantes abordent les formations hors du lieu de travail.

3.2.3. Les autres contextes d'apprentissage

Cela a été rappelé dans la section 3.2.1., malgré les annonces de formation visant à l'épanouissement personnel de l'individu, une grande part des apprentissages a essentiellement une finalité professionnelle. Néanmoins, lorsqu'il ne s'agit pas d'acquérir une compétence visant exclusivement une performance particulière sur le seul lieu de travail (apprentissage d'un geste conditionné par exemple), on note au moins trois lieux spécifiques de formation hors du lieu de travail : l'établissement scolaire, les structures spécifiques de formation d'adultes ou encore la formation à domicile.

Chacun de ces contextes d'apprentissage est à examiner en fonction de la nature de la formation envisagée, de ses attendus et du temps disponible pour ladite formation.

Une institutionnalisation dans les réseaux de l'éducatif - tout en réclamant des formations non scolaires – adaptées aux besoins des adultes dans leur milieu de vie et de travail – semble souvent très difficile.
Ce type de formation concerne plus souvent les individus ayant un niveau d'instruction déjà élevé et souhaitant acquérir de nouveaux savoirs (apprentissage d'une langue étrangère par exemple). La demande est plus souvent diplômante et doit apporter une plus-value d'abord personnelle. Elle peut aussi avoir une visée professionnelle et s'inscrit alors dans le cadre d'un approfondissement de connaissances dans un domaine, d'une actualisation de connaissances déjà acquises ou sont le signe d'une volonté de reconversion.
On trouve néanmoins aussi dans le contexte d'une salle de classe des individus de bas niveau scolaire et de bas niveau de qualification qu'il s'agit d'abord d'éduquer à la formation : c'est tout le travail des méthodes dites d'éducabilité cognitive. La salle de classe est alors plus souvent perçue comme une régression plus que comme une ouverture sur quelque chose de nouveau et de bénéfique.

L'apprentissage dans des lieux spécifiques de formation est la forme la plus fréquente de formation et concerne tous les types d'apprenants, aussi bien les personnes de bas niveaux d'instruction et de qualification que les hauts diplômés et formés. C'est le cas des structures spécifiques créées à l'initiative de politiques sociales en faveur des individus les plus en difficultés pour les alphabétiser et leur permettre de retrouver un rôle social et une meilleure gestion de leur vie quotidienne. Cela peut aussi concerner des employés et cadres moyens qui vont se former à de nouvelles techniques ou se décident à une reconversion. Cela se met enfin au service de personnes déjà hautement qualifiées qui veulent acquérir de nouvelles compétences et connaissances en rapport ou pas avec leur profession.

L'apprentissage dans le réseau éducatif classique comme celui dans des lieux spécifiques de formation, pour être pleinement acceptés et ne pas donner lieu à des abandons avant la fin de la formation doivent impérativement être adaptés aux possibilités de formation de l'individu, aussi bien quant à son niveau, ses attentes mais aussi et surtout ses disponibilités en termes de temps – temps de transports, temps de formation, temps de travail, temps familial, et autres temps de vie.

Pour pallier ces contraintes particulières, beaucoup choisissent la formation à distance. Ce type de formation, en grande partie sans formateur, nécessite que l'on y accorde une attention singulière. C'est l'objet de la section suivante.

L'apprenant doit être acteur du choix du contexte de formation. Certaines sont plus contraignantes que d'autres mais apportent aussi plus de bénéfices.

⇒ *Il faut évaluer les besoins, attentes, motivations de l'apprenant et lui offrir le contexte idoine pour éviter des abandons en cours de route.*

3.2.4. La formation sans formateur

La formation à distance concerne tous les apprenants précédemment mentionnés, aussi bien les peu formés que les hauts diplômés, pour des raisons professionnelles ou personnelles, ou les deux à la fois.

En 1995, on considérait qu'environ 20 millions d'individus suivaient des cours à distance dans le monde. En France, l'offre de formation à distance est quantitativement développée – le CNED est le plus important organisme d'Europe de l'ouest. L'Open university anglaise jouit également d'une notoriété considérable. Ce sont le plus souvent des adultes qui s'y prêtent et c'est surtout l'apprentissage des langues qui est le plus développé[59].

On retrouve également toutes les tranches d'âge dans cet enseignement à distance et pour que l'apprentissage porte ses fruits, il est clair qu'il faut impérativement que les bénéfices à en tirer soient supérieurs aux inconvénients d'une telle formation et que les limitations en termes de contraintes de transports, temps à fournir pour la formation ne génèrent pas d'autres difficultés (manque de motivation, mobilisation, mésestime).

L'étude de Dessaint et Boisvert (1991) montre le grand intérêt que portent les 55 ans et plus à l'enseignement à distance. Beaucoup de ces apprenants signalent généralement un besoin de contact social motivant leur désir d'apprentissage. La formation à distance ne permet guère de combler ce besoin ; il leur fournit le moyen de « briser leur isolement ou de trouver de nouvelles connaissances pour remplacer celles qui disparaissent ». Les cours suivis en formation à distance deviennent donc, un outil pour aider la personne âgée à occuper sa solitude et nouer de nouvelles connaissances.
Les personnes âgées qui s'inscrivent à des cours à distance le font essentiellement pour changer et améliorer leur qualité de vie, pour relever des défis et acquérir de nouvelles connaissances (pour le plaisir d'apprendre). Néanmoins, les tranches d'âges 55-59 ans et 60-64 ans procèdent encore majoritairement à des formations dans le cadre de leur profession, « pour s'adapter aux changements technologiques exigés par leur métier »[60]. Il semblerait alors que ce type de formation à distance leur permette de « rester dans le coup » sans avoir à montrer qu'ils ont besoin d'un soutien particulier pour acquérir ces compétences

59. Ce qui peut paraître assez paradoxal dans la mesure où l'apprentissage d'une langue – vivante – devrait être l'enseignement nécessitant le plus de prises de parole, en termes de dialogue, confrontation et de pratique orale, ce qui n'est pas la vertu première de l'enseignement à distance.

60. Cet item concerne tous les répondants de 60 à 64 ans et 87 % des 55-59 ans (Dessaint et Boisvert, 1991).

nouvelles (Internet). Ces 55-59 et 60-64 ans sont surtout des hommes, assez scolarisés[61]. Les apprenants à distance plus âgés sont plus souvent des femmes, moins scolarisées dont l'intérêt est plus associé au bien-être[62].

De nouveaux travaux sur l'autoformation s'intéressent de plus en plus au développement de l'autonomie des sujets dans l'apprentissage ; en témoigne le dernier colloque mondial sur l'autoformation organisé par le CNAM à Paris en juin 2000 qui réunissait des chercheurs venus des cinq continents.

Plusieurs questions sont soulevées par ce phénomène de formation à distance ; questions qui deviennent plus pressantes à l'heure des NTIC. Il est donc nécessaire de s'interroger sur ce qu'apporte ce type d'apprentissage en sus des formations plus classiques (dans des lieux spécifiques de formation) et les écueils à éviter.

Si la formation à distance permet d'éviter les contraintes liées au déplacement vers un lieu d'apprentissage et permet aussi à l'individu d'évoluer à son rythme, il faut bien prendre conscience qu'à ce jour encore, il ne peut être que limité à une frange de population apprenante : celle très motivée et qui a déjà appris à apprendre.

Si, dans nos nouvelles sociétés de l'information et de la connaissance, « apprendre tout au long de la vie » est devenue une véritable injonction pour tout un chacun, les choix professionnels des individus, leur parcours de formation sont souvent de véritables démarches autoformatrices, ce que Le Meur (1998) appelle une « néo-autodidaxie » – mais, pour s'en sortir et récupérer un bénéfice de leur formation, il faut au préalable qu'ils aient appris à apprendre[63].
C'est là un des premiers problèmes à soulever relatif à la formation à distance et aux nouvelles technologies.

Actuellement, apprendre par réseau consiste encore pour l'essentiel à manipuler du texte écrit, ce qui exige une compétence scolaire minimale de la part des apprenants. Ce problème est en voie de résolution : l'arrivée des réseaux multimédias avec images sonores et visioconférences modifiera notablement ces exigences, permettra des interactions plus riches et plus dynamiques, mais plus volatiles aussi.

Et c'est là le deuxième problème à soulever ici. Le réseau offre effectivement en termes spatial et temporel une commodité d'usage sans pareille. Il bouleverse aussi nos modes de pensée et de travail et sans doute à long terme nos structures mêmes d'organisation sociale et d'éducation. En intégrant la formation à distance, il permet d'avoir accès plus facilement et en un temps record à des informations et des connaissances qui demandaient d'ordinaire beaucoup plus de temps. Mais cela a peut-être aussi des répercussions qui ne seront pas forcément positives : on sait que l'acquisition de nouvelles connaissances prend du temps et n'est pas immédiatement assimilée (Section 2.2.1.). Ce sont des activités humaines qui s'inscrivent dans la durée. Le réseau et sa diffusion, en revanche ont un caractère beaucoup plus instantané qu'il n'est sans doute pas aisé de concilier avec le temps nécessaire à l'assimilation de ses contenus.
Ainsi, on ne sait pas encore très bien ce que l'individu acquiert vraiment.

---

61. 20.1 % ont fréquenté l'université, 5.4 % ont fait des études collégiales, 19.4 % ont achevé des études secondaires. Les employés et ouvriers spécialisés représentent seulement 13.2 % (Dessaint et Boisvert, 1991).

62. Seulement 15 % sont du groupe des 55-59 ans. Les cours retenus répondent aux 3 motivations en rapport avec le bien-être ou le mieux-être social (« pour mon bien-être personnel », « pour améliorer mes habiletés à servir l'humanité », « pour mieux comprendre les relations humaines ») et représentent 84 % des suffrages. Près de la moitié de ces femmes n'indiquent pas de scolarité ni de profession. 15 % ont arrêté leurs études après le primaire et 25 % après le secondaire (Dessaint et Boisvert, 1991).

63. Voir, en annexe 1, la distinction entre autodidaxie et autoformation.

À cela s'ajoute un troisième point, le plus important et déjà évoqué au début de cette section : le besoin de contact social.
Outre l'intérêt pour la formation en elle-même, que ce soit pour des raisons personnelles ou professionnelles, l'apprentissage crée un contact, une relation, une situation sociale particulière qui influe également sur les possibilités d'apprentissage et de réussite de cet apprentissage (Section 2.2.2.). Ce contact établi avec des pairs est important. Il l'est aussi avec un formateur, comme le souligne la section suivante. Aussi, le plus gros problème soulevé par l'enseignement à distance est de faire en sorte que l'individu, isolé, ne lâche pas prise et termine son apprentissage. Pour cela, même à distance, il est souvent indispensable qu'il soit aidé et guidé dans sa démarche[64].

Les études récentes ont ainsi montré qu'il est nécessaire de prendre en compte toute la complexité de l'acte d'apprentissage – même en formation à distance – plutôt que de se limiter à la transmission de contenus.

Plus que dans les autres formes d'apprentissage, la lutte contre l'échec et l'abandon est un souci majeur en formation à distance. Au Royaume-uni (Open university) et au Canada (téléuniversité du Québec), les grands organismes nationaux ont été amenés à accompagner l'aspect psychologique de l'apprentissage par un soutien pédagogique et social. Le cours n'est alors qu'une composante parmi d'autres du cursus qui inclut d'autres activités : recherche personnelle de documentation, enquête et exercice d'application sur le terrain, rédaction collective par ateliers à distance (classe virtuelle) mises au point individuelles avec le tuteur – ce qui aboutit à une véritable stratégie de médiation humaine de la « médiatisation[65] » technique.

Ce qui est donc peu à peu mis en place consiste à recontextualiser la transmission des connaissances et l'individualisation des parcours par une resocialisation systématique de l'acte d'apprendre.
Les coûts financiers, initiaux et récurrents de cette opération restent élevés en raison de la nécessité de faire appel à des professionnels pour la conception-réalisation de produits pédagogiques de qualité « acceptable » qui ne soient pas constamment à refaire. De plus, la volonté d'individualiser les parcours dans des cursus complexes implique une modification radicale de la division des tâches dans l'organisation des formations, avec des investissements particuliers dans les fonctions de conception et de coordination.

Aussi, comme cela a été rapidement évoqué un peu plus haut, il est nécessaire que l'individu qui choisit l'enseignement à distance soit apte à y faire face et, la formation à distance, de toute façon, tend comme ailleurs mais plus clairement à sélectionner[66] les publics les mieux équipés pour s'y adapter.

Ainsi, si la formation à distance est ouverte à tous, il est cependant nécessaire pour qu'elle soit rentable (aussi bien pour les promoteurs que les utilisateurs) que l'apprenant ait satisfait quelques pré-conditions – nombreuses et interdépendantes – de plusieurs ordres :

- social – relatif à la culture d'origine et au soutien du milieu familial et professionnel dont il pourra bénéficier ;

64. Voir à ce propos l'étude de Haeuw et Coulon sur les FOAD – Formations ouvertes et à distance (2001).

65. Dans le sens de « servir d'intermédiaire pour transmettre quelque chose ».

66. La sélection est double en fait : il s'agit d'abord d'une auto-sélection (le candidat apprenant ne fera pas la démarche vers ce type de formation sans un niveau d'instruction déjà avéré et une motivation et des attentes très fortes) ; ensuite, les formations proposées entretiennent elles-mêmes un tri sélectif en demandant un certain niveau d'instruction, de connaissances, compétences techniques et acquisitions intellectuelles et matérielles pour y accéder.

- personnel – relatif ici à sa capacité d'autonomie, sa confiance en soi et espoir en sa réussite mais aussi à son capital de connaissances antérieures et sa capacité d'adaptation aux exigences des contenus disciplinaires et des méthodes de travail à acquérir ;

- technologique : il faut en effet que l'individu ait un minimum de familiarité avec les outils qu'il devra utiliser au cours de sa formation ; il lui faut aussi des conditions objectives d'accès et un rapport subjectif maîtrisé

- enfin, une condition épistémologique essentielle – relative au niveau des acquis antérieurs dans la discipline concerné, des savoir-faire cognitifs et du goût et des capacités pour l'étude.

On constate donc que, pour accéder sereinement à une formation à distance, il est nécessaire de posséder une capacité générale d'acculturation et d'adaptation permanente à l'innovation : au moins les pré-conditions signalées sont réunies, au moins l'individu a de chance de terminer et de réussir sa formation.

On comprend ainsi que, quelle que soit la démocratisation que l'on affiche, la sélection des apprenants les plus aptes par les prérequis continue d'être la règle.

Lorsque ces conditions ne sont pas respectées, la formation est rarement menée à son terme et il est donc préférable de pouvoir diriger l'individu vers une structure ou une démarche où il pourra évoluer avec plus de chances de succès.

L'autodidaxie et/ou l'autoformation nécessitent des compétences minimales de la part des apprenants et une motivation plus forte que les contraintes liées aux formations classiques (sur le lieu de travail, dans un lieu spécifique de formation).

⇒ *Pour éviter les échecs et abandons, on tente de plus en plus, même au travers de ces formations, de créer du lien social. Il convient d'accentuer cette politique.*

Si l'apprentissage est un processus personnel, on admet aujourd'hui qu'il doit être soutenu par un formateur qui facilite les acquisitions et assure la médiation entre le savoir scientifique et le savoir construit par l'apprenant.
Ce sont donc aussi les composants humains de l'environnement de l'apprentissage – en l'occurrence les formateurs - qui déterminent en grande partie les manières d'apprendre, les formes d'apprentissage, les résultats que vont obtenir les apprenants – en termes de compétences nouvelles et de plaisir retiré de la situation. Les caractéristiques, fonctions et rôles du formateur et de la relation pédagogique qu'il instaure – ou qu'il permet de réaliser – font l'objet de la section suivante.

3.3. La relation pédagogique comme moteur de l'apprentissage

La succession des modes en pédagogie témoigne bien – s'il en était encore besoin - qu'il n'y a pas de méthode qui fonctionnerait toute seule et serait dans tous les cas toujours efficace et rentable.

Il n'est pas possible de comparer ou d'évaluer les méthodes d'enseignement ou de formation pour elles-mêmes en les isolant des autres variables de la situation. il n'y a pas de bonne méthode, il y a un ensemble d'éléments qui font qu'une méthode donne des résultats satisfaisants ou pas. On a alors souvent considéré que l'objet de la didactique consistait à inventer et expérimenter, à « contenus constants » de meilleurs dispositifs d'enseignement. En fait, le propre des didactiques est de remettre sous le projecteur des variables sur lesquelles l'enseignant ou le formateur (voir définition, annexe 1) peut avoir prise pour traiter les difficultés rencontrées par les apprenants. Évidemment, nombre de difficultés précèdent le moment didactique et renvoient à des déterminismes sociologiques ou à une histoire psychologique de l'individu (Section 2.2.) et si, selon la formule consacrée, tout est vraiment joué avant les deux ans de l'apprenant et dépend surtout de la profession du père, il est clair qu'aussi bon pédagogue que soit le formateur, il n'y a que peu d'efficacité à attendre des méthodes qu'il pourra mettre en place.
Des enquêtes statistiques menées par l'IREDU (Institut de l'économie de l'éducation, Dijon) ont pourtant démontré la part essentielle du formateur, de son style d'enseignement, de sa motivation et de son énergie au travail. Il y a donc un « effet-enseignant » qu'il est nécessaire de pouvoir évaluer de manière à déterminer en quoi ce que font les enseignants et formateurs modifie ce que font les apprenants et modifie les conditions d'apprentissage.

Les « formateurs » ne sont cependant pas une catégorie professionnelle homogène et la formation lancée - comme la relation pédagogique qu'il sera possible d'installer - vont largement dépendre des caractéristiques du formateur, de sa propre formation et des méthodes qu'il choisit de mettre en place. Il s'agit donc, dans un premier temps, de tenter de cerner un peu mieux cette fonction de formateur, puis d'envisager selon la méthode de formation sélectionnée le rôle qu'il doit jouer pour favoriser l'apprentissage des apprenants.

3.3.1. Identité(s) et compétence(s) du formateur

Peu de pays ont un système apte à former de véritables « formateurs pour adultes » en tant que tel. Il n'existe pas dans tous les pays, à proprement parler, de système formalisant ce que sont ou ce que doivent être les caractéristiques, qualités et compétences du formateur. Tout dépend en fait du secteur de formation, du niveau de cette formation, du public à former et des résultats attendus de ladite formation. Ainsi, pour certains, il n'existe généralement pas un niveau minimum requis pour être formateur :

- un apprentissage sur le tas dans une entreprise ne nécessite pas de diplômes particuliers pour former de nouvelles recrues ;
- un apprentissage par la méthode du *drill* par exemple nécessite seulement « un peu d'autorité, une expérience de ce qu'il enseigne et une bonne fiche » (Section 1.3.3.) ;
- etc.

Certains sont donc directement issus de l'entreprise et n'ont pas pour vocation première la formation de personnels (encadré 19), d'autres viennent d'organismes extérieurs (spécialisés ou pas dans la formation pour adultes, essentiellement privés – en relation ou pas avec l'État), d'autres encore sont initialement enseignants et participent sous ce statut à la formation continue des adultes, ou encore professionnels dans un secteur d'activité particulier et « jouent aux formateurs » face à un public de néophytes.

Encadré 19. Les formateurs occasionnels

Une étude du BIBB (Institut fédéral de la formation professionnelle, Allemagne) en 1999 montre que près de 4 millions de salariés en Allemagne participent à la formation de la « relève professionnelle ».

Ces formateurs occasionnels transmettent à leurs futurs collègues des compétences techniques et sociales et assument sur leur lieu de travail des tâches capitales en matière de pédagogie de la profession : ils sélectionnent les tâches à effectuer, les expliquent et aident à leur programmation et à leur mise en œuvre. Ils transmettent ainsi un savoir lié au métier, évaluent les résultats du travail effectué et émettent un avis sur les apprentis.
Dans les entreprises industrielles observées formant des commerciaux, des outilleurs et des mécaniciens industriels, tout le personnel intervenant dans la formation possède un diplôme d'ouvrier qualifié. Quasiment un sur deux a, par ailleurs, obtenu un certificat professionnel de formation continue.
Ce personnel ressent son activité de formation comme une partie naturelle et satisfaisante de son travail mais ne reçoit que très rarement de reconnaissance à ce titre.

Les résultats de cette étude conduisent le BIBB à considérer que ce personnel doit être mieux assisté dans ses fonctions de formation en entreprise. Il propose de l'intégrer dans des actions de qualification, de lui accorder du temps pour sa formation continue et de le faire participer plus activement à la mise en œuvre des règlements de formation.

(BIBB, 1999)

Dans certains pays, l'université prépare également des formateurs d'adultes ; c'est notamment le cas du Canada qui a développé de nombreux programmes universitaires en andragogie et qui dispose d'ailleurs de départements scientifiques réservés à ce domaine d'activité (encadré 20 et annexe 3 pour des exemples de programme).

<u>Encadré 20.</u> Les formations à l'andragogie – Québec; Canada

Le Canada est sans aucun doute le lieu où les expériences et les préoccupations andragogiques ont été – et sont encore – les plus poussées. Les trois universités que sont l'UQAM, l'UQAT et l'UQAR (universités du Québec à Montréal, à Abitibi-Témiscamingue, à Rimouski) ont, dans leur faculté des Sciences de l'éducation, un département spécifique d'études et de recherches réservée à l'andragogie et l'apprentissage des adultes et des certificats et diplômes d'andragogie. On note assez peu de différences dans les conditions d'accès et les objectifs (et les programmes de ces certificats et diplômes – voir annexe 3) d'un établissement à l'autre.

*** Pour l'UQAM, le Certificat pour formateurs d'adultes**

- *Conditions d'admission :*

« Le programme n'est pas contingenté. Tous les candidats doivent avoir une connaissance satisfaisante du français écrit et parlé et passent un test écrit. Ils doivent, soit être titulaires d'un Diplôme d'études collégiales (DEC ou équivalent) ; soit avoir une expérience dans le domaine (posséder des connaissances appropriées, être âgé d'au moins 21 ans, et avoir travaillé pendant au moins six mois à temps plein ou l'équivalent de 360 heures, pour un organisme qui s'occupe de l'éducation des adultes) soit avoir réussi cinq cours (15 crédits) de niveau universitaire au moment du dépôt de la demande d'admission. Tous les candidats doivent en outre posséder une expérience attestée totalisant six mois d'intervention comme formateurs d'adultes en milieu scolaire ou dans des organismes responsables de la formation des adultes ou être en possession d'un contrat ou d'une lettre d'engagement à titre de formateurs d'adultes dans un établissement d'éducation public ou privé ».

- *Objectifs de la formation :*

« Ce programme vise à offrir une formation psychopédagogique, mettant l'accent sur la problématique de l'éducation aux adultes, pour les formateurs d'adultes œuvrant dans les commissions scolaires.

Le programme dispense des connaissances théoriques sur la psychologie de l'adulte et sur l'apprentissage, sensibilise aux dimensions sociopolitiques de l'éducation aux adultes et à la problématique de l'intervention pédagogique dans le cadre des commissions scolaires, fournit des connaissances théoriques et des informations dans le domaine de la pédagogie, permet l'instrumentation psychopédagogique, favorise l'acquisition d'aptitudes et d'habiletés à l'intervention pédagogique, à la relation d'aide éducative et à l'animation de groupe.

*** Pour l'UQAT, le Certificat en andragogie**

- *Conditions d'admission :*

« Être titulaire d'un Diplôme d'études collégiales (DEC) en formation professionnelle ou l'équivalent – ou être âgé d'au moins 21 ans, posséder les connaissances correspondant à une formation de niveau collégial et portant notamment sur la méthodologie du travail intellectuel, la communication-expression (français) et les sciences humaines (philosophie, histoire, sciences sociales).

Ces connaissances seront vérifiées à l'aide d'entrevues par le directeur du module et/ou un professeur d'andragogie. Le candidat doit posséder au moins une année de travail à plein temps (ou l'équivalent) auprès d'adultes en situation d'apprentissage. En outre, tous les candidats doivent démontrer leur maîtrise du français en satisfaisant aux exigences de la politique institutionnelle de la maîtrise du français au premier cycle de l'UQAT ».

- *Objectifs de la formation :*

« Ce certificat veut permettre à des praticiens de la relation d'aide éducative à l'apprentissage de l'adulte de développer des compétences professionnelles dans les champs suivants : l'apprentissage

chez l'adulte, la nature de l'éducation des adultes, la conception de programmes, la planification des activités : l'enseignement, le counselling, les moyens d'intervention et l'évaluation.
Le certificat en andragogie veut être un instrument éducatif susceptible de contribuer au développement intégral du citoyen québécois dans l'optique d'une éducation permanente démocratique et polyvalente ».

*** Pour l'UQAR, le Certificat en andragogie**

- *Conditions d'admission :*

« Le certificat en andragogie s'adresse aux éducatrices et aux éducateurs d'adultes désireux de développer leur savoir et savoir-faire dans ce domaine. Il faut être âgé d'au moins 21 ans, posséder des connaissances appropriées, une expérience d'au moins un an reliée au domaine de l'éducation et démontrer un intérêt soutenu pour l'éducation des adultes. De plus, la candidate ou le candidat à ce programme doit faire la preuve de ses compétences linguistiques en français, par la réussite du test de français du ministère de l'Éducation ou, en cas d'échec à ce test, par la réussite du ou des cours correctifs appropriés, avant d'être admis définitivement dans son programme ».

- *Objectifs de la formation :*

« Ce programme vise à préparer les éducatrices ou éducateurs d'adultes à intervenir en leur fournissant les connaissances relatives aux aspects psychologiques, pédagogiques, institutionnels et sociologiques de l'andragogie, et en favorisant chez eux le développement des habiletés et des aptitudes nécessaires à la conduite d'activités de formation auprès d'adultes. À ce niveau, l'accent est mis sur le diagnostic des besoins, la définition d'objectifs, le choix et la conduite de stratégies appropriées, l'évaluation, la promotion de la participation et de l'autonomie ».

À noter :

❶ Pour l'UQAM et l'UQAT, ces certificats, dans le cadre d'un cumul, peuvent conduire au grade de « bachelier en éducation » ; à l'UQAR, le secteur de rattachement est celui des « Arts ».

❷ Dans tous les cas, au terme de la réussite des programmes et pour avoir l'autorisation d'enseigner à des adultes les matières de leur compétence, les étudiants doivent :

- obtenir de la part de l'université la recommandation d'aptitude à la pratique de l'enseignement ;
- satisfaire aux exigences du ministère de l'Éducation et posséder les qualifications exigées des maîtres qui enseignent aux clientèles de l'enseignement général ou de l'enseignement professionnel, c'est-à-dire avoir :
  - un Diplôme d'études collégiales en formation professionnelle (DEC technique) et trois années d'expérience après l'obtention de la qualification
  - ou un Diplôme d'études professionnelles (DEP) et trois années d'expérience après l'obtention de cette qualification
  - ou un baccalauréat dans une discipline qui s'enseigne à l'éducation aux adultes

Pour ces trois bases d'admission, il est demandé aux candidats d'avoir enseigné 800 heures au terme de leur certificat pour prétendre à une recommandation de permis d'enseigner aux adultes de la part de l'université.

❸ On note la place considérable que prend l'aspect psychologique dans ces formations et le rappel de quelques concepts émanant des pédagogies nouvelles - déjà abordés dans la section 1 et dans la suite (une démarche holistique prônant le « développement intégral du citoyen », le « développement des habiletés et des aptitudes », la « relation d'aide éducative »).

L'annexe 3 propose un aperçu un peu plus exhaustif du contenu de ces divers certificats.

Dans d'autres pays, cette préoccupation de formation de formateurs est beaucoup moins significative, voire inexistante ou résulte d'un transfert de technologie et de savoirs – notamment dans les pays en voie de développement. Les apprentissages sont alors le plus souvent à l'attention des personnes analphabètes et se font en collaboration (et sur les recommandations et les prérogatives) de grandes institutions de portée internationale comme l'Unesco (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) et l'Usaid (United States Agency for International Development).

> C'est le cas par exemple des projets développés par le CREFAL – Centro de cooperación para la educación de aldultos en America latina y el Caribe – où les axes principaux développés concernent « la capacitación de planificadores de alfabetización », « la educación indígena », « el desarrollo rural » et « la investigación participativa (para la equidad de género y de derechos humanos) ».

Au manque de clarté relatif à la formation du formateur dans certains pays, s'ajoute un *turn over* (taux de rotation) important dans le « métier », une fluctuation dans les statuts de formateurs, dans leurs temps de travail (peu travaillent à temps complet) et un certain flou relatif à leur identité professionnelle.
Les formateurs eux-mêmes admettent généralement une certaine proximité dans leurs pratiques avec les enseignants tout en soulevant pourtant une large démarcation avec l'institution scolaire. Plutôt que des savoirs scolaires, ils revendiquent un certain nombre de savoirs transversaux liés à la transmission des compétences et à leur application dans les activités productives. Ils insistent également sur les compétences qu'ils estiment nécessaires et qui sont pour le moins très subjectives comme l'écoute, la disponibilité, l'adaptabilité, l'esprit d'ouverture.
Pour quelques uns, un développement de la capacité d'apprentissage devrait comprendre le développement de qualités comme l'attention, la concentration, la maîtrise de l'activité cérébrale, notamment par des méthodes de relaxation.
De tels objectifs sont considérés par d'autres formateurs comme ne relevant plus de leurs compétences. D'autres encore, qui en ont reconnu l'impact, n'hésitent pas à introduire de telles pratiques (Belbaum, 1996) dans leurs formations.

L'identité professionnelle comme les compétences requises pour un formateur restent donc dans un flou relativement artistique et il n'est guère aisé d'en dire beaucoup plus. Seuls, des exemples sur la formation de ces formateurs et leurs pratiques de formation peuvent donner une image un peu moins pointilliste de cette activité (encadrés 20, 21 et annexe 3).

<u>Encadré 21.</u> Formateur et formation en France

Il y a peu de temps encore, il n'existait pas en France de formation de formateur. L'activité dépendait principalement de la pédagogie qui elle-même faisait partie du cycle d'études universitaires de psychologie (créé en France en 1947). Elle n'en est d'ailleurs encore qu'un des certificats intitulé « Psychologie de l'enfant et pédagogie ». Le premier doctorat de formation des adultes, au CNAM (Centre national des Arts et métiers), date de début 1990.

L'IUFM en France (Institut universitaire de formation des maîtres) recrute au niveau de la licence et prépare à la fois les professeurs des écoles et ceux du second degré. On trouve cependant dans cette population issue de l'IUFM une bonne part des formateurs pour adultes. L'objectif annoncé de l'institution est de doter les candidats d'une professionnalité globale, faite de connaissances disciplinaires, du système éducatif et de la gestion des apprentissages (pédagogie et didactique).

Les premières structures plus largement dirigées vers les formations pour adultes sont sont le CNAM, l'AFPA, le GRETA ; mais avec les transformations économiques et sociales des deux dernières décennies, le rôle des entreprises qui financent et prescrivent de plus en plus de formations s'est renforcé – jusqu'à concurrencer les structures habituellement chargées de procéder à la formation de formateurs pour adultes. On distingue de plus aujourd'hui une multiplicité d'organismes publics, para-publics, professionnels, privés ou associatifs.

Chaque structure a son propre programme de formation. À titre d'information, tous les nouveaux formateurs des CFA d'Ile-de-France en 2000 et beaucoup de ceux qui exercent déjà ce métier reçoivent une formation à la pédagogie de l'alternance : en 600 heures réparties sur 2 ans, ils acquièrent une qualification officiellement reconnue et homologuée au niveau III (bac + 2 – ISCED 5).

Pour la plupart des formateurs, le passage du transmissif au cognitif dans les méthodes mises en place à l'intention des apprenants ne s'est pas toujours réalisé et la conception du métier correspond encore souvent plutôt à une transmission des connaissances et des savoirs plutôt qu'à un rôle d'éducateur.

Tous les pays ne disposent pas d'un système comparable de formation des formateurs pour adultes. Certains y attachent plus d'importance que d'autres (le Canada par exemple). Cette formation induit des styles de conduite et des préoccupations et soucis différents vis-à-vis de la structure d'apprentissage et du comportement de l'apprenant (plus ou moins grande attention portée à l'individu et à son histoire et sa sensibilité, aux diverses techniques pour le motiver).

Si de grands doutes persistent sur la formation du formateur et ses compétences à former, on ne doute plus en revanche de son rôle et de son influence sur l'apprenant et la situation d'apprentissage ni de ce qui lui est prioritairement demandé en fonction des méthodes pédagogiques mises en œuvre.

3.3.2. Rôles et qualités du formateur - relation pédagogique et influence sur l'apprenant

Un des premiers points à noter avant toute autre considération est que les pratiques d'enseignement ou de formation sont complexes et ne peuvent se réduire à l'application de méthodes définies *a priori*. Ainsi que cela a déjà été développé dans les premières sections de ce rapport, les méthodes pédagogiques et/ou andragogiques sont multiples. Cette multiplicité de méthodes implique une grande variété de techniques, de pratiques à mettre en œuvre et donc aussi une diversité de rôles et de conduites à tenir par le formateur pour favoriser l'apprentissage des apprenants – selon la méthode choisie.
Ainsi de simple transmetteur de savoirs et d'applicateur d'une méthode, le formateur doit acquérir et mettre en avant aujourd'hui toute une série d'autres techniques d'approche et d'appropriation du savoir et faire intervenir de multiples compétences ou sensibilités particulières (Section 3.3.1.).

Si le refuge derrière une méthode trop impersonnelle et objectivée constitue toujours un procédé courant de lutte contre l'angoisse (tout comme il est rassurant pour l'apprenant de se limiter à un rôle passif), plus que « l'applicateur » d'une méthode, le formateur doit devenir un professionnel de l'apprentissage et analyser chaque fois le moyen de faire acquérir des connaissances et des savoirs à l'individu. Faire face à l'imprévu et décider en situation sont des caractéristiques essentielles et quotidienne du métier d'enseignant ou de formateur. La didactique permet certes d'anticiper quelque peu mais elle montre surtout que c'est l'erreur et l'approximation qui restent la règle et qu'il faut sans arrêt adapter et s'adapter au terrain, au public de l'apprentissage.

Les pratiques varient toujours sensiblement selon les praticiens ; plus même, car chez un même formateur, elles varient encore d'une séquence à l'autre, d'une année sur l'autre et selon son public. Il est donc indispensable pour le formateur d'être toujours apte à innover, adapter ses pratiques et ses propres acquis en fonction du public auquel il a à faire.

Le public en lui-même est aussi très divers ; néanmoins et malgré cette hétérogénéité (Section 2), il y a au moins deux grands éléments qui se retrouvent de manière récurrente chez tous les apprenants : leur résistance à l'apprentissage et l'effet du jugement du formateur.

L'apprenant, même très motivé, marque toujours une certaine réticence aux nouvelles formes d'apprentissages et aux nouveaux savoirs ; il est donc indispensable pour le formateur de savoir évacuer et détourner ces freins.

Le rôle de l'enseignant, formateur, pédagogue est ainsi, en premier lieu, de travailler sur la résistance de l'individu à être éduqué : « l'autre, l'élève, l'adulte en formation, résiste toujours légitimement à mon projet de l'éduquer, c'est-à-dire de vouloir et de décider son bien à sa place. Il ne désire jamais au bon moment ce qui est programmé dans l'apprentissage, il n'apprend pas véritablement de la manière dont je lui enseigne, il dispose de représentations qui font obstacle à la compréhension de ce que je veux lui enseigner, il n'entre pas dans ma manière de penser, ses expériences sont différentes des miennes et il ne met pas les mêmes choses sous les mêmes mots. Et puis il aimerait bien décider lui-même de sa propre éducation et son 'projet personnel' se heurte bien souvent au projet que nous avons pour lui - mais s'il pouvait décider de sa propre éducation, c'est qu'il serait déjà éduqué... (Meirieu, 1999). Il appartient donc à l'éducateur (qu'il soit enseignant ou formateur, en relation avec des enfants ou avec des adultes) de travailler avec et sur cette résistance et donc de repenser ses méthodes pédagogiques en fonction du public auquel il est confronté.

On considère aussi que le comportement et/ou le jugement de l'enseignant ou du formateur influe considérablement sur les acquisitions des apprenants et leurs chances de réussite ; il lui faut donc rester le plus neutre et le plus impartial possible.
Son attitude, ses *a priori*, critiques et appréciations – justifiées ou pas - favorisent ou au contraire peuvent gêner les progrès de l'apprenant. Ces interactions à l'œuvre dans la relation enseignant-apprenant ont notamment été démontré par Rosenthal en 1971 (encadré 22).
L'enseignant ou formateur doit, dans chaque cas, s'efforcer d'accorder l'attention à laquelle chaque apprenant a droit, quelles que soient ses capacités. Face aux apprenants qu'il considère faibles et démotivés, il doit leur exprimer sa confiance dans leurs capacités de réussir, démontrer de l'enthousiasme à leur enseigner et de l'intérêt à leur réussite, éviter de créer des situations de compétition - qui renforce les plus forts et affaiblit un peu plus les faibles -, être attentif à leur évolution et leurs difficultés. De fait, les choix du pédagogue sont éminemment praxéologiques[67], en ce sens qu'il cherche non pas à enseigner comme une fin en soi mais à enseigner efficacement aux apprenants. Cette efficacité est d'ailleurs de plus en plus attendue, aussi bien chez les élèves (dont les parents veulent absolument les voir bacheliers) que chez les adultes apprenants, essentiellement lorsque l'apprentissage à une visée professionnelle ou professionnalisante.

Encadré 22. L'effet « Pygmalion »

Un psychologue fournit à des enseignants une liste de noms d'élèves en leur signalant qu'ils sont à la veille de grands progrès – ceci aurait été pronostiqué à la suite d'un test psychologique nouveau.
8 mois plus tard, une réelle amélioration scolaire est constaté chez les élèves dont le nom figurait sur la liste. Or, le test en question n'avait jamais existé et la liste des élèves avait été réalisée par tirage au sort…

Ce qui a été appelé « l'effet Pygmalion » vise à signaler qu'il existe effectivement une influence du préjugé de l'enseignant et un processus interactionniste : l'intérêt manifesté par l'enseignant à l'égard de l'élève améliore les performances de l'élève.

Cette situation expérimentée par Rosenthal sur la relation enseignant / élèves peut se retrouver à l'identique sur une relation formateur / adultes en apprentissage.
Cette conception interactionniste rejoint celle de la *self fulfiling prophecy* identifiée par K. Merton (Section 3.1.2.) où il est démontré que le retour d'appréciation que reçoit l'apprenant influence ses propres réalisations et chances de réussite.

Le niveau de compétence de l'enseignant, sa propre motivation et d'autres traits plus personnels qui le caractérisent influencent la dynamique motivationnelle de ses élèves. Il en va de même pour le formateur vis-à-vis de l'adulte apprenant.

Ceci étant dit, la principale fonction du formateur est d'aider à développer la capacité d'apprendre des apprenants dont il a la charge. Gardant toujours à l'esprit qu' « il vaut mieux apprendre que savoir »

67. C'est-à-dire relatifs à une praxis et s'organisant autour d'une action adaptable en fonction de l'apprenant, laissant donc de côté ce qui relèverait plus strictement d'une connaissance théorique univoque à transmettre.

(Crozier et Serieyx, 1994), cette fonction prend une forme et une intensité différentes selon la méthode pédagogique que l'enseignant ou formateur choisit de suivre.

On note généralement deux grands types de direction pédagogique :

- celle qui consiste à jouer sur la différentiation pédagogique considérant que le développement intellectuel de l'apprenant est favorisé par une adaptation en souplesse pour lequel il faut donc une flexibilité des apprentissages (selon les théories de Drévillon, Lautrey)

- celle qui se base sur la médiation dans les apprentissages et l'idée de situation-problème : l'enseignant ou le formateur doit calculer au mieux la situation qu'il soumet au groupe et réfréner toute intervention intempestive qui se substituerait à l'activité propre des apprenants - qui produirait un effondrement de la tâche.

Selon la méthode choisie et la pratique mise en place, l'enseignant ou le formateur prend l'une ou l'autre de ces directions dans sa démarche d'apprentissage – ou tente de combiner les deux – et amorce donc son activité et met en avant diverses qualités et compétences en fonction de la méthode pédagogique sélectionnée.

Mettant en place une méthode de travail privilégiant la médiation, le formateur aura, dans un premier temps, fait appel à sa mémoire, à ce qu'il aura pu lire ou observer de la manière dont les gens réagissent à telle ou telle proposition selon la façon dont elle est faite, l'âge des individus, etc. Ensuite, il démarre avec quelques idées sur l'efficacité possible de ce qu'il propose ; mais par définition, il ne sait pas quel effet il va produire puisque les situations éducatives sont singulières et deux stages ou deux apprenants ne réagissent jamais de façon identique. Il lui faut sans arrêt reconsidérer la proposition et la revoir avec les apprenants pour saisir ce qui ne fonctionne pas et pourquoi : les consignes mal formulées ? Des groupes mal formés ? Les apprenants auraient - pour tel sujet - préféré travailler personnellement ou au contraire attendaient-ils un apport magistral ?
Poser toutes ces questions avec les apprenants permet de prendre en compte la réalité qu'ils constituent et de travailler avec eux, indissociablement, sur les contenus d'enseignement, les profils d'apprentissages des stagiaires, et les propositions méthodologiques du formateur.

Dans le cas de la pédagogie du projet par exemple, l'activité du formateur est de favoriser la projection des formés, leur appropriation sur l'espace-temps de la formation. Ainsi, l'activité à lancer par le formateur ne peut pas être trop formalisée ni trop rigide – comme dans le cadre d'un cours magistral par exemple. Son animation de l'apprentissage sera à l'intersection entre le système de situation-problème et la prise en compte différenciée des apprenants.

La direction pédagogique s'attachant à travailler à l'idée de situation-problème crée un type de relations particulier entre l'enseignant ou formateur et l'apprenant. Elle met en avant une des qualités essentielles que doit avoir tout formateur : sa capacité à réguler et donc à adapter sans cesse son activité.

Ainsi, lorsqu'un apprenant a des difficultés à résoudre un problème, le formateur lui apporte en général une aide sous forme de questions destinées à lui faire progressivement trouver la solution recherchée. On suppose ainsi qu'avec l'aide du formateur, l'apprenant aura appris/acquis une méthode de travail lui permettant d'accéder à une certaine autonomie et à la connaissance souhaitée.

Il faut aussi prendre en considération dans le rôle et les qualités nécessaires au formateur pour instaurer une relation pédagogique « rentable », que l'on n'enseigne pas de la même manière des savoirs professionnels et des disciplines scientifiques. L'un des objets de la didactique est justement d'analyser ces distinctions. Mais, plus que cela, il s'agit pour le formateur de savoir motiver l'individu à apprendre. Pour ce faire, de plus en plus on critique le système des cours magistraux qui laisse l'individu dans la passivité et ne le pousse pas à s'approprier les connaissances. N'étant pas encouragé à travailler, il n'est pas motivé à le faire et, ne travaillant pas, il devient faible. Le formateur doit donc être en mesure de trouver la méthode la mieux adaptée en fonction du contenu qu'il souhaite faire acquérir à ses apprenants.

La diversité des méthodes pédagogiques déjà expérimentées – et qui montrent le rôle crucial que joue le formateur – n'impliquent cependant pas obligatoirement une présence constante et active auprès de l'apprenant. Si le formateur est à la fois un « instructeur », un « catalyseur » et un « socialisateur », il peut tout à fait mettre ses fonctions en service de manière plus « accessoire ». C'est notamment ce que l'on retrouve dans l'EAO (Enseignement assisté par ordinateur). Cette méthode pédagogique qui a largement été expérimentée aux États-Unis auprès d'apprenants adolescents montre de manière encore plus nette la mission socialisatrice plus qu'instructrice du formateur.
Dans la méthode de l'EAO, les adolescents vont librement travailler dans des salles d'informatique et ne font appel aux enseignants que lorsqu'ils en ressentent le besoin - en posant leur casquette sur la machine. Ils leur donnent ainsi un rôle de personne-ressource et apprennent à travailler de manière progressivement plus suivie, plus attentive, plus respectueuse des autres. Le système à la base est le même que l'enseignement programmé de Skinner. Grande différence cependant : la machine produit effectivement la transmission d'un savoir formel, mais il y a aussi un intervenant humain qui se focalise plus sur les domaines plus subjectifs du processus d'apprentissage et consacre par exemple plus de temps aux personnes qui ont des difficultés à avancer.

Cette discrimination positive à l'égard des apprenants les plus en difficulté se met également en place pour tous les apprenants et tient compte de leur niveau, aspirations, style cognitif (Section 1.3.1. et les travaux de La Garanderie (1982, 1987, 1990 et 1991)), rythme et qualité d'apprentissage dans les pédagogies différenciées.

Ainsi, outre un savoir à faire acquérir et des compétences à mettre en œuvre pour faire apprendre à apprendre, le formateur doit aussi être en mesure de déterminer les failles qui gênent les apprentissages de son public et choisir la méthode qui convient le mieux à ses apprenants. La section suivante est consacrée aux méthodes de « différentiation pédagogique » - qui présentent l'avantage de tenter de prendre en compte toutes les dimensions de l'individu et du contexte d'apprentissage.

3.4. La différentiation pédagogique pour des méthodes d'apprentissage (ré)ajustables

Parvenu à l'idée maintenant que l'individu arrive toujours avec ses propres représentations, son vécu et que c'est à partir de là que se font les acquisitions nouvelles et sur cette base que s'inscrivent les apprentissages (Section 2.2.1.), on tente de plus en plus désormais de sortir du traitement standard pour faire l'éloge de la différence.
Meirieu décrit la pédagogie différenciée comme une « exploration aventureuse des possibles » et « un outil permettant tout à la fois de garantir des acquisitions à tous les élèves et de permettre à chacun de découvrir progressivement ce qui constitue la spécificité de son approche et de ses stratégies d'apprentissage » (1995).

Cette centration de l'enseignement sur l'apprenant lui-même n'est pas quelque chose de nouveau[68]. On sait que chaque apprenant pilote son apprentissage d'une manière qui lui est personnelle et qui est toujours très singulière. Certaines conceptions résistent parfois à un type d'enseignement et une partie de l'apprentissage doit alors consister à travailler les obstacles qui expliquent ces résistances pour les dépasser. D'où l'idée de différentiation pédagogique.

Si tout le monde s'accorde maintenant à penser que chaque apprenant est différent, on conçoit aussi que ces différences se portent à plusieurs niveaux :

- au niveau socioculturel : selon l'origine sociale, les valeurs, les croyances, les types de socialisation, les histoires individuelles ;

- au niveau cognitif : les processus mentaux d'acquisition des connaissances dépendent des représentations, des stades de développement opératoire (capacités d'abstraction), des modes de pensée, des stratégies d'apprentissage que chacun développe ;

- au niveau psycho-affectif : le vécu et la personnalité des individus déterminent leur motivation, leur volonté, leur créativité, leur curiosité et donc leur rythme d'apprentissage.

Face à un traitement identique, ces différences se transforment en inégalités et c'est contre cette fatalité que la pédagogie différenciée tente de lutter.
Il s'agit donc au préalable de pouvoir différencier, individualiser ou tout au moins traiter plus finement l'apprenant au travers de typologies de styles cognitifs et styles d'apprentissage (section 3.4.1). La section suivante (3.4.2.) s'attachera plus précisément aux difficultés opérationnelles relatives à cette méthode.

3.4.1. La prise en compte des styles cognitifs et styles d'apprentissage

Dans cette volonté qui anime la pédagogie différenciée de respecter la diversité des apprenants, on conçoit que, face à une situation d'apprentissage donnée, le sujet a tendance à utiliser un mode préférentiel de penser et d'agir (le « *striving-and-thinking* » d'Allport, 1937) qui s'apparente à sa personnalité et à ses aptitudes.

La conception des styles d'apprentissage est issue des travaux sur les styles cognitifs. En fait, c'est après plusieurs tentatives d'application éducative du concept de style cognitif que le style d'apprentissage émerge – apparaissant moins abstrait et plus près de la pratique (Olry-Louis, 1995). Le style est ce qui « marque » chaque acte adaptatif de l'individu. Ces styles renvoient donc à la fois aux « différences individuelles constantes dans la manière d'organiser et des traiter les informations et ses expériences » et aux « attitudes stables, préférences stables et aux stratégies habituelles déterminant les modes typiques d'une personne de percevoir, de mémoriser, de penser et de résoudre des problèmes » (Messick, 1976).

Nous avons déjà cité les profils pédagogiques définis par De la Garanderie (1980 et encadré 7) qui travaille sur la distinction entre auditif, visuel ou kinesthésique. Ainsi, selon le type qui aura été déterminé pour un individu apprenant donné, l'enseignant ou formateur sera amené à utiliser plutôt l'explication orale, le schéma au tableau ou une manipulation par exemple.

---

68. Se reporter à la section 1. Tout le travail de Piaget, tout le courant qualifié d'éducation nouvelle depuis le début du siècle, toute la pédagogie institutionnelle militaient déjà contre un apprentissage par émission-réception qui privilégiait le « processus enseigner » au détriment du « processus apprendre ».

D'autres théories et tentatives de typologies se sont plutôt penchées sur les dimensions de DIC (Dépendance-indépendance à l'égard du champ) ou la dimension RI de réflexivité-impulsivité (encadré 23).

Encadré 23. Quelques styles cognitifs

Dans la théorie de dépendance-indépendance à l'égard du champ, on distingue deux catégories d'apprenants et deux formes inhérentes d'apprentissage (Huteau, 1987) :

- les sujets indépendants du champ utilisent plutôt leurs repères personnels pour restructurer les données : ils recherchent peu les informations en provenance de l'extérieur et leurs apprentissages sont peu liés au contexte social et affectif ;

- en revanche, les sujets dépendants du champ sont moins enclins à restructurer leurs représentations : ils font confiance aux informations venant de l'entourage et le contexte social et affectif est très important.

De la même façon, la dimension de réflexivité–impulsivité considère deux types d'apprenants et donc deux types de comportements auxquels il convient de s'adapter en situation d'apprentissage :

- les sujets réfléchis sont ceux qui ont tendance à différer une réponse pour s'assurer au mieux d'une solution exacte ; ils vont donc préférer l'indécision au risque d'erreur.

- les sujets impulsifs sont ceux qui ont tendance à répondre rapidement, quitte à commettre des erreurs ; ils sont souvent inquiets vis-à-vis d'eux-mêmes et de leurs rapports avec autrui.

En fait, plusieurs typologies permettent de classer les individus et de leur proposer donc un apprentissage en fonction de l'élément considéré significatif et prévalant dans leur processus d'apprentissage et d'acquisition des connaissances. Les styles d'apprentissage sont en fait des manifestations, dans un contexte spécifique, des styles cognitifs définis à un niveau plus général. Plusieurs typologies de styles d'apprentissage ont émergé depuis les années 70 en fonction des éléments considérés comme déterminants. On a ainsi des typologies de styles et profils d'apprentissage en fonction :

- de l'environnement et du contexte pédagogique
- des modalités d'encodage des données et de représentation
- des modalités de traitement de l'information

puis ceux fondés sur :

- un modèle de l'apprentissage expérientiel
- sur une théorie de la personnalité

ou encore des modèles mixtes associant plusieurs éléments (encadré 24 pour des exemples).

<u>Encadré 24.</u> Exemples de délimitations de profils d'apprentissage à partir des études des éléments considérés déterminants dans la définition des styles

<u>⇨ Sur les styles d'apprentissage en fonction de l'environnement et le contexte pédagogique</u>

◆ Grasha et Riechman (1975) élaborent un *Student Learning Style Scale* déterminant 3 dimensions bipolaires définissant les profils d'apprentissage « participant » ou « fuyant », « collaborateur » ou « compétitif », « autonome » ou « dépendant ».

◆ Renzulli et Smith (1978) établissent, eux, des profils d'apprentissage à partir des préférences à l'égard de 9 modes d'enseignement : les projets, la récitation, l'enseignement par les pairs, la discussion, les jeux, l'étude individuelle, l'enseignement programmé, l'enseignement magistral et la simulation.

<u>⇨ sur les styles d'apprentissage en fonction des modalités d'encodage et de représentation</u>

◆ plusieurs chercheurs ont travaillé cette variable dont De la Garanderie déjà cité (encadré 7), Barbe *et al.* (1979).

<u>⇨ sur les styles d'apprentissage en fonction des modalités de traitement de l'information</u>

◆ Schmeck *et al.* (1977) établissent leurs profils à partir de 4 tendances stratégiques : la tendance à organiser les informations, celle à élaborer le contenu d'apprentissage, la tendance à retenir des informations factuelles et enfin celle à utiliser des méthodes d'étude reconnues.

◆ Entwistle (1981) considère le profil d'apprentissage en fonction des modalités de traitement de l'information selon 3 orientations : l'orientation vers la signification personnelle, celle vers la reproduction de l'information et enfin celle tendant à l'accomplissement et la réussite.

<u>⇨ sur les styles d'apprentissage fondés sur un modèle de l'apprentissage expérientiel</u>

◆ Partant d'un apprentissage dit expérientiel en 4 étapes, comprenant l'expérience concrète, l'observation réfléchie, la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active, Kolb (1974) et Gauthier et Poulin (1985) envisagent l'existence de 4 modes d'adaptation (concret, réfléchi, abstrait et actif) qui, combinés deux à deux donnent 4 styles d'apprentissage :
- Le style divergent (qui correspond à un profil concret-réfléchi)
- Le style assimilateur (qui correspond à un profil réfléchi-abstrait)
- Le style convergent (qui correspond à un profil abstrait-actif)
- Le style accommodateur (qui correspond à un profil concret-actif).

◆ s'inspirant de ce modèle, McCarty (1997) créé un autre modèle d'apprentissage - le *4MAT System* - qui conduit à envisager 4 styles d'apprenants : l'apprenant innovateur, l'apprenant analytique, l'apprenant de sens commun et l'apprenant dynamique – auxquels il convient d'adapter la forme d'apprentissage qui leur correspond.

<u>⇨ Sur les styles d'apprentissage fondés sur une théorie de la personnalité</u>

Les typologies de styles d'apprentissage qui s'inspirent plutôt des connaissances développées dans le cadre de recherches sur la personnalité ont, généralement, pour cadre de référence la théorie de Jung sur les types psychologiques.

◆ C'est sur cette base que Myers et Briggs (1962) définissent 4 dimensions de la personnalité :
- extraversion – introversion,
- sensation – intuition,
- raison – émotion,
- jugement – perception.

Ce serait ces caractéristiques de la personnalité qui définissent le style d'apprentissage d'une personne et c'est donc en identifiant les conduites « éducatives » caractéristiques de chacun des types qu'il est possible de spécifier les styles d'apprentissage à tenir.

Pour autant qu'ils tiennent compte de caractéristiques individuelles spécifiques, cette classification par désignation d'un élément vecteur principal des capacités d'apprentissage n'est pas totalement satisfaisante : elle étiquette l'individu apprenant en le confinant à un seul style d'apprentissage.

D'autres recherches envisageant plutôt une sorte de métastructure psychologique multidimensionnelle semblent alors plus propices à créer ce lien entre le style d'apprentissage à mettre en œuvre en fonction de la personnalité de l'individu. C'est notamment le travail qui a été mené par Dunn et Dunn (1978) et, plus récemment, Provencher (1981) prenant en compte une vingtaine de variables formant cinq catégories :

- les variables environnementales (son, lumière, agencement du lieu)
- les variables affectives (motivation, persistance, responsabilité, structure)
- les variables sociologiques (apprendre mieux seul, avec un autre, en équipe, de manière variée)
- les variables physiologiques (modalités perceptives, fluctuation du niveau d'énergie selon le moment de la journée, besoin de mobilité durant l'apprentissage)
- les variables psychologiques (en termes de traitement global ou analytique, de fonctionnement réfléchi ou impulsif).

Ces cinq catégories se déclinent en fonction de trois facteurs intervenant dans la manière dont les apprenants donnent du sens aux informations qu'ils cherchent à s'approprier par :

- des orientations symboliques (par exemple préférer lire ou écouter, préférer l'un ou l'autre des cinq sens pour apprendre, la façon de se comporter avec les autres)
- des déterminants culturels qui accompagnent les significations de ces symboles (préférer se fier à une figure d'autorité ou à son expérience, etc.)
- les modes d'inférence (par exemple porter attention aux ressemblances ou aux différences).

Constatant la complexité pour déterminer des styles d'apprentissage, Keefe et Monk (1987) élaborent un nouvel instrument : le *Learning style profile*, qui, lui, mesure vingt-trois variables – et comporte donc vingt-trois échelles, regroupées en trois facteurs misant sur :

- les habiletés cognitives (habiletés analytique, spatiale, de discrimination, de catégorisation, de traitement séquentiel, de mémorisation)
- les réponses perceptives (visuelle, auditive, émotive)
- les préférences pour l'étude et l'enseignement (persévérance au travail, désir d'exprimer son opinion, préférence verbale-spatiale, préférence pour la manipulation, préférence pour travailler le matin, l'après midi, le soir, préférence ayant trait au regroupement, à l'arrangement spatial, à la mobilité, au type d'environnement sonore, à la luminosité, à la température…).

S'il est clair qu'il est important de tenir compte de tout ce qui fait l'individu et son comportement pour initier et conduire au mieux son processus d'apprentissage, ces modèles n'épuisent de toutes façons pas la liste des modèles possibles. Au fur et à mesure des réflexions et des travaux, de nouvelles dimensions sont mises à jour comme étant significatives ; Curry, en 1990, répertorie une centaine d'instruments pour mesurer les diverses dimensions du style d'apprentissage. Aussi, toute intéressante que soit cette prise en compte, on ne peut manquer de constater les difficultés qu'elle occasionne dans ses applications.

3.4.2. Les difficultés opérationnelles de la différentiation pédagogique

Faire de la différentiation pédagogique consiste d'abord à pouvoir déterminer en quoi les apprenants sont différents, ce qui les rapproche et de pouvoir répertorier les styles d'apprentissage à mettre en œuvre pour leur apporter le meilleur bénéfice de leur démarche.

Ce premier travail qui consiste à cerner toutes les caractéristiques de l'apprenant est assez complexe compte tenu du nombre considérable de variables qui interfèrent dans son processus d'apprentissage (Section 3.4.1.).

En admettant que les instruments les plus performants et les plus pertinents aient été utilisés et que l'on parvienne à déterminer avec la plus grande exactitude le profil d'apprentissage de l'individu, d'autres difficultés apparaissent encore dans la mise en application de cette différentiation pédagogique.

- La première difficulté est que cette démarche de différentiation pédagogique doit résulter d'un double processus assez délicat qui consiste à s'adapter à l'apprenant (pour ne pas prendre constamment à contre-pied son fonctionnement mental) et de parvenir pourtant à ne pas trop s'assimiler à ce fonctionnement (pour ne pas l'y enfermer).

  C'est un processus complexe qui décourage d'ailleurs souvent les formateurs – car on s'aperçoit qu'en faisant varier un facteur, il faut souvent alors modifier tous les autres. Si l'on veut adapter les objectifs aux apprenants, il faut former des groupes auxquels on propose des supports de travail différents selon leurs besoins, avec une durée différente pour accomplir une tâche, qui nécessitera soit une aide individualisée, soit un guidage plus ou moins intense du groupe, soit une simple vérification à la fin du travail pour ceux qui sont déjà autonomes.

  Puisque les obstacles – ou résistances - ne sont pas les mêmes pour tous, ils pourront être franchis en mettant à la disposition de chacun une diversité d'outils (texte, parole, objet à manipuler, informatique, bande audio, vidéo) et de démarches (travaux de groupe, travail individualisé, cours dialogués, recherches en centre de documentation) avec une possibilité de choix dans les objectifs à atteindre. Cette perspective de travail modifie le rôle de l'enseignant qui n'est plus seulement le dispensateur du savoir mais devient aussi et surtout l'organisateur de situations d'apprentissage variées.

- Autre difficulté : la perception qu'a le formateur de la démarche de différentiation pédagogique. Les enseignants et les formateurs estiment souvent que différencier la pédagogie reviendrait à faire une leçon particulière à chaque apprenant - et cela est difficile du fait des contraintes d'effectifs, d'horaires, de programmes et de la rigidité du système éducatif lui-même (en termes d'obligations de moyens et de résultats sous forme de diplômes, certificats ou tout autre mode de validation des acquis).

  La différentiation s'opère alors par plusieurs entrées :
  - par les processus d'apprentissages : les objectifs étant fixés, le choix est laissé à l'apprenant sur la façon de les atteindre ;
  - par les contenus - définis en termes d'objectifs méthodologiques, cognitifs ou comportementaux.

- A côté du problème du formateur pour adapter l'enseignement aux besoins et capacités intellectuelles et cognitives de l'apprenant, on note aussi un autre type de contrainte opérationnelle, celui de la structure de formation.

  En effet, dans ces pratiques, la différentiation des structures aussi est nécessaire ; elle suppose d'autres types de regroupements que la classe[69], d'autres lieux (bibliothèque, centre de

69. Aussi bien dans le regroupement de la population apprenante par âge ou discipline étudiée que vis-à-vis du lieu même d'apprentisssage : la salle de classe et sa configuration (une personne face à un groupe) instaure souvent une relation dominant-dominé difficile à dépasser.

documentation ou autre site), voire d'autres animateurs qui peuvent s'échanger les groupes d'apprenants en fonction des besoins du moment.
Ces groupements différents peuvent provoquer de nouvelles interactions sociales et des réactions constructives pour l'apprentissage demandé, mais cette différentiation suppose aussi des aménagements de l'emploi du temps pour mieux respecter les rythmes de chacun en évitant de pénaliser ceux qui sont plus lents simplement parce qu'ils doivent utiliser des stratégies d'apprentissage plus complexe pour atteindre un objectif fixé et donc de bénéficier d'un large éventail de choix en termes de locaux, de temps d'enseignement, de durée de formation (en dehors de la question des contenus de la formation et du choix de sa diffusion pédagogique).

Ces difficultés étant pointées, un formateur préoccupé par le développement de la capacité d'apprendre de ses apprenants va nécessairement s'interroger sur sa pratique et organiser son enseignement en tenant compte des fonctions qu'il souhaite voir exercer par ses apprenants et sur leur façon d'apprendre au mieux. En définitive, « différencier » n'est pas répéter d'une autre manière mais varier le plus possible les actions pour que chacun à un moment ou l'autre de son parcours puisse rencontrer des situations dans lesquelles il est capable de réussir. Ce qui lui permet de prendre conscience de sa valeur et de trouver l'assurance nécessaire pour poursuivre et aller encore de l'avant en affrontant des tâches plus difficiles, construisant ainsi sa propre progression. La pédagogie différenciée est ainsi dite pédagogie de la réussite car elle permet l'individualisation des parcours.

Ces pratiques de différentiation vont de pair avec une volonté d'évaluation formative (annexe 1) qui permette à chacun de mesurer ses progrès à chaque étape de l'élaboration de la tâche et lui donne ainsi la confiance nécessaire pour la poursuite de son travail. C'est seulement après ces étapes que l'apprenant sera suffisamment armé pour affronter les épreuves communes et les examens ou mises en pratique qui doivent ponctuer ou finaliser son parcours. La section suivante s'attache un peu plus précisément à la question de l'évaluation.

3.5. Projet pédagogique et délimitation des objectifs à atteindre - De l'évaluation sommative à l'évaluation formative

Il existe au moins deux types d'évaluation : l'évaluation dite sommative et celle dite formative[70]. La pertinence de traiter, dans une même section, du projet pédagogique, de ses objectifs et des évaluations vient du fait que, selon le type de pédagogie suivie, l'une ou l'autre des évaluations sera strictement à proscrire car elle ne correspond pas aux attendus et aux finalités de la formation.

Avant d'en venir plus précisément à la description et l'utilité de l'évaluation, il faut rappeler que l'évaluation ne concerne pas seulement le formé mais s'inscrit dans tout le processus d'apprentissage et de formation et doit être mise en œuvre dès le projet de formation. En fait, l'évaluation de l'apprenant n'est qu'un élément de l'évaluation. Si un apprenant n'obtient pas de résultats probants de sa formation, ce n'est pas forcément ses compétences à acquérir des connaissances nouvelles qui doivent obligatoirement être mises en cause : peut-être les besoins en formation étaient-ils mal définis au départ, peut-être la méthode utilisée n'était-elle pas adaptée, peut-être encore les objectifs visés ne correspondaient pas avec ceux attendus.

Ainsi, l'évaluation doit être envisagée dès l'idée du projet de formation, dans la définition des besoins de formation à satisfaire et concerner aussi bien l'entreprise (dans le cas de formation à visée professionnelle)

70. Voir le Lexique (annexe 1) pour une définition de ces deux types d'évaluation.

que la structure chargée de la formation, les méthodes et techniques qui ont été élaborées pour cette formation, les contenus, le(s) formateur(s) et enfin, les apprenants.

On comprend aussi, de ce fait, que l'évaluation n'est pas le produit final et accessoire d'une formation mais doit intervenir tout au long du processus, avant l'apprentissage, pendant le déroulement de la formation et, enfin, après cette formation.

On conçoit alors, par cette notion de temporalité et de durée dans l'évaluation, qu'elle ne peut être strictement sommative – où si elle l'est, elle doit sommer les divers éléments du processus (direction de l'entreprise, structure de formation, formateur et apprenant) et non seulement les acquisitions de l'apprenant.

La section qui suit vise donc à souligner le caractère impératif de l'opération d'évaluation et la nécessité de se tourner plus catégoriquement vers l'évaluation formative malgré les réticences et difficultés inhérentes à ce type de démarche.

3.5.1. La nécessité d'évaluer

La formation, formelle, non formelle ou informelle[71], ne se fait pas seulement dans l'enseignement supérieur ou les services et organismes spécialisés. Les entreprises, les administrations nationales ou territoriales deviennent des « universités du réel » impliquant de plus en plus étroitement le travail et la formation. Les décisions apparaissent d'ailleurs d'autant plus sages qu'elles sont prises au plus près des problèmes qui les appellent et qu'elles font preuve d'une capacité particulière à élaborer des formules sur mesure. On assiste aussi à une généralisation des dispositifs d'apprentissage par alternance, même à des niveaux d'ingénieur et à une importance croissante accordée aux fonctions tutorales. À partir du moment où ce ne sont donc plus seulement des organismes spécialisés qui produisent de la formation et que cette formation doit pouvoir être reconnue en dehors du lieu où elle s'est déroulée, il est impératif de pouvoir évaluer son bien-fondé et ses apports.
En outre, les méthodes pédagogiques progressent ; en particulier dans la personnalisation des parcours, la prise en compte des difficultés d'apprentissage cognitives et affectives et le croisement raisonné entre méthodes, contenus, publics et situations professionnelles et il est alors indispensable de connaître la validité et la pertinence de ce qui se fait dans ces nouveaux types d'apprentissage.

Pour l'entreprise, il est d'abord nécessaire de pouvoir évaluer au plus juste ses besoins en formation. Ainsi, une des premières tâches relatives au projet de formation de ses employés consiste, au préalable, pour l'entreprise à savoir identifier ses besoins en formations.

> Au niveau européen, une partie du programme communautaire Leonardo da Vinci a mené cette recherche, produisant un projet d'analyse sur « la méthodologie utilisée par les entreprises du secteur métallurgique pour déterminer les besoins en formation ». Parmi les outils de détection – identification les plus utilisés, on note :
> - la description des exigences de formation selon les fonctions et les tâches
> - l'observation directe et la sollicitation du chef de département.
>
> De nouveaux outils, considérés plus rigoureux, semblent cependant devoir désormais être privilégiés, comme l'audit interne, l'audit externe et les entretiens d'évaluation des employés.
> (*Cedefop Info*, 2000)

71. La formation non formelle renvoie à un apprentissage organisé dans un cadre institutionnalisé, mais sans que la dite formation donne lieu à une quelconque validation. La formation informelle n'a aucun cadre pré-établi et aucun résultat attendu de la part de l'apprenant (section 2.2.1.).

Il est ensuite nécessaire d'évaluer les contenus, la forme et le contexte de la formation pour vérifier qu'elle correspond bien aux besoins identifiés. Un rapport français du SCPC – Service central de prévention de la corruption – sur « Les risques de dérives dans le secteur de la formation professionnelle » fait remarquer que l'accès très aisé à la création de structures de formation – une déclaration suffit – favorise l'investissement du secteur par des groupes n'ayant pas forcément les compétences que réclament ces processus, y compris des sectes ! (*Inffo Flash*, 2000). Il faut donc que soit mise en place une procédure d'assurance qualité et que des institutions se chargent plus particulièrement de contrôler les opérations mises en œuvre (c'est ce qui a prévalu en France, en 1999, à la constitution du GNC – Groupe national de contrôle – installé au sein de la Direction générale à l'emploi et à la formation professionnelle (DGEFP).

Enfin, pour toute formation, il faut être en mesure de pouvoir évaluer le niveau de l'apprenant et sa possibilité d'intégration à l'apprentissage afin d'éviter des pertes de temps, d'argent, de confiance – l'échec d'une formation n'étant pas seulement une perte financière mais générant aussi un mal-être pour l'individu. Ainsi, s'il est nécessaire d'évaluer les bénéfices attendus par et pour l'entreprise, il faut aussi concevoir la plus value dont peut bénéficier l'apprenant. La volonté de plus en plus fréquente de passage d'une évaluation sommative à une évaluation formative, permet justement de pouvoir prendre en considération à la fois tous les aspects de la formation et tous ses temps.

L'évaluation ne doit pas s'arrêter à repérer les résultats finaux obtenus par l'apprenant. Elle concerne autant l'entreprise que l'organisme de formation, le formateur, la méthode utilisée et ses techniques que l'apprenant.

⇒ *L'évaluation est un processus. La démarche doit être fonctionnelle à tous les temps et à tous les niveaux de la formation et concerner aussi bien l'identification préalable des besoins, que la nature et les contenus de la formation effectuée et ses résultats.*

3.5.2. La pertinence de l'évaluation formative – compte tenu des nouvelles méthodes d'apprentissage

L'essor d'une « culture de l'évaluation » est indispensable ; il faut en effet promouvoir « l'émergence d'un état d'esprit, d'habitudes, de réflexes même, grâce auxquels sont appréciés régulièrement l'état courant et les actions conduites pour, en retour, infléchir ces dernières si nécessaire » (Thélot, 1993).

Si l'impératif est d'apprécier le plus objectivement possible le degré d'atteinte des objectifs pédagogiques ou sociaux assignés aux apprenants ou formés et de leur permettre de devenir autonomes, on continue de percevoir aujourd'hui deux types d'évaluation : la sommative et la formative, et de privilégier – trop souvent – la sommative qui est plus facilement réalisable.

L'évaluation sommative, qui repose essentiellement sur des relevés quantitatifs, est la plus couramment utilisée et aussi la plus décriée.

> « Dans les écoles des États-Unis, les enseignants exécutent en moyenne 10 000 actes d'évaluation par an, qui vont du simple fait de dire à un élève que sa réponse est inexacte jusqu'à la correction d'un travail. Cette ambiance évaluative conduit certains élèves à considérer

les institutions de formation non comme des lieux d'apprentissage mais comme des cours de justice où ils sont constamment sur le banc des accusés. » (Viau, 1996).

La remarque de Viau vaut pour bien d'autres systèmes éducatifs que le nord-américain.

L'évaluation sommative consiste à faire la somme des acquisitions et est, la plupart du temps, une évaluation certificative : le bilan effectué permet de délivrer ou non un diplôme. Cependant, le diplôme en question acquis selon une notation des activités dépend de l'appréciation de l'examinateur et apparaît donc largement aléatoire : des examinateurs différents n'évaluant pas de la même façon les mêmes objets ; l'ordre des copies intervenant aussi et pouvant modifier les appréciations (encadré 25).

Encadré 25. L'évaluation sommative mise en cause

Bien que ce soit la méthode d'évaluation la plus sollicitée, diverses études montrent la part importante de subjectivité laissée au système de notations des travaux - écrits notamment - des apprenants.
- un effet d'ordre : les copies corrigées en premier sont généralement surévaluées,
- un effet de contraste : la copie arrivant après une très bonne copie obtiendra un moins bon résultat que si elle avait été traitée avant ; elle sera en revanche surévaluée après une copie faible,
- un effet d'assimilation : connaissant le rédacteur de la copie, l'évaluateur sera tenté de rapprocher sa note des notes précédemment obtenues,
- deux évaluateurs notent rarement de la même façon une même copie.

Ces divers éléments font état du manque d'objectivité relatif au système d'évaluation sommative et pousse donc à déprécier plus fortement cette méthode au profit de l'évaluation formative qui, comme son nom l'indique, bénéficie en outre d'autres qualités, notamment celle consistant à faire de l'évaluation un critère de formation supplémentaire.

(Voir notamment Hadji, 1996).

Sortant d'une pédagogie frontale pour d'autres méthodes rendant l'apprenant actif dans son processus d'apprentissage, doit être préféré un autre type d'évaluation relatif à l'apprenant. Ainsi, à un paradigme décisionnel de l'évaluation (mesurer, juger, décider) succède un paradigme informationnel (apporter de l'information utile à l'apprenant pour faciliter ses apprentissages)[72].

Considérant donc ces autres méthodes pédagogiques et d'autres objectifs d'apprentissage à atteindre, l'évaluation à mettre alors en œuvre correspond, non à une opération de jugement ou de sanction sur l'apprentissage effectué mais à une opération de sensibilisation, d'information et de soutien productif. Il s'agit plutôt désormais d'aboutir à une évaluation qui aura une fonction correctrice (on fournit un modèle approprié) et conscientisante (on fournit des repères permettant à l'apprenant de s'auto-évaluer correctement).

72. Évaluer ne doit plus consister à juger de manière catégorique et définitive, par une notation, un résultat obtenu par l'apprenant à un moment donné mais d'estimer les progrès et les lacunes de l'apprenant et de l'informer des moyens de combler ses lacunes et d'améliorer ses performances.

Ainsi, on conçoit désormais l'évaluation comme devant être :

- compréhensive – capable d'interpréter la situation mesurée,
- conscientisante – fournissant des repères à l'apprenant,
- formatrice – se préoccupant de donner les outils de la réussite.

Cela justifie l'utilisation d'une autre méthode d'évaluation : l'évaluation formative. On désigne comme formative une évaluation qui semble mieux répondre aux nouvelles directives d'apprentissage et à l'instauration d'une relation d'aide plutôt que de jugement et qui, en outre, joue un rôle de régulation des apprentissages. L'objectif principal ici est d'améliorer le programme d'études ou l'apprentissage.
Il y a à la fois une fonction corrective et une action régulatrice : elle guide l'apprenant en lui permettant de mieux comprendre et de corriger lui-même ses erreurs et en l'informant sur les étapes franchies ; et en permettant à l'enseignant, quant à lui, de revenir sur son action pédagogique.

La procédure d'évaluation formative doit apparaître comme une démarche permettant de veiller à la qualité totale des processus de formation, avant et pendant leur déroulement, et de chercher à s'assurer de la qualité des résultats obtenus au moment où on peut encore agir sur eux.

On conçoit donc que pour effectuer une évaluation pertinente, il ne suffit pas d'évaluer en notant les résultats de l'apprenant. Le formateur et la relation pédagogique qu'il instaure sont aussi à prendre en compte, de même que la méthode pédagogique choisie. Dans certains cas comme celui de la pédagogie par objectifs, il semble que seule une évaluation dite formative puisse avoir une pertinence ; elle apparaît même comme étant un élément de la formation.

> La PPO - pédagogie par objectifs – telle que celle développée par Bloom permet dans son processus même une forme d'évaluation.
>
> Les « objectifs pédagogiques » permettent de définir une activité précise de l'apprenant (être capable de faire ceci ou cela) et de préciser, dès le début de la formation, les critères qui serviront à l'évaluation. Son intérêt ici est d'être centrée sur l'apprenant et, en remettant en cause les formes traditionnelles d'évaluation, d'être entièrement orientée vers la réussite en permettant d'agir au fur et à mesure du processus d'apprentissage.

L'évaluation formative est présentée comme la seule opération pouvant avoir une certaine efficacité selon la méthode pédagogique choisie : intégrée au processus d'apprentissage et s'inscrivant donc dans la durée de l'action pédagogique, elle a une visée transformatrice. Il n'en reste pas moins vrai qu'il n'est pas toujours aisé de la mener à bien.

Lorsque l'évaluation porte sur un comportement ou une production, on sera plutôt tenté de les appréhender en tant que performances ; mais, s'il est aisé de mesurer des performances physiques, cela est beaucoup plus complexe lorsqu'il s'agit de production intellectuelle. L'évaluation bute alors sur un problème : celui de pouvoir construire un référent constitué de l'ensemble des critères qui spécifient ce que l'on estime être légitimement en droit d'attendre de l'apprenant.

De plus, outre l'apprenant, c'est aussi tout ce qui fait le contexte de la formation et ses contenus qui doivent pouvoir bénéficier de cette même démarche d'évaluation. Ainsi, tout en étant plus juste et plus efficace, il faut bien constater que cette méthode d'évaluation reste encore de l'ordre du modèle idéal et est encore trop rarement mise en pratique – même si de plus en plus de chercheurs et de praticiens tentent peu à peu de la formaliser.

⇒ *À de nouvelles méthodes pédagogiques, centrées sur le caractère actif, réflexif et autonome de l'apprenant, doivent s'adjoindre de nouvelles formes d'évaluation.*

L'objet actuel de la démarche d'évaluation n'est pas de mesurer pour juger à un temps donné mais d'informer pour transformer ; cette évaluation doit pouvoir être opérationnelle pendant au moins toute la durée de l'apprentissage.

4. BILAN ET RECOMMANDATIONS

Bien que ce rapport ait pour vocation d'aider à l'action et la mise en pratique de méthodes et techniques efficaces en matière d'apprentissage des adultes pour un apprentissage tout au long de la vie, il semblait nécessaire – comme cela a été fait dans les premières sections de ce document – de revenir sur les théories initiales de la pédagogie et de l'andragogie. En cerner l'origine, l'historique, les objectifs initiaux permet aussi de mieux en saisir la réalité, les failles et les avancées et de s'imprégner des acquis pour mieux innover ou profiter de ce qui peut apparaître comme étant de bonnes initiatives et de bonnes pratiques à développer ou à créer. Ce sont ces diverses théories et applications, parfois plus empiriques que rationnalisées, qui permettent à terme de dresser un bilan de ce qu'est l'éducation des adultes (de ce qu'elle fut) et d'anticiper sur ce qu'elle sera ou devra être.

Les études macrosociales et statistiques sur les inégalités et leur reproduction (dans le travail, la vie sociale, l'accès à la culture, à l'éducation, à la santé notamment) laissent de plus en plus souvent la place désormais à des travaux proposant une analyse des comportements individuels et des stratégies – dont les stratégies d'apprentissage.
De la même façon, la pédagogie ne s'intéresse plus vraiment aux questions relatives à l'autorité dans la classe, la directivité ou pas. D'un point de vue sociologique par exemple, la vision critique et quantitative laisse désormais la place à une microsociologie de l'action et des pratiques éducatives. Les questions pédagogiques, quant à elles, se sont élargies à tout ce que l'individu apprend « réellement » au-delà de la description formelle du programme.
Du point de vue social, pour les jeunes exclus du système éducatif, les chômeurs de longue durée, les immigrants, les personnes en situation de reprise d'activité, voire les futurs retraités (Vimont, 2001), les objectifs des institutions de formation se sont modifiées (Parmentier et Arfaoui, 2001). Ce qui est attendu aujourd'hui, à la différence de l'enseignement et de la formation traditionnels, est une transformation complète des individus – en vue d'un mieux-être – et non seulement la capacité de restituer des savoirs.
Les questions se portent donc plus directement sur les transformations des identités professionnelles et sociales et les tâches de socialisation s'avèrent presque aussi importantes que les tâches d'enseignement. Les méthodes pédagogiques, andragogiques et autres stratégies mises en place en faveur de ce processus deviennent alors le critère numéro un à envisager dans ces démarches d'apprentissage.

Pour cela, on convient désormais que plusieurs références, considérations, bonnes pratiques sont à privilégier :

- une redéfinition des savoirs
- la centration sur l'apprenant
- un travail sur les comportements
- un contexte d'apprentissage adapté
- une pédagogie différenciée
- une formation finalisée.

Dans ces options pédagogiques et andragogiques qui visent à améliorer l'apprentissage et la vie de l'individu, on se situe dans l'idée que, dans un monde en changement, il est préférable de disposer des

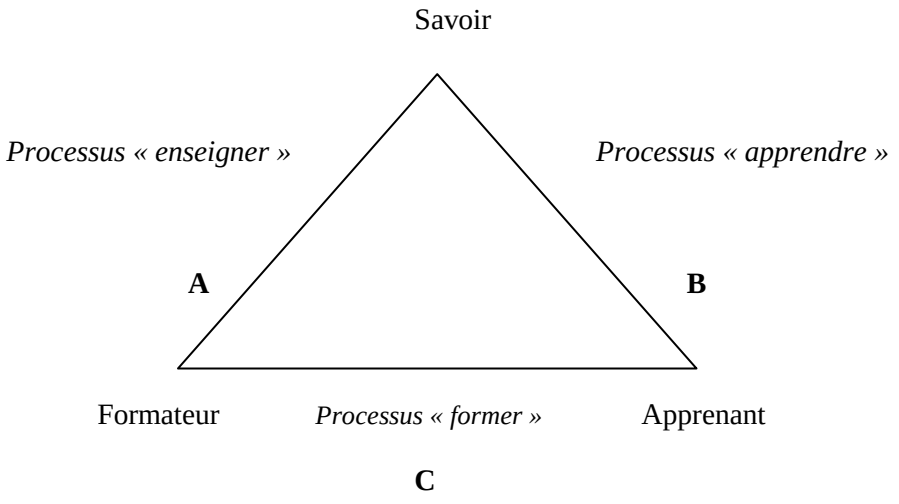
moyens d'acquérir des connaissances nouvelles plutôt que d'en être réduit à utiliser toujours les mêmes savoirs, acquis au moment de sa formation initiale (Belbaum, 1996 ; Commissariat général du Plan, 2001). Cela est d'autant plus important que ces savoirs deviennent vite obsolètes et placent souvent alors l'individu dans un sentiment ou/et une situation d'infériorité qui se fait sentir aussi bien dans le milieu professionnel que social et familial.

Les choix éducatifs et les systèmes qui en résultent sont d'abord déterminés par l'histoire, la culture, les données géographiques, économiques, sociales et politiques de chaque pays. Confrontés aux mêmes problèmes (restructuration, mondialisation, chômage, exclusion entre autres), chaque pays fait intervenir des modèles et des techniques de formation différents, qui se diversifient encore au niveau local et selon les structures instigatrices. Avec une histoire et une réalité démographique et socio-économique différentes, il est ainsi peu aisé de définir un modèle de formation des adultes à privilégier et de définir quelles options politiques particulières déterminent ces choix ou doivent les inspirer. Il est alors aussi malaisé de penser pouvoir construire une unité dans ces démarches.

Après avoir abordé la question première qui consiste à se demander qu'est-ce qu'apprendre, la question a été de savoir si « apprendre » pouvait s'apprendre[73], et comment apprendre à apprendre. Cela étant dit, il s'agit encore de savoir comment appliquer au mieux les démarches les mieux adaptées qui ont été repérées.

Les diverses théories pédagogiques et andragogiques (Section 1) ont chacune apporté des éléments nouveaux ou en ont conforté. Néanmoins, force est de constater que, depuis un siècle, si les théories changent, les propositions pédagogiques qui en dérivent évoluent assez peu et s'apparentent encore aux propositions qui avaient été formulées par les représentants de l'École nouvelle. Houssaye (1992) définissant ce qu'il appelle « le triangle pédagogique » résume assez justement la situation actuelle et les diverses conceptions retenues au fil du temps, avec leurs apports et leurs carences, toujours existantes.

En l'adaptant à la situation andragogique, le « triangle pédagogique » se constitue sous la forme suivante :



73. Les théories et pratiques de l'éducabilité cognitive en l'occurrence témoignent que oui (Sections 1.2.4 et 1.3.1).

Le triangle est caractérisé par trois sommets où se placent respectivement l'apprenant, le formateur et le savoir (entendu au sens large et se composant donc aussi bien des connaissances théoriques que des savoirs pratiques, savoir-être et savoir-faire). Les côtés du triangle constituent les relations qui s'établissent entre ces éléments.

La question de la méthode péda/andragogique se pose différemment selon le cas de figure choisi.

Dans le cas de figure A, la priorité est donnée au rapport formateur / savoir : c'est l'intervention du formateur qui joue le rôle essentiel dans le processus d'apprentissage. Il est censé amener l'apprenant à travailler/étudier (sans tenir compte de sa motivation ni de ses intérêts personnels). L'accent est mis sur l'obligation plus que sur le besoin d'apprendre ; c'est le formateur qui est actif, l'apprenant reçoit le savoir (méthode du *drill*, cours magistraux).
Même si, dans la théorie, cette conception est considérée dépassée et peu efficace, il faut bien reconnaître que c'est cependant celle qui prime encore bien souvent dans la pratique – notamment en milieu scolaire institutionnel et dans les systèmes d'éducation des adultes qui suivent ce modèle scolaire institutionnel.

Dans le cas de figure B – qui représente la mieux l'approche cognitiviste actuelle – on considère que c'est le rapport de l'apprenant au savoir qui est dominant et qui structure la situation d'apprentissage. Il y a ici la reconnaissance de la dynamique propre de l'apprenant et de l'importance que joue sa motivation dans le processus.
Néanmoins, pour que ce rapport fonctionne au mieux dans le processus d'apprentissage, il est primordial que l'apprenant trouve un sens dans les activités qui lui sont proposées, qu'il ait établi un projet et que cet apprentissage y corresponde. Les pédagogie du projet et pédagogie par objectifs intègrent plus spécifiquement ce système – avec les difficultés d'application déjà relevées (Section 1.3.2).

Dans le cas de figure C, c'est le rapport formateur / apprenant qui devient l'élément pédagogique essentiel. Dans cette conception, il est question de tenir compte des besoins de l'individu, insistant sur le fait qu'il faut qu'il se sente concerné pour s'impliquer dans l'apprentissage.
Cela rejoint d'anciennes approches - en vogue avant l'arrivée du cognitivisme – et qui reviennent quelque peu « à la mode » aujourd'hui. On le retrouve notamment dans la pédagogie de la médiation (Section 1.3.2).

Chaque théorie soulevée semble mettre en avant prioritairement un de ces rapports et privilégier la méthode correspondant au mieux au rapport mis en avant. La méthode andragogique[74] la plus efficace sera sans doute celle capable de prendre en compte les trois éléments et les trois processus simultanément, en stimulant l'apprenant tout en ayant pris soin de créer un contexte d'apprentissage favorable.

Considérant l'apprenant, il convient de s'attacher aux diverses « variables agissantes » dans les processus d'apprentissage. De multiples recherches s'y sont déjà penchées et les divers courants pédagogiques et andragogiques ont chacun mis l'accent sur certaines d'entre elles, considérant des variables-leviers susceptibles d'influencer positivement les apprentissages :

- l'intérêt pour l'apprentissage (Claparède),
- l'action sur les objets (Piaget, Freinet),
- la qualité de la relation personnelle (Rogers, Neill),
- l'importance des interactions sociales (Cousinet, Bandura, Vygotsky),
- le désir de savoir (Oury et la pédagogie institutionnelle),

74. Même si l'on parle ici essentiellement de l'adulte, cela vaut aussi pour l'enfant dans le choix de la méthode pédagogique à mettre en place à son intention.

et des variables-freins :

- la non-disponibilité d'opérations mentales (Piaget ou Vygotsky et sa délimitation de la ZPD – Zone proximale de développement),
- le poids des déterminismes sociaux (Bourdieu, Meirieu),
- l'absence de modèles d'identification.

Au niveau de l'individu encore, pour être efficace et donner lieu à une certaine réussite, une formation doit au minimum :

- être motivante, c'est-à-dire avoir des objectifs précis à atteindre ;
- que ces objectifs soient effectivement « atteignables » par les individus, qu'ils représentent un défi sans pour autant apparaître inaccessibles ;
- nécessiter l'utilisation de connaissances déjà acquises – de manière à ce que l'individu ne se sente pas totalement perdu – mais les enrichir de manière à ce que l'individu ait le sentiment de pouvoir les réutiliser avec une plus-value dans son quotidien ;
- donner à l'individu l'occasion de faire des choix – de manière à ce qu'il puisse « mettre en pratique » sa nouvelle autonomie ;
- se dérouler sur une période de temps suffisante et adaptée aux diverses autres occupations ou obligations de l'apprenant ;
- aboutir à un produit fini, c'est-à-dire permettant d'atteindre les objectifs initiaux fixés.

La question qui se pose alors est de savoir quels sont les critères, les opérateurs et les opérations à mettre nécessairement en place pour parvenir à respecter et satisfaire toutes ces options. Sachant encore que cela est nécessaire mais non suffisant car, outre ces divers éléments spécifiques à l'apprenant, il faut aussi prendre en considération des variables plus extérieures à l'apprenant lui-même et reconnaître l'influence de tout le contexte de l'apprentissage – ce qui complexifie encore la recherche d'une méthode et de techniques adaptées donnant lieu à un apprentissage efficace à coup sûr.

Compte tenu de tous ces éléments et au vu des diverses méthodes décrites et analysées, on conçoit de plus en plus désormais qu'il n'existe pas de méthode pédagogique/andragogique toute faite et uniformément valable. Les méthodes pédagogiques et andragogiques entrent dans le champ des « sciences de l'action », dont on sait qu'elles ne peuvent jamais être entièrement modélisées et l'élément principal qui ressort de l'étude est qu'il est toujours nécessaire de décider en situation - les régulations étant une composante permanente de l'action pédagogique.

Il est néanmoins possible de procéder à un certain nombre de recommandations garantes du bon déroulement d'une formation et de la réussite d'un processus d'apprentissage. Ces recommandations sont souvent basées sur des exemples de bonnes pratiques ou bonnes initiatives qui ont pu être répertoriées et concernent autant des variables extérieures au processus d'apprentissage – mais agissantes – que les divers éléments inhérents au processus lui-même, à savoir le contexte socio-économique et politique, l'environnement de la formation, l'apprenant, le cadre de la formation, le formateur, l'entreprise, la structure de formation, les méthodes choisies et le déroulement de la formation.

Recommandations et bonnes pratiques

Dans leur présentation, certaines des recommandations annoncées ici vont sembler redondantes, un même objet apparaissant plusieurs fois – l'évaluation par exemple – pour divers acteurs. Néanmoins, il convient d'imaginer qu'une même opération (son concept) peut se décliner et se réaliser de multiples façons selon la catégorie abordée (entreprise, apprenant, concepteur de formations, formateur) et que sous une même appelation d'opération (comme « l'évaluation ») ce sont des types d'actions diversifiées qu'il faut considérer : ainsi, l'évaluation, pour reprendre cet exemple, ne se déclinera pas de la même façon selon qu'elle est recommandée et réalisée par et pour l'apprenant, le formateur, l'entreprise ou le concepteur de formations.

Autant que possible, les recommandations présentées ici sont accompagnées d'exemples de bonnes pratiques déjà expérimentées sur le terrain.

Cette énumération des recommandations inhérentes au processus d'apprentissage, est initiée par quelques « recommandations préalables d'ordre général » – qu'il est cependant nécessaire de rappeler.

Recommandations préalables d'ordre général

Dans toute démarche d'apprentissage, il faut :

1. Un environnement socio-historique, économique, politique, culturel favorable

C'est sans doute, en préambule, la recommandation la plus évidente, implicite, intemporelle et a-spatiale. Elle concerne la société toute entière, l'État, la nation dans laquelle on envisage de promouvoir une politique d'éducation des adultes et elle signifie qu'il faut nécessairement que la situation du pays, du lieu permettent effectivement la mise en place de formations. Même si tout un chacun s'accorde aujourd'hui sur la nécessaire éducation et formation des populations, on conçoit aisément qu'un climat de guerre civile par exemple, une dictature ou une situation de grèves incessantes n'offrent pas une configuration sociale particulièrement propice aux diverses formes d'apprentissage – professionnelles ou personnelles.

2. Des structures et infrastructures adéquates et des décideurs convaincus des bénéfices de la démarche d'apprentissage des adultes et de formation tout au long de la vie

C'est aussi un préalable auquel on ne peut pas échapper car ce n'est que dans ce cadre que pourra être promu avantageusement, favorisé et développé les processus d'apprentissage et leur réussite. Cela concerne d'abord le plan national de la politique générale, puis les divers ministères concernés (Éducation, Travail, Formation professionnelle, Affaires sociales…). Cela signifie plus clairement qu'il faut une politique nationale qui se positionne clairement en faveur de l'apprentissage des adultes et de la formation tout au long de la vie et qu'elle soit en mesure d'octroyer des aides pour favoriser la mise en place de formations. Cela veut sans doute dire aussi qu'il faut trouver les moyens pour augmenter les budgets réservés à l'éducation et à la formation des adultes (qui, en moyenne, et dans les meilleurs des cas, avoisine les 2 % en alors que les attentes pour un bon fonctionnement seraient de l'ordre de 10 % du budget éducation des États. *Cedefop Info*, 2000).

> C'est dans cette perspective que, dans de nombreux États européens, de nouveaux fonds sont créés comme par exemple le fonds pour la formation sur le marché du travail (Arbejdsmarkedets Uddannelsesfinansiering – AUF) qui vient s'ajouter au système de remboursement des employeurs (AER) déjà existant, au Danemark (*Cedefop Info*, n°1/2000).

> Prenant les pays scandinaves pour modèle, le ministre flamand de l'Emploi propose de son côté la création de primes d'interruption de carrière – suivies d'allocations complémentaire de formation - pour permettre aux individus de se recycler. Il propose par ailleurs que les syndicats et les employeurs créent des réglements complémentaires d'épargne par secteur d'activités. (*Cedefop Info*, n°1/2001).

3. Une politique et des structures régionales et locales qui puissent prendre le relais de la politique nationale au travers de diverses mesures à mettre en œuvre avec les acteurs, promoteurs et bénéficiaires des apprentissages

À partir d'une politique nationale générale en faveur de l'apprentissage des adultes et la formation tout au long de la vie, il est, en effet, nécessaire qu'aux autres échelons de la vie politique et publique, les acteurs et décideurs puissent adapter la politique générale du pays aux besoins plus locaux en tenant compte du marché du travail local, des entreprises implantées, de la population et des richesses locales.

> C'est ce que l'on trouve déjà aux Pays-Bas depuis 1996 (date d'entrée en vigueur de la loi sur l'enseignement professionnel et l'éducation des adultes) avec la création des Centres régionaux pour l'éducation des adultes.
>
> C'est ce qui ressort également de la Déclaration de principe définissant le parcours d'insertion adoptée par le gouvernement wallon en janvier 1997 où, suivant les exigences de la Direction générale Emploi et Affaires sociales de la Commission européenne, la politique mise en place s'engage à développer « la mise en relation de l'offre par rapport aux besoins sous-régionaux du marché de l'emploi et des publics » et de promouvoir la « coordination sous-régionale des opérateurs et le développement des passerelles » (*Cedefop Info*, n°1/2001).
>
> C'est encore ce que l'on peut constater par le fonctionnement du Conseil national pour l'apprentissage et les compétences au Royaume-Uni : « le Conseil national pour l'apprentissage et les compétences est assisté par 47 conseils locaux pour l'apprentissage et les compétences. Les employeurs du secteur privé sont majoritaires au sein des comités directeurs des conseils locaux mais chaque comité directeur comprend également un représentant syndical ainsi qu'un représentant de l'Agence du développement régional. Les autres membres sont des représentants des autorités locales, des prestataires de formation au poste de travail, des organisations bénévoles et des collèges (établissements d'enseignement postobligatoire) » (*Financial Times*, 11/12/2000).

Le Livre vert sur l'éducation des adultes (Department of Education and Science, 1998) le mentionne également en insistant sur la nécessaire création de commissions locales pour l'éducation des adultes représentant les intérêts clés au niveau local et dont la mission est de déterminer les besoins locaux et de développer des plans intégrés.

4. Des entreprises qui, elles-mêmes, aient conscience de l'intérêt d'une population mieux formée

À un niveau encore plus micro que le point précédent, il est donc nécessaire que les entreprises prennent part à cette politique de formation tout au long de la vie[75] et d'apprentissage des adultes et qu'elles revoient

75. Le rapport du Commissariat général du Plan (2001) préconise l'intervention de multiples acteurs – dont les entreprises – dès la formation première. C'est aussi ce que prône le VDAB de Peer (Vlaamse Dienst voor

un certain nombre de points comme les organisations des temps de travail et du capital temps réservé à la formation de son personnel. [D'autres recommandations seront abordées relativement à l'entreprise un peu plus loin].

D'un point de vue général, il est recommandé ici de considérer la formation des personnels comme un bénéfice ; bénéfice dépassant d'ailleurs le cadre strict de l'entreprise elle-même et de son capital financier. La formation des salariés doit être perçue comme un investissement aux multiples retombées : financières, culturelles, sociales, individuelles et collectives.

5. Des individus motivés à apprendre et à se former

Il est en effet nécessaire que l'individu soit enthousiaste et acquis à la cause, pour apprendre dans les meilleures conditions. Il faut qu'il ait le sentiment de pouvoir acquérir quelque chose d'utile (en termes de savoirs, savoir-faire, savoir-être) et que son apprentissage ne lui apparaisse pas comme une contrainte sans bénéfice (personnel, professionnel et - ou financier). Le temps passé en formation ne doit donc pas être perçu comme un temps perdu au détriment d'autres activités mais comme un temps porteur d'une plus value particulière sur le plan personnel et social (ce niveau social incluant aussi ses relations de travail et au travail et son positionnement professionnel).

6. Des formations adaptées aux attentes et aux réalités du terrain et de chacun

Pour être efficace, la formation doit répondre à la demande et aux besoins initialement annoncés. Il est donc nécessaire de privilégier le plus possible les formations « sur mesure » et d'abandonner les formations « clé en main » et transposables telles quelles sans plus de précautions, ne tenant pas compte des contextes, individus, identités et cultures particulières.

Ce sont ici de premières remarques très générales et pratiquement incontournables. Elles doivent être enrichies par d'autres recommandations relatives à tout ce qui fait le processus d'apprentissage et son contexte : les configurations socio-économiques et politiques, l'apprenant, la formation en elle-même, la relation pédagogique, le formateur, la méthode pédagogique ou andragogique, l'entreprise.

Outre ces six premières remarques donc, en termes de recommandations, il faut :

En ce qui concerne le contexte général relatif à une politique de formation

7. Une formation initiale donnant déjà aux individus les éléments nécessaires pour accéder à de nouveaux apprentissages

Il est donc au préalable nécessaire de revoir la forme et les méthodes de l'enseignement obligatoire, considérant que le rôle de l'école ne consiste pas seulement à transmettre des savoirs mais à aider l'apprenant à acquérir continuellement de nouveaux savoirs et lui donner donc les moyens d'apprendre à apprendre.

C'est notamment ce que préconisent les tenants de l'Éducation nouvelle depuis le début du XX^{ème} siècle (Section 1).

Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding) qui met en place une collaboration école / entreprise dès le primaire pour « former à l'esprit d'entreprise ».

C'est encore ce que signale aujourd'hui le Commissariat général du Plan (2001) quand il formule l'idée d'une complète restructuration de la formation première.
C'est enfin ce que commencent à envisager certains pays dans leur programme politique :

- le ministre flamand du Travail par exemple, estime que l'ALL (Apprentissage tout au long de la vie) ne pourra pas se développer « sans modification de l'enseignement traditionnel » (*Cedefop Info*, n°1/2001) ;
- de la même façon, le ministère allemand de l'Éducation estime qu'il faut « rendre la formation attractive » et que « l'apprentissage tout au long de la vie ne peut pas être imposé mais doit être encouragé de manière ciblée ». Une des premières consignes à appliquer est « la mise en place d'orientations en faveur de l'apprentissage tout au long de la vie dès l'enfance » (*Cedefop Info*, n°1/2001) ;
- le VDAB (Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding) répond également à cette prérogative. Associé à six écoles nord-limbourgeoises, les élèves sont invités à travailler dans un bureau virtuel. La formule a été testée à Peer dès 1996 : « les élèves étaient employés dans une entreprise fictive où ils pouvaient réaliser de véritables transactions avec des entreprises fictives dans des pays comme la Thaïlande, le Canada ou le Brésil. Cette expérience leur a permis d'apprendre à rédiger des lettres, à passer des commandes et à exécuter des tâches administratives à l'aide des techniques de communication les plus modernes ». Le monde des entreprises a également suivi le mouvement : « il y a vu une chance de former des entrepreneurs en herbe ou du personnel » (*Cedefop Info*, n°2/2000).
- Par son agence Leonardo, la Norvège développe également des programmes visant à la « préparation à l'esprit d'entreprise et aux professions technologiques ». L'objectif visé est « de faire de l'esprit d'entreprise un élément à part entière des activités des établissements d'enseignement primaire, secondaire ou postobligatoire » signalant que « c'est dès l'école primaire et secondaire qu'il faut agir si l'on veut encourager le choix d'une profession technologique et promouvoir les innovations nécessaires au commerce et à l'industrie » (*Cedefop Info*, n°2/2000).

8. Une formation initiale qui permette également dans ses programmes d'envisager la formation continue comme un prolongement des apprentissages et non comme une rupture

Trop souvent le retour vers l'apprentissage est perçu comme un pis aller ou l'unique moyen pour éviter le chômage ou une situation d'échec. Une formation initiale ne se formalisant pas comme une fin en soi facilitera le retour vers l'apprentissage et le projet de possibilité de formation tout au long de la vie.

> Le Portugal a lancé en 2000 un système de formation continue pour les anciens étudiants. « Une équipe de techniciens et professeurs de l'université de Minho a été formellement constituée en Bureau de formation continue de l'université. Cette structure a fondamentalement pour fonction de réaliser des actions de formation tout au long de la vie pour d'anciens étudiants qui ressentent le besoin d'actualiser leurs connaissances dans leur domaine de formation (*Cedefop Info*, n°2/2000).

9. Une diffusion des possibles en apprentissage

Il est indispensable que chacun soit informé au mieux de ce à quoi il peut prétendre en matière d'apprentissage, que cela concerne la nature et les contenus de formation ou les financements, législations, allègements de charge de travail éventuels dont il peut bénéficier. Tous ne sont pas parfaitement informés de leur droit à la formation et des facilités dont ils peuvent bénéficier à un moment ou à un autre (encadré 11, sondage Ifop). Cette recommandation doit pouvoir être mise en place à tous les niveaux (international, national, régional, local) et concerner tous les secteurs.

Le système TONET mis en place en Finlande répond en partie à cette demande et constitue un exemple de bonne pratique en matière de diffusion de l'information.

> Mis en place par la Direction nationale de l'enseignement, le service TONET est un instrument pratique et concret conçu spécialement pour donner des informations précises sur la notion d'apprentissage et l'apprentissage au poste de travail. Il est pour le moment essentiellement divulgué sur les lieux de travail et les établissements scolaires et touche donc les employeurs, salariés, jeunes et prestataires d'enseignement.

Les Carrefour Formation en régions wallonne et bruxelloise visent également à informer aux mieux les futurs apprenants sur les formations, métiers, qualifications auxquels ils peuvent prétendre.

> Pour ce faire, des services particuliers ont été mis en place depuis 1998 autour de quatre axes : un centre de ressources multiopérateurs, un espace ouvert d'informations et de documentation avec un fonds documentaire en libre service, des actions collectives d'information (pour exposer les formations correspondantes aux métiers choisis) et un espace de dialogue où peuvent être consultés des « animateurs pédagogiques » afin que l'individu soit guidé dans son choix de formation en fonction des multiples paramètres qui le caractérisent (âge, durée d'inactivité, diplôme de base, etc.), (*Cedefop Info*, n°1/2001).

> Aux Pays-Bas, depuis l'an 2000, a été lancée la « semaine des apprenants adultes », organisée en septembre et visant à promouvoir l'apprentissage tout au long de la vie et à informer au maximum la population de toutes les formations qu'il est possible de suivre. Une campagne de publicité visant plus de cinq millions de personnes a également été initiée. Ces efforts semblent porter leurs fruits : près de la moitié de la population active néerlandaise participe résolument à des formations. Cette participation vise essentiellement l'amélioration des résultats au travail. Néanmoins, environ 20 % de la population de plus de 16 ans participe activement à des formations de développement personnel. Les cours liés à un passe-temps favori sont en tête, suivis des cours de TIC et des cours de langues étrangères. Seul un groupe, relativement constant, de 20 % de l'ensemble de la population rejette encore toute idée de formation. Parmi ceux-ci, ce sont encore essentiellement les salariés plus âgés ou ayant un faible niveau d'éducation qui participent le moins à l'effort de formation (Doets *et al.*, 2000).

10. Aller au devant des individus

Ce ne sont pas toujours les plus nécessiteux qui profitent le plus et le mieux des moyens qui peuvent être mis à leur disposition. S'ils ne font pas la démarche - par manque d'information ou de confiance en soi, par exemple – il faut que des dispositifs soient créés pour aller au devant d'eux et leur faire valoir les bénéfices qu'ils peuvent retirer de telles démarches de formation.

> L'association NOWA en Autriche, créée pour aider à la réinsertion des femmes en entreprise a mis en place à Graz un « cybercafé » élaboré pour mettre à disposition les outils nécessaires pour inciter à la formation toutes les femmes qui s'intéressent aux nouvelles technologies de l'information et de la communication.

11. Une communication régulière et exhaustive des apprentissages possibles

[Ce point, comme le suivant peut paraître redondant au point 9 ; il a essentiellement pour but d'en signaler des alternatives et diverses voies possibles]

Les médias, les entreprises, les services sociaux, les organismes publics et privés devraient être en mesure de signaler ces possibles aux individus et ainsi anticiper, instiguer ou stimuler leurs demandes ou besoins en apprentissage.

> Le Centre de ressources en connaissance (CRC) créé par l'INOFOR (Institut pour l'innovation dans la formation professionnelle) au Portugal gère et répond à ces besoins d'informations au niveau des organismes et des professionnels de la formation.

En Belgique, les Carrefour Formation sont plutôt orientés vers les publics apprenants et font également le relais entre les opérateurs de formations, les acteurs sociaux et les publics concernés par les formations.

En Écosse, Le Scottish Labour Market Intelligence Unit (unité écossaise de renseignements sur le marché du travail) est justement destinée à améliorer l'accès aux renseignements sur le marché du travail et à soutenir le développement des partenariats locaux en matière de formation. Il doit permettre d'analyser les développements locaux, d'en prévoir les tendances et la demande locale (*Cedefop Info*, n°1/2001).

12. Des personnes-ressources pour orienter l'individu et le guider dans ses démarches

Ces personnes-ressources doivent avoir une connaissance à la fois très fine de la politique générale en matière de formation, de la réalité sociale du terrain, du marché local, des formations porteuses, mais aussi être en mesure de conseiller au mieux l'individu en fonction de sa personnalité, de son potentiel, de sa disponibilité et de ses dispositions[76]. Les bilans de compétences font partie de cette démarche, ils en sont souvent une première étape ; ils doivent être développés.

C'est dans cette perspective que l'ANEFA (Agence nationale d'éducation et de formation des adultes) au Portugal a mis en place des « médiateurs sociaux », chargés d'aider à l'évaluation des compétences essentiellement extra-scolaires et extra-professionnelles des individus et de les guider dans leur démarche de formation.

C'est également un des axes privilégié par le programme Carrefour Formation développé en Belgique (*Cedefop Info*, n°1/2001).

13. Créer des partenariats

Ces partenariats doivent être à la fois inter-institutionnel, local, régional voire interrégional, national, international… et permettre un plus grand éventail de possibilités dans le choix des formations et dans leur utilisation future. Nous y reviendrons en abordant d'autres recommandations (comme celle de la reconnaissance des acquis en formation), mais il est important de souligner dès à présent que le processus d'apprentissage doit pouvoir faire intervenir des acteurs très divers ; les partenariats ainsi créés permettant une plus grande légitimité, une meilleure reconnaissance et donc de plus grands bénéfices de la formation effectuée.

C'est notamment ce qui ressort du multipartenariat créé pour le dispositif Ulyce (Lyon, France - encadré 17 et recommandation 40) où, dès décembre 1988, la Lyonnaise de Banque a signé avec l'université Lumière Lyon II une convention de formation pour son personnel d'encadrement (cadres moyens). Au-delà, la conception, les objectifs et le fonctionnement de cette « université interne » ont été réalisés par trois partenaires : une banque (la Lyonnaise de Banque), une université publique (l'université Lumière Lyon II), une école supérieure de commerce (l'École supérieure de commerce de Lyon), auquel se sont ajoutés, selon les étapes de la formation (lorsqu'il s'est agi surtout de formation en développement personnel), des organismes de formation privés.

C'est aussi ce que l'on trouve en Irlande dans le cadre de l'accord national *Partnership 2000 for inclusion, employment and competitiveness*.

La confédération irlandaise des entreprises et des employeurs (IBEC), la confédération irlandaise des syndicats (ICTU) et le centre national de partenariat ont lancé un programme de formation permettant aux dirigeants et travailleurs de suivre ensemble une formation en vue

76. Sur ce point 12 comme pour le point 10, voir aussi les questions relatives au conseil en orientation professionnelle (Chiousse et Werquin, 1998).

d'acquérir les connaissances et compétences nécessaires pour favoriser le partenariat dans leur entreprise.

Sur un autre plan, le programme *Learndirect* dans le cadre de l'initiative UfI (University for Industry) britannique répond également à cette stratégie partenariale.

> L'UfI n'est pas à proprement parler une université ou un établissement éducatif ; il s'agit d'un partenariat qui regroupe des acteurs privés et publics dont les objectifs stratégiques sont de stimuler la demande d'éducation et de formation tout au long de la vie et de faciliter l'accès à un apprentissage approprié et de qualité. Ce programme mis en place à l'automne 2000 bénéficie de la coopération des entreprises et des prestataires d'enseignement et de formation. Il est en mettre en relation avec les recommandations 9 et 11 car outre le fait de proposer des apprentissages permettant d'adapter au mieux les horaires, les lieux et les modèles de prestations, il se constitue comme un programme d'information sur les ressources pédagogiques existantes.

D'autres partenariats sont possibles comme le propose l'Allemagne dans son Pacte pour l'emploi ou se rejoignent le ministère de l'Éducation, les syndicats et les employeurs. Le gouvernement intervient également dans ce partenariat pour favoriser d'autres partenariats au niveau européen notamment permettant la formation à l'étranger et la reconnaissance de ces acquis à l'étranger (*Cedefop Info*, n°2/2000).

D'autres initiatives, comme l'irlandaise, promeuvent la création de « réseaux de formation » associant des groupes d'entreprises ou des associations gérées par des entreprises ayant des intérêts stratégiques commun.

> La création d'un programme de réseaux de formation, appelé *Skillnets* (mis en place à l'instigation des employeurs) permet d'envisager de manière plus précise le niveau et la qualité des activités de formation et de perfectionnement professionnel dans les entreprises. La qualité de ce programme lui a valu le soutien financier du ministère de l'Entreprise, du Commerce et de l'Emploi irlandais et du Fonds social européen.

Ce type de démarche doit pouvoir être étendu. Le Livre vert sur l'éducation des adultes (Department of Education and Science, 1998) prévoyait notamment dans ses propositions la création d'un Conseil national pour l'éducation des adultes dont la principale mission serait de promouvoir une stratégie de coordination entre les divers prestataires.

> Le Livre blanc du gouvernement britannique *Apprendre à réussir* (*Cedefop Info*, n°2/2000) fait également état de ce nécessaire partenariat. La création et le fonctionnement du Conseil national pour l'apprentissage et les compétences en sont un des garants, regroupant au sein de ce conseil national des conseils locaux, des employeurs du secteur privé, des représentants syndicaux, des acteurs locaux, des prestataires de formation, des collèges (établissements d'enseignement postobligatoire) et des organisations bénévoles.

14. Tenir compte de la diversité des publics

Tenir compte de la diversité des publics signifie, entre autres, que l'apprentissage et la promotion des formations ne doivent pas concerner que les plus faibles ou les déjà formés. Doivent donc être mises en place des séries de formations permettant aux individus de tous les niveaux d'instruction et/ou de qualification d'accéder à une formation.
La Belgique fournit, à ce propos, un exemple intéressant de diversification des formations en fonction des publics et de leur niveau :

L'Infodoc (science de l'information et de la documentation) de l'université libre de Bruxelles propose une formation de formateurs d'adultes demandeurs d'emploi où il s'agit, dans la préparation du programme, d'étudier les attitudes et comportements de cette population, les techniques d'enseignement et de communication et « les contenus et les méthodes les mieux adaptées aux publics de demandeurs d'emplois dont les enseignants ayant bénéficié de cette formation devront se charger » (www.ulb.ac.be).

Le CLFPCM (Centre liégeois de formation permanente des classes moyennes) quant à lui s'inscrit beaucoup plus spécifiquement dans la formation des indépendants et chefs d'entreprises (encadré 26).

Encadré 26. Formation continue et formation de chefs d'entreprise en Belgique

Depuis 1960, le CLFPCM (Centre liégeois de formation permanente des classes moyennes) qui bénéficie de l'aval de l'Union européenne (classé « Centre d'excellence » par l'Union européenne, soutenu et financé par la DG1 et la Banque mondiale) a pour objet principal de former les indépendants et chefs d'entreprises.

Le service de formation continue organise des formations (séminaires et recyclage) à destination des indépendants, des responsables, des cadres et travailleurs de PME dans des domaines aussi variés que la gestion (organisation, vente, ressources humaines, comptabilité, fiscalité), les techniques professionnelles, l'informatique, les langues, entre autres. Il procède également à des formations « sur mesure » à la demande.

Le département de formation des chefs d'entreprise organise plus de 90 formations en fonction de divers métiers. Les programmes comprennent l'étude de connaissances en gestion et en techniques professionnelles et sont établis à partir des besoins réels (notamment les connaissances définies par la loi d'accès à la profession, connaissances requises pour s'installer à son compte). Généralement, ces formations ont une durée de deux ans à raison de deux soirées par semaine. Les conditions d'admissions diffèrent d'un métier à l'autre.

15. Une politique de discrimination positive à l'égard de certains publics particulièrement défavorisés

S'il est indispensable que la formation puisse concerner tout le monde et que chacun puisse avoir accès à une formation « à sa mesure », il faut cependant aussi pouvoir instaurer un système permettant à des populations spécifiques d'accéder encore plus aisément aux formations à leur niveau. Les groupes cibles les plus souvent répertoriés, quel que soit le pays envisagé, sont le plus souvent les individus de bas niveau d'instruction et/ou de bas niveau de qualification, les chômeurs – et surtout les chômeurs de longue durée, les femmes, les immigrés, certains handicapés.

L'application de cette recommandation, cumulée avec la 10 (conseillant d'aller au devant des individus) et la 12 (recommandant la mise à disposition de personnes ressources pour guider et orienter l'individu) devraient permettre de récupérer au maximum les individus les plus démunis – qui sont aussi les plus nécessiteux en matière de formation (comme les analphabètes).

Dans les initiatives répertoriées, on peut rappeler le travail de l'association autrichienne NOWA à l'attention des femmes (cité dans la recommandation 10).

Le programme portugais EFA (programme d'enseignement et de formation pour adultes de faible niveau scolaire) décrété en collaboration par le ministère de l'Éducation et le ministère du Travail et de la Solidarité répond aussi à cette prérogative. Ces programmes d'enseignement et de formation sont « destinés aux citoyens de 18 ou plus, sans qualification ou sans qualification suffisante pour pouvoir s'intégrer sur le marché du travail et qui n'ont pas achevé la scolarité de base de quatre, six ou neuf ans. Sont prioritaires les travailleurs actifs ou demandeurs d'emploi inscrits dans les centres pour l'emploi de l'IEFP (Institut pour l'emploi et la formation professionnelle), ceux qui perçoivent le revenu minimum garanti, ceux qui sont en phase de reconversion professionnelle et les employés de PME », (*Cedefop Info*, n°1/2001). À la fin de sa formation, l'individu reçoit un certificat d'éducation et de formation pour adultes en formation de base (FB) et / ou formation professionnelle (FP). Cette dernière formation inclut un volet pratique en situation réelle de travail.

16. Des évaluations systématiques et régulières des mesures mises en place

L'évaluation est quasiment un impératif, la condition *sine qua non* d'une véritable politique nationale de promotion de la formation. Il est ainsi indispensable que soient créés des instances et des outils permettant d'évaluer les dispositifs créés, conduisant ainsi à réformer ou réajuster les politiques mises en place si besoin est.

Cela doit pouvoir se réaliser aussi bien au niveau institutionnel et national que par l'intermédiaire de groupements et organismes indépendants. La Fondation européenne pour la formation, installée à Turin, Italie, participe de ce mouvement pour l'Union européenne.

[Cette recommandation apparaîtra d'ailleurs tout au long des autres catégories abordées ; l'évaluation étant une opération incontournable pour mesurer la validité de ce qui est fait, sa fonctionnalité et procéder aux améliorations et transformations qui s'imposent].

En ce qui concerne le cadre général d'organisation de la formation

17. Des organisateurs et concepteurs de formation qui se mettent au plus près des réalités sociales et des demandes

Ils doivent donc être suffisamment informés des réalités sociales, innovateurs et attentifs aux besoins et attentes de chacun (pouvoirs publics, entreprises, individus). Il faut que les formations qu'ils proposent aient l'adhésion du plus grand nombre pour apporter la plus value attendue.
Il est donc recommandé de tenir compte de l'environnement, du contexte socio-économique et de prendre appui autant que possible sur l'environnement proche. Ceci doit conduire à délaisser de plus en plus les formations dites « clés en mains » pour privilégier des formations plus individualisées et prenant en compte toute la réalité et l'organisation de l'entreprise demandeuse ou des publics qui y font appel.

18. S'appuyer sur les recherches existantes

S'intéressant de plus en plus principalement à la compréhension du « facteur humain », il s'agit donc au préalable de la conception d'une formation de faire appel à la psychologie pour cerner au mieux les individus auxquels l'apprentissage va s'adresser. Dans le cadre d'une formation à l'intention d'une entreprise, des analyses plus poussées sur l'analyse du travail et sur les stratégies et enjeux des acteurs devraient pouvoir faire intervenir des ergonomes par exemple et faire aussi appel à la sociologie des organisations. Cette prise en compte des réalités pratiques du terrain (recommandation 17) et des approches

plus scientifiques doivent permettre de saisir au mieux toutes les variables à prendre en compte pour élaborer une formation au plus près des besoins et des attentes de chacun.

19. Organiser la formation de manière à limiter et évacuer au maximum les diverses entraves qui pourraient démobiliser l'apprenant

Il s'agit de mobiliser tous les éléments permettant de créer un contexte de formation propice à un apprentissage de qualité. Que l'apprentissage se déroule sur le lieu de travail (dans le cas de formations dans l'entreprise, voire par l'entreprise) ou dans une structure spécifique, il est nécessaire de prévoir toutes les contraintes relatives à ce temps de l'individu y consacre. Il faut tenir compte de son coût, autant en termes financiers que de temps (influence sur le temps de travail, les temps de repos, le temps familial). Cela concerne tout aussi bien le transport pour se rendre sur le lieu de la formation (lorsqu'elle n'est pas réalisée sur le lieu de travail) que le temps des séquences de formation, leurs durées.

> À ce propos, le rapport belge réalisé en 2000 sur l'apprentissage tout au long de la vie plaide en faveur d'une « modernisation des congés payés éducatifs (par « crédits d'heures ») ». Les auteurs estiment aussi que la « modularisation » des formations a son importance : les grandes formations doivent être divisées en plus petits modules ; les apprenants qui ont terminé un de ces modules doit pouvoir recevoir un diplôme partiel (www.vdab.be).

Vouloir limiter les entraves demande également de prendre en considération la structuration de la formation en elle-même et les relations entre les membres du groupe. Cela demande aussi de se préoccuper de la taille du lieu où se déroule la formation, de son caractère de convivialité et de tout ce qui fait qu'un lieu est plus agréable (chauffage, lumière). Cela demande enfin de trouver les moyens de limiter les sorties de formation avant la fin de celle-ci en octroyant par exemple des compensations financières ou une réelle plus-value faisant percevoir à l'apprenant les bénéfices à terminer sa formation.

> Pour atteindre ce dernier objectif et permettre aux publics les plus en difficulté de concilier une démarche de formation et d'insertion professionnelle durable dans l'emploi, le *Rapport sur la professionnalisation de l'offre de formation et des relations entre les utilisateurs et les organismes* rendu au secrétariat d'État à la formation professionnelle français (CAE, 2000) préconise la création d'un « Contrat de projet » ou « d'activité » qui serait établi entre le prescripteur de formation et le bénéficiaire. Constatant que « beaucoup de demandeurs d'emploi interrompent une formation pour un emploi, même de courte durée, sans atteindre une possible qualification reconnue », il s'agit ici de limiter les entraves au moins financières et de pouvoir les inciter au mieux les individus à terminer leur formation (*Cedefop Info*, n°1/2001).

20. Envisager une homogénéité (ou une possibilité d'homogénéisation) dans le groupe de formation constitué

Le débat reste ouvert sur la nécessaire homogénéité ou pas du groupe du groupe. Certains estiment que les individus d'un même groupe de formation doivent avoir le même niveau pour que l'apprentissage soit efficace ; d'autres valident plutôt l'idée qu'une certaine compétition entre individus plus faibles et ceux d'un niveau plus élevé est plus propice à faire évoluer au mieux le processus d'apprentissage (les faibles, dans ce cas, avançant plus vite – au risque cependant de faire un peu stagner les individus de niveau plus élevé – qui trouvent cependant une certaine valorisation à comparer leurs niveaux). Il est alors nécessaire que la situation de formation (anonymisante ou compétitive) soit réfléchie en fonction de ces différences de niveau : la mise en place d'un système compétitif dans une formation avec un public de niveaux très hétérogènes va déstabiliser et infériorisier encore plus les plus faibles ; d'autres individus risquent de limiter leurs efforts face à une situation de formation trop anonymisante…

Outre cette prise en compte du niveau, la question de l'homogénéité du groupe concerne aussi et peut-être surtout les attentes des individus face à cet apprentissage : il semble nécessaire que, suivant la même formation, chacun en ait approximativement la même attente en contenu : apprendre à faire telle ou telle chose, et en finalités : en faire approximativement la même chose.

21. Des formations adaptées à la demande des apprenants

Cette recommandation rejoint quelque peu la dernière partie de la recommandation précédente. La constitution d'un groupe de formation par les organisateurs doit rassembler des individus aux attentes homogènes.

22. Des formations adaptées au niveau des apprenants

Cette recommandation peut être mise en relation avec la recommandation 20. Néanmoins, il convient surtout d'évoquer ici les contenus de la formation envisagée par les concepteurs en fonction du niveau des participants à cette formation. Il apparaît alors ici qu'il est plus aisé de créer une formation pour des individus ayant un niveau proche. Une formation d'un abord trop difficile pour des individus d'un niveau faible risque de les déstabiliser et de les pousser plutôt – et plus tôt – à l'abandon. La formation doit inciter l'individu à faire des efforts mais ceux-ci ne doivent pas lui paraître insurmontables : la formation envisagée doit partir des acquis des individus qui s'y prêtent.

23. Une reconnaissance sur le lieu de formation des acquis professionnels

Cette recommandation peut être mise en relation avec la précédente. Les concepteurs de la formation doivent tenir compte du niveau des apprenants acquis aussi bien au travers du système éducatif que par d'autres moyens. On peut, et dans certains cas on doit, considérer qu'un apprenant titulaire d'un CAP (Certificat d'aptitude professionnelle) par exemple et ayant vingt ans d'activités professionnelles aura un niveau général supérieur à celui d'un CAP. L'expérience acquise au travail dépasse souvent le cadre professionnel et fournit aussi à l'individu une maturité lui permettant d'accéder à plus que son niveau scolaire.

> C'est dans cette perspective qu'une des propositions énoncées par le ministère néerlandais des Affaires sociales et de l'Emploi se focalise sur la nécessité de dispenser une formation personnalisée, efficiente et flexible en développant notamment « le concept d'accréditation des acquis antérieurs » (*Cedefop Info*, n°2/2000).
>
> La même initiative est envisagée par le ministère de l'Éducation danois qui, dans sa réforme fondamentale de l'éducation permanente et de la formation continue des adultes ajoute, en outre, une clause particulière permettant aux adultes se trouvant sur le marché du travail d'obtenir les mêmes possibilités qu'aux jeunes de compléter leur éducation (*Cedefop Info*, n°1/2000). Cette initiative est, en outre, à mettre en relation avec la recommandation 8 visant à permettre d'envisager la formation continue des adultes comme un prolongement de la formation initiale.
>
> Les cours d'éducation et de formation pour adultes (EFA) développés au Portugal tient justement compte des acquis souvent informels des publics apprenant par un « diagnostic initial, destiné à l'évaluation des compétences extra-scolaires que les stagiaires possèdent déjà grâce à leur travail quotiiden et qui peut les dispenser de fréquenter certaines classes ou cours » par exemple (*Cedefop Info*, n°2/2000).

Lorsque la formation est créée dans un but précis (améliorer une performance dans le travail), les concepteurs doivent tenir compte de ce que les apprenants ont déjà appris à faire même si cela ne fait pas principalement partie de leurs tâches habituelles. Cela permet d'éviter de commencer une formation par une longue série d'apprentissages déjà assimilés où l'individu sera tenté de décrocher parce qu'il s'ennuie et a un sentiment d'inutilité de la formation.

24. Se conformer aux standards de qualité

C'est le minimum nécessaire à ne pas négliger. Il faut surtout que cette qualité soit repérée par l'apprenant (et/ou l'instigateur de la formation – l'entreprise) et qu'elle soit vécue dans la pratique comme procurant un mieux-être personnel et professionnel.
La création de groupements de formateurs, concepteurs de formations, ou autres associations accrédités par l'INOFOR au Portugal est sans doute à encourager.

> À titre d'exemple, on peut remarquer au Portugal l'existence d'une association : TALENTUS (association nationale de formateurs et techniciens de formation) dont une des tâches essentielles est d'inciter les organismes de formation à intégrer une culture stratégique d'amélioration continue de la qualité du service au travers de la mise en place de Groupes d'amélioration de la qualité dans la formation. Ces groupes visent à inciter les formateurs, concepteurs, organisateurs de formation à la réflexion et à effectuer un travail pratique relativement à des projets de conception, d'expérimentation méthodologique et de bonnes pratiques de formation. Un nouveau projet, QUALFOR – Programme pour la certification d'organismes de formation professionnelle, s'appuie désormais sur un partenariat transnational faisant intervenir la France et la Belgique.

Un autre programme mérite d'être évoqué ici, comme bonne pratique, la création du CERTQUA en Allemagne, dont l'objectif est de former des gestionnaires de la qualité en formation.

> Le CERTQUA, bureau de certification de l'économie en matière professionnelle, lance une série de stages de familiarisation aux nouvelles normes internationales. Considérant que la responsabilité de la gestion, l'orientation sur les acteurs et les clients, la gestion des processus sur la base de cercles de qualité et l'optimisation permanente vont prendre une place croissante, le CERTQUA se donne pour objectif de familiariser les responsables de formation entre autres avec la norme de qualité internationale ISO 9000. Les groupes ciblés sont constitués par le personnel qualifié et d'encadrement des organisations de formation et les services de formation en entreprise (*Cedefop Info*, n°3-1999).
>
> Ces considérations de qualité sont aussi prises en compte par le rapport français sur la professionnalisation de l'offre de formation (CAE, 2000) où il est recommandé de se doter de système de contrôle « qualité » (pour la France : système OPQF – Office professionnel de qualification des organismes de formation ; ISO 9001 ; NF – Normes françaises) – ce qui permettrait en outre aux organismes de formation de se voir faciliter l'accès aux appels d'offres publics[77].

25. Dépasser les standards de qualité

Cette recommandation est surtout valable dans le cadre de l'organisation et la conception de formations individualisées (voir recommandation 17). Il s'agit donc de respecter les critères de qualité communément

77. La commande publique reste très importante et représente en France en 2000 plus de 11 milliards de francs/ EUR 1.7 milliards (*Rapport sur la professionnalisation de l'offre de formation*, 2000).

admis et aussi d'être en mesure d'innover et de proposer des critères supplémentaires de qualité en fonction de la demande de formation d'une entreprise par exemple.

26. Des évaluations systématiques et régulières des formations organisées

Toute organisation et conception de formation doit pouvoir donner lieu à une évaluation à plusieurs temps du processus. L'évaluation doit se réaliser dès le début du projet pour définir la nature exacte de la demande et le niveau des participants (de manière à ce que les contenus à élaborer soient en accord avec les besoins définis et les possibilités des apprenants). L'évaluation doit ensuite pouvoir se réaliser en cours de formation (pour mesurer si elle correspond bien à la demande initiale et le cas échéant pour que les concepteurs puissent réajuster les contenus ou la nature de la formation) et en fin de formation (pour vérifier que les objectifs initiaux ont été atteints).

En ce qui concerne l'entreprise

27. Avoir un projet et des objectifs clairement définis

L'entreprise doit impérativement réaliser une étude précise de ses besoins avant d'envisager tout processus de formation dans le cadre d'une amélioration des performances. Cela peut se réaliser de différentes manières, soit en interne auprès des responsables de service et de département, soit par l'intermédiaire d'une structure externe, sous forme d'audit (voir l'exemple de la méthodologie utilisée par les entreprises du secteur métallurgique pour déterminer leurs besoins en formation a la section 3.2.2.).

28. Choisir précisément les personnes à former et la façon de les former

L'entreprise, après concertation interne (avec les DRH, responsables de services et autres personnels compétents) doit pouvoir désigner les personnes qui seront appelées à être formées en fonction de plusieurs critères : leur désir de se former, leur motivation, leurs besoins effectifs de formation, leurs attentes, leurs performances, la pertinence de la formation selon le poste de travail qu'ils occupent. Tous ces critères doivent également être pris en compte pour définir la nature à donner à la formation.

29. Négocier et promouvoir la décision par concertation

Il serait opportun que l'entreprise qui souhaite organiser une formation pour son personnel – ou une catégorie de son personnel – le fasse en concertation avec les différents acteurs et intervenants de l'entreprise (DRH, responsables de services mais aussi syndicats, délégués du personnel et personnel), (encadré 9).

30. Se donner les moyens d'atteindre les objectifs fixés

Lorsqu'une formation ou un apprentissage particulier se met en place, il est indispensable que l'entreprise créé toutes les structures nécessaires pour le bon déroulement de ladite formation.

Le cas de la Lyonnaise de Banque (France) en donne un exemple :

> Les objectifs définis par l'entreprise (la Lyonnaise de banque) étaient les suivants : promouvoir un nouveau style de management, développer les capacités d'adaptation au changement, innover et renforcer son efficacité dans le travail au sein de l'organisation.

Pour ce faire, trois instances mixtes ont été mises en place :

- une commission pédagogique (dont la tâche consiste à formaliser les indications stratégiques, les traduire en contenus, structurer ceux-ci en axes, en séquences, suggérer des rythmes de formation),
- un comité exécutif (chargé de se prononcer sur la cohérence des propositions de la commission pédagogique au regard des objectifs),
- un comité de pilotage (qui valide les propositions du comité exécutif qui paraissent les plus adéquates à la situation de l'entreprise et à sa stratégie).

S'est aussi constitué un dispositif de négociation, de suivi de la formation, en amont et pendant le déroulement de la formation considéré comme une véritable « vigie pédagogique permanente ».

31. Permettre des formations pour tous les personnels de l'entreprise, quel que soit le niveau acquis et à atteindre

Le processus de formation, lorsqu'il est proposé et initié par l'entreprise, ne doit pas se limiter aux plus nantis ou aux plus défavorisés (alphabétisation). Il doit considérer tous les niveaux possibles et être en mesure de permettre la formation de tous ceux qui en font la demande, que celle-ci ait lieu en interne ou dans une structure spécifique.

> Le rapport NESC irlandais (1999) mentionne à ce propos que « les entreprises ont un rôle important à jouer dans le développement de l'éducation et de la formation tout au long de la vie. Il convient d'accorder une attention particulière aux besoins des individus possédant un faible niveau d'éducation qui s'engagent dans une activité professionnelle peu qualifiée et peu rémunérée. Les employeurs et les syndicats doivent mettre en place des mécanismes appropriés pour promouvoir l'éducation et la formation tout au long de la vie de tous les travailleurs ».

L'offre de places en formation en entreprise est en augmentation ; elle doit cependant être encore améliorée.

> En Allemagne, entre 1999 et 2000, le ministère de l'Éducation a noté une augmentation de 18 500 contrats de formation supplémentaires du fait de la mise en place d'un programme d'urgence sur le Pacte pour l'emploi (Bündnis für Arbeit), (*Cedefop Info*, 2000).

32. Favoriser une politique de discrimination positive

Cette recommandation consiste à suggérer à l'entreprise d'inciter au mieux les individus les plus faibles à se lancer dans un processus de formation. On reconnaît généralement dans ce cas un certain nombre de groupes cibles : les bas niveaux de qualification, les immigrés, certains handicapés, les femmes. Il faut pour cela pouvoir proposer des formations à leur niveau et leur permettant d'évoluer.

> L'exemple de la réforme de l'éducation et de la formation au Maroc fournit une illustration de cette préoccupation (encadré 12).

> Le Conseil d'analyse économique (CAE, 2000) propose à cet effet de permettre des parcours différenciés, plus longs pour les publics les plus en difficulté, menant à la qualification pour les plus autonomes et impliquant les entreprises dans des parcours articulant alternance et tutorat.

> Un rapport belge réalisé en 2000 souligne « La Flandre attache encore trop d'importance aux diplômes de base : le diplôme d'enseignement classique que l'on a souvent obtenu il y a des dizaines d'années. […] Souvent, ceux qui ne possèdent pas de diplôme de base sont privés de leurs chances professionnelles et sociales. C'est une erreur. Les employeurs doivent changer leur attitude à cet égard. De plus, des initiatives de formation sur le tard ne doivent plus utiliser le diplôme de base comme critère d'exclusion » (www.vdab.be).

33. Promouvoir l'éducation et la formation tout au long de la vie

L'entreprise doit mettre en place un système promouvant suffisamment la formation pour que l'individu accepte facilement 1. de se former et 2. de se former régulièrement, dans l'entreprise ou en dehors.

> Le contrat de projet ou d'activité prôné par le rapport français sur l'offre de formation (CAE, 2000) va dans ce sens, en proposant en outre aux entreprises de s'impliquer beaucoup plus dans les parcours de formation de leurs personnels.
>
> Le rapport belge sur l'apprentissage tout au long de la vie, réalisé en 2000, « juge que l'apprentissage sur le lieu de travail et la transformation de l'environnement de travail en une organisation d'apprentissage sont d'une importance cruciale ». Les auteurs estiment que « le lieu de travail est l'un des endroits les plus appropriés pour apprendre » (www.vdab.be).

34. Tenir compte des disponibilités des apprenants, de leur motivation, de leur personnalité

L'apprentissage, même décidé par l'entreprise, ne doit pas apparaître à l'individu comme une contrainte. Aussi, la formation proposée doit tenir compte au maximum de ce que l'apprenant veut et peut réaliser.
Traitant de la motivation et de la personnalité de l'individu, plusieurs variables doivent donc être prises en compte en considérant aussi qu'elles peuvent se modifier au cours du temps et de l'évolution (sociale, psychologique, financière, personnelle) de l'individu.

> « The motivation or the internal psychological motives behind learning evolve through the individual's unique life process in interaction with societal conditions and the individual's own interpretation of the process and of the interaction.
> […] In the period of adulthood up to the life turn, learning is usually goal-directed on the basis of the individual's own aims and strategies, which are typically based on a weighted interaction between desire and necessity. Adults often have trouble stepping out of the accustomed pupil role, while at the same time they also expect to manage their own learning » (Illeris, 2000).

Malgré cette complexité, il faut tenter de cerner au maximum l'individu pour lui proposer ce qui correspondra le mieux à ses attentes et évitera des abandons – avant la fin de la formation – toujours pénalisants.

35. Créer une organisation du travail propice à la mise en œuvre de formations

Cela consiste essentiellement à dégager un capital temps spécifique à la formation et les conditions particulières permettant que ladite formation se passe au mieux.
Cela se fait généralement au titre de conventions collectives négociées entre les divers partenaires sociaux (voir l'exemple de la réforme du système de formation continue au Maroc à la section 3.2.2.).

> Le rapport du NESC irlandais (1999) signale par exemple que les priorités des travailleurs doivent être « l'adaptabilité et l'éducation et formation tout au long de la vie » et que « les employeurs doivent veiller à créer un environnement qui facilite cette adaptabilité […] faisant du lieu de travail un espace plus respectueux de la vie familiale » donnant ainsi à l'individu l'opportunité de se former et d'évoluer professionnellement et socialement sans que cela ne mette en défaut sa vie et ses activités hors de son lieu de travail.

36. Une reconnaissance sur le lieu de travail des acquis en formation

Que la formation ait été réalisée à la demande de l'entreprise ou à celle de l'individu, qu'elle concerne strictement le cadre professionnel ou qu'elle soit beaucoup plus large, les acquis en formation doivent pouvoir donner lieu à une reconnaissance sur le lieu de travail et un réajustement du poste, de la fonction, du statut, du salaire autant que possible. Même s'il n'y avait pas à priori d'enjeux spécifiques attachés à la formation avant sa mise en œuvre, l'individu doit pouvoir à postériori faire valoir ses acquis, s'il le souhaite.

37. Permettre la réactualisation régulière des connaissances

Une session de formation ne doit pas être vue comme une fin en soi. L'entreprise doit être en mesure de ne pas limiter l'individu dans ses démarches de formation et ne pas l'obliger par exemple à attendre un certain nombre d'années avant de pouvoir accéder à une nouvelle formation. Il est indispensable qu'une personne qui s'est lancée dans un processus de formation ait la possibilité d'en assurer un suivi, et une suite si besoin est (s'il en a besoin ou s'il en éprouve le besoin).

38. Permettre aux individus d'évoluer sur leur poste par la formation

Cette recommandation est à rapprocher de la recommandation 36. Pour que l'individu trouve un intérêt à se former, il faut qu'il puisse y gagner quelque chose s'il le souhaite. Si la formation suivie est en relation avec le travail ordinairement effectuée, elle doit pouvoir permettre de faire évoluer l'individu sur son poste. Cela doit donc amener l'entreprise à lui accorder plus d'autonomie, plus de responsabilités peut-être, un changement de statut, une promotion ou une augmentation de salaire. L'expérience de la formation doit apparaître finalement valorisante.

39. Promouvoir aussi les formations personnelles

L'entreprise ne doit pas avoir pour unique perspective au regard de la formation d'augmenter les performances professionnelles de son personnel. Elle doit aussi lui permettre d'acquérir des connaissances, savoir-faire, savoir-être ayant une finalité plus purement personnelle, en vue d'un mieux-être personnel qui pourra d'ailleurs avoir des répercussions sociales et professionnelles.

> Le Livre vert sur l'éducation des adultes (Department of Education and Science, 1998) mentionne qu'il conviendrait de mettre davantage l'accent sur l'épanouissement personnel et l'éducation libérale et artistique. De même, il convient de noter que l'éducation et la formation tout au long de la vie ne se confinent pas à la période active de la vie mais conservent leur pertinence au-delà de l'âge de 65 ans.

40. Créer des partenariats

Cette idée a déjà été abordée dans les recommandations 13 et 29. Elle doit se réaliser aussi bien en interne qu'avec d'autres entreprises et d'autres organisations que les entreprises (université, écoles, associations). Elle doit pouvoir concerner autant le niveau local, que le régional, l'interrégional, le national, voire l'international.
Elle doit se situer à tous les niveaux, y compris celui de la validation des acquis professionnels.

> C'est un des objectifs stratégiques relevé par le Conseil des ministres européens de l'éducation et de la jeunesse réunis à Bruxelles en février 2001. Le rapport insiste pour « renforcer les liens avec le monde du travail et de la recherche, d'améliorer l'enseignement des langues étrangères, d'accroître la mobilité et les échanges et de renforcer la coopération européenne, par exemple dans le domaine des systèmes d'accréditation et de reconnaissance des qualifications et des diplômes » (*Cedefop Info*, n°1/2001).

Il est nécessaire par exemple que les savoirs et compétences acquis dans une entreprise puissent être reconnus par ailleurs. C'est notamment un des objets de l'AAA néerlandais (Accréditation des apprentissages antérieurs ou non formels) – par l'intervention d'un centre de connaissances mis en place début 2001.

41. Des évaluations systématiques et régulières

Cette recommandation doit apparaître à tous les échelons et vers tous les acteurs et intervenants des processus de formation (elle a été abordé dans la section relative au cadre général de la formation ; elle interviendra encore relativement aux apprenants, aux formateurs, aux concepteurs).
Ces évaluations doivent concerner les besoins en formation pour améliorer le fonctionnement de l'entreprise, les besoins des individus, l'adéquation des formations aux attentes et objectifs signalés, les évolutions et améliorations envisageables.

<u>En ce qui concerne l'apprenant</u>

42. L'inciter à suivre des apprentissages et le familiariser au projet de formation tout au long de la vie

Cette incitation renvoie, entre autres, aux recommandations 9 et 11 qui proposent une communication large et exhaustive des possibilités de formation. Elle doit également faire suite aux recommandations 7 et 8 qui proposent de familiariser l'apprenant dès la formation initiale au processus d'éducation permanente. Elle consiste aussi à proposer des contenus de formation attrayants. Elle consiste encore à lui faire considérer la formation comme une opportunité pour améliorer sa situation personnelle, sociale, professionnelle. Elle consiste enfin à le familiariser avec l'idée de perfectabilité et les possibilités offertes à tout un chacun d'améliorer sans cesse ses connaissances et compétences.

> La « semaine des apprenants adultes » organisée aux Pays-Bas semble être bénéfique dans ce projet d'incitation de la population :
> L'état des lieux réalisé en 2000 (Doets *et al.*, 2000) signale que près de la moitié de la population active néerlandaise participe résolument à des formations. Elles visent souvent l'amélioration des compétences au travail. Pour 20 % de la population de plus de 16 ans, elle vise avant tout un développement personnel (activités de loisirs, TIC, langues étrangères). Les « trois quarts de la population se déclarent d'accord avec la proposition que chaque adulte continue à apprendre toute sa vie ».

43. Lui (re)donner confiance quel que soit son niveau initial et son parcours

Pour donner ou redonner confiance aux futurs apprenants, les formations proposées doivent impérativement tenir compte de la diversité des publics et de leur vécu. Il faut penser l'existence d'un niveau de développement potentiel qui, moyennant diverses formes de médiation, favorise l'accès à un stade supérieur (Vygotsky – Zone proximale de développement, ZPD). Il est nécessaire ici donc de pouvoir proposer à l'individu la forme d'apprentissage qui lui permettra de s'améliorer et avoir un échantillon

suffisant de formations à proposer de manière à ce que chacun puisse trouver « chaussure à son pied » et choisir en toute quiétude celle où il pourra s'épanouir et augmenter ses savoirs et savoir-faire.

44. Créer les conditions propice à son apprentissage

Cette recommandation a déjà été abordée dans d'autres catégories (entreprise, cadre général de la formation). Il s'agit de mettre tout en œuvre pour offrir à l'apprenant le contexte le plus adapté à ce qu'il est et ce qu'il souhaite. Cela concerne tout ce qui entoure la formation et toutes les formes que peut prendre son apprentissage : sur le lieu de travail, dans une autre structure, au domicile. Cela signifie aussi de limiter au maximum les contraintes qui pourraient être liées au processus d'apprentissage (en termes de temps libre) de manière à ce que l'individu soit fortement motivé à entamer une formation et à la suivre jusqu'à son terme.

> À titre d'exemple : l'étude de Dessaint et Boisvert (1991) aborde les motivations des personnes âgées de 55 ans et plus à suivre des cours à distance plutôt qu'une autre forme d'acquisition de connaissances. Il semble que les limitations physiques, les problèmes de transport, les difficultés financières rendent l'enseignement à distance plus pratique pour les 55 ans et plus – qui, en outre, ne sont ainsi pas astreints à des horaires et à un rythme particuliers.

45. Tenir compte des motivations personnelles et des attentes des individus

Tous les adultes ne suivent pas des cours pour acquérir des connaissances. Si l'intérêt cognitif est presque toujours prioritaire, il ne l'est pas exclusivement. De la même façon, tous les adultes ne suivent pas des cours pour améliorer leur situation professionnelle. Il y a de multiples raisons et arguments qui peuvent inciter ou pas une personne à se lancer dans un processus d'apprentissage. Il faut donc pouvoir être en mesure de les définir pour y répondre au mieux.
Pour établir plus précisément et finement cette définition, l'individu doit pouvoir bénéficier autant que possible d'un bilan de compétences préalable ou des conseils avisés de structures spécialisées.

> L'étude de Dessaint et Boisvert (1991) sur les 55 ans et plus[78] montre que très peu de personnes de cet âge étudient pour des raisons d'ordre social ou pour meubler leurs loisirs. À cette période de la vie, il y a prédominance du facteur expressif sur le facteur instrumental et les motivations de l'apprenant consistent essentiellement à poursuivre un développement personnel, garder leur esprit en éveil ou rattraper les occasions perdues. La motivation redevient plus instrumentale au-delà de 70 ans où l'on reconnaît davantage un intérêt cognitif et/ou un besoin de contact et de mieux-être social (et personnel).
> Les personnes qui se préparent à la retraite ou qui y entrent ressentent le besoin de suivre des cours qui les aident à se réorienter face à leurs nouvelles conditions de vie et à réexaminer leur nouveau rôle dans la société. Pour les concepteurs de cours, face à cette population âgée, l'éducation permanente ne doit pas être vue seulement comme un moyen d'occuper agréablement leur temps mais plutôt comme un instant privilégié de leur vie destiné à combler des vides (les occasions perdues) et à mieux préparer la nouvelle étape de leur vie qui s'engage.

78. Sans être très significatif de la motivation des adultes suivant un apprentissage, en 1988, ce sont quand même près de 5 000 personnes de 55 ans et plus qui sont inscrits à la DFD – Direction de la formation à distance – au Québec. Sur les personnes du troisième âge, voir aussi Vimont (2001).

46. Tenir compte de la personnalité de l'individu et de son style cognitif

C'est aussi en fonction de la personnalité de l'individu que la formation doit être établie et la méthode choisie. Une personne timide et mal dans sa peau sera mal à l'aise dans une situation de formation très compétitive par exemple. Il faudra donc commencer par une formation qui lui redonnera d'abord confiance en lui et l'aidera à se situer de manière positive vis-à-vis du processus d'apprentissage.
Il faut aussi considérer que le contexte de la formation joue aussi en fonction de la personnalité et du vécu de l'individu. On conseille ainsi parfois un processus avec des formateurs différenciés : des apprenants « étiquetés » mauvais avec un formateur donné pourront être brillants avec un autre - parce qu'ils retrouvent un langage ou des démarches chez celui-ci identiques à ceux utilisés dans leur famille et leur entourage, parce qu'ils se trouvent plus à l'aise dans une situation informelle...
Il faut enfin considérer le style cognitif et le style d'apprentissage de l'individu et lui proposer les techniques qui correspondent le mieux à ses préférences cognitives (Section 3.4.1.).

47. Créer une relation pédagogique qui respecte l'individu apprenant

Quel que soit le niveau, les capacités et performances et le contenu de la formation, l'individu-apprenant doit au maximum être soutenu dans sa démarche et ne pas être sous-estimé, dévalorisé. Le système des récompenses publiques n'est pas forcément la meilleure méthode, ni la plus efficace. En revanche, une attitude respectueuse et de conseil à l'égard de l'apprenant lui permet souvent de rester motivé et de chercher à améliorer ses performances.

48. Lui faciliter l'accès à la formation par une reconnaissance des acquis professionnels ou d'autres acquis antérieurs

L'individu qui souhaite suivre une formation doit être assuré qu'elle sera en conformité avec son niveau et qu'elle tiendra compte de ses expériences précédentes.

> Dans cette perspective, l'initiative proposée par le nouveau système en cours d'institutionnalisation aux Pays-Bas sur les AAA (Accréditation des apprentissages antérieurs ou non formels) est à développer.

Il ne faut pas uniquement tenir compte des acquis professionnels ou des diplômes. Il doit pouvoir être pris en compte également l'expérience personnelle et la situation sociale et économique de l'individu en demande de formation.

> A ce propos, l'initiative de l'ANEFA (Agence nationale d'éducation et de formation des adultes) au Portugal offre une perspective intéressante avec sa mise en place de Cours d'éducation et de formation pour adultes. Ces cours permettent simultanément de préparer un diplôme professionnel et d'obtenir l'équivalence aux 1er, 2ème et 3ème cycles de l'enseignement de base.
> Les cours sont très informels et flexibles, ils sont spécialement destinés aux adultes non qualifiés et développent des programmes d'études individuelles qui prennent en compte non seulement l'expérience personnelle et professionnelle mais encore les contextes socio-économiques de chaque adulte.

49. Lui assurer une reconnaissance de ses acquis en formation

Que cette formation prenne la forme d'un certificat, d'un diplôme ou d'une promotion sur son lieu de travail, toute formation suivie jusqu'à son terme doit pouvoir donner lieu à une validation des acquis.

50. Lui apprendre à apprendre, l'émanciper

Quelle que soit la formation suivie, elle doit avoir pour premier but de donner à l'individu une plus grande autonomie dans la réalisation des objectifs qu'il s'est fixé. Ainsi, plus qu'une transmission classique de savoirs, la formation à privilégier est celle qui permettra à l'individu d'acquérir les moyens d'apprendre ensuite de manière autonome.

51. Des évaluations systématiques et régulières

L'individu doit pouvoir vérifier la conformité du déroulement de sa formation par rapport à ce qu'il en attendait en termes de contenus, de contexte, de relations instaurées, de suivi notamment. Il doit aussi pouvoir bénéficier d'une évaluation de ses résultats. Plus qu'une mesure (numérale) visant à le juger, cette évaluation doit préférablement être formative (Section 3.5.2.) et l'aider à s'améliorer voire à s'auto-évaluer.

En ce qui concerne les formateurs

52. Respecter l'apprenant et adapter la formation à l'individu

Cela consiste à l'aider plus qu'à le juger quel que soit ses résultats ; cela consiste aussi à se mettre en synergie avec ses besoins et attentes, considérer ses aptitudes, sa personnalité, son style d'apprentissage et adapter sa formation à l'apprenant.

53. Avoir une connaissance fine de l'environnement social et professionnel

Le formateur doit être relié aux réalités du marché du travail et être en mesure de conseiller efficacement l'apprenant, voire de lui proposer des ajustements de sa formation en fonction de ses attentes et des besoins auxquels il peut avoir à faire face (cela sous-entend encore une méthode pédagogique modulable, ajustable).

54. Savoir rapprocher la formation et le conseil par une personnalisation et un ciblage très fins

Pour améliorer un comportement, il faut considérer plusieurs étapes : une observation du comportement et de ses effets, la recherche d'autres manières de faire, la mise au point d'un comportement nouveau par expérimentation progressive et confrontation aux résultats obtenus, l'appropriation de l'individu, par la pratique, du nouveau comportement jugé satisfaisant (Belbaum, 1996). Le formateur doit être en mesure de mettre en œuvre ces diverses opérations.

55. S'adapter à la situation d'apprentissage et à la personnalité des individus

Cette recommandation englobe en quelque sorte les précédentes (52, 53 et 54) et insiste sur le fait que le formateur doit être à tout moment prêt à modifier une partie sa formation pour correspondre au mieux aux attentes des apprenants et à leur style d'apprentissage.

Les formateurs remarquent souvent le peu de trace laissé par un cours magistral - surtout pour ceux qui ont des difficultés à prendre des notes ou à « traduire » les paroles du formateur en savoirs. Or, ce cours magistral peut parfois être réclamé par les apprenants (à l'approche d'un examen par exemple) ; le

formateur doit être en mesure de satisfaire au mieux les attentes des apprenants et trouver la technique la plus adaptée à la finalité attendue.

56. Un métier mieux cerné et reconnu, une réactualisation régulière des pratiques et connaissances

Il est, en effet, nécessaire que les formateurs soient suffisamment formés pour faire face à la variété et aux difficultés d'apprentissage des adultes, pour choisir au mieux la ou les méthodes pédagogiques/andragogiques à mettre en place en fonction du public à qui est destinée la formation qu'ils effectuent. Pour cela, il faut sans doute imaginer une formation des formateurs et une reconnaissance à un niveau au moins national, voire international.
À l'heure actuelle, la formation des formateurs est très diversifiée et va du minima admissible aux cursus très spécialisés. Certains enseignements visant à former des formateurs pour adultes s'attachent beaucoup au côté pratique de la formation, d'autres s'attachent plus aux aspects théoriques des méthodes à inculquer et à utiliser. On a, par exemple une formation mélangeant théorie et pratique chez les canadiens, des formations de formateurs et un brevet fédéral de formateur très pratique en Suisse.
Or, si la société évolue, les métiers changent aussi et se développent. Face à la complexité croissante des systèmes et des échanges sociaux, l'intérêt porté aux savoirs et l'évolution des critères de compétence, il est également nécessaire de repenser le métier de formateur, de cerner clairement ses (nouvelles) responsabilités, de (re)définir les priorités de ses actions, ses approches et les compétences qu'il doit développer pour favoriser au mieux les apprentissages des adultes.

> Pour ce faire, la Grèce vient de mettre en place, par un arrêté ministériel émanant du ministère du Travail et de la Sécurité sociale, un Registre des formateurs de formation continue. Cet arrêté définit les termes, les conditions préalables et les spécifications que les formateurs doivent respecter pour y être inscrits. Le registre indiquera les données personnelles des formateurs, leurs qualifications formelles et leur expérience pédagogique et technique correspondant à un ou plusieurs groupes de professions. Ce registre vise à assurer la qualité et l'efficacité des programmes de formation et suivre la formation des formateurs » (*Cedefop Info*, n°1/2001).

La nature et le contenu des cours de formation de formateurs témoignent bien des tendances à l'œuvre depuis quelques années, où il s'agit de miser beaucoup plus sur une formation en groupe mais en fournissant un soutien individualisé, basé sur le repérage et l'élaboration des projets des individus, leurs souhaits, besoins et attentes. C'est dans cette perspective qu'il faut préférablement travailler.

Un exemple d'approfondissement de formation pour formateurs :

> La formation modulaire de formateur et formatrice d'adultes à Neuchâtel, Suisse
> Cette formation vise à renforcer et à développer les compétences des formateurs en leur permettant, au travers de trois modules, de pouvoir :
> – Concevoir, animer et évaluer des séquences de formation en utilisant les méthodes et techniques andragogiques appropriées
> – Encadrer un groupe en formation
> – Établir un plan de formation avec une personne
> – Concevoir, piloter et évaluer des actions de formation, en tenant compte du contexte socio-économique
> Pour participer à cette formation, la personne doit exercer une activité de formateur, posséder un titre professionnel et disposer d'une expérience de quelques années dans son domaine.
> * Les compétences visées dans le module 1 concernent la conception d'une séquence de formation avec des méthodes appropriées, son animation, la reconnaissance des processus d'évolution des groupes et l'évaluation des différents éléments de cette formation.
> Ce module s'attache donc à travailler les histoires de vie, la communication et la dynamique de groupe, la formulation des objectifs en fonction des publics cibles, la planification

d'interventions, l'élaboration de supports et matériels d'animation et les NTIC (nouvelles technologies de l'information et de la communication).

On retrouve dans le contenu de cette formation la mise en valeur des méthodes d'apprentissage sur la base de la pédagogie du projet. Il s'agit, pour le formateur, de se familiariser avec le modèle des histoires de vie, la définition du projet par l'apprenant et la pratique de soutien à la base du travail de soutien du formateur dans cette méthode.

> * Les compétences visées dans le module 2 consistent à savoir encadrer un groupe en formation et établir un plan de formation avec une personne en tenant compte de sa façon d'apprendre. Il s'agit ainsi de parvenir à évaluer les phénomènes de groupe et les interventions nécessaires, conduire un entretien de conseil ou de *coaching* et pouvoir conseiller des collaborateurs dans leur champ d'activités en matière de formation individuelle ou collective.
> Ce module s'attache donc plus spécifiquement à travailler sur la dynamique des groupes (normes, rôles, stratégie d'intervention), l'autobiographie d'apprenant, les styles d'apprentissage, le projet professionnel et l'analyse de la demande de l'apprenant, son profil de compétences pour un poste sur la base d'entretiens de conseil. Il demande aussi au formateur de connaître les offres de formation continue, les structures de la formation continue, son financement, entre autres, afin de fournir toute l'information nécessaire à l'apprenant.

Ce second module va plus loin dans les qualifications et compétences nécessaires au formateur. Trois niveaux sont approfondis :

- le groupe et l'individu apprenant dans le groupe
- l'individu pris de manière isolé (en revenant sur l'histoire de vie, le projet d'avenir et l'élaboration de plans pour l'aider à le réaliser)
- la société, le monde environnant et les connaissances à acquérir pour informer l'apprenant des moyens lui permettant de faire aboutir son projet.

> * Les compétences qui s'acquièrent dans le module 3 doivent permettre la création de formations. L'objectif est d'être en mesure de concevoir, piloter et évaluer une action de formation après avoir analysé les besoins de formation en lien avec la stratégie d'entreprise.
> Il s'agit donc de cours portant sur l'analyse des besoins, l'élaboration d'un programme de formation, d'un budget, du choix des méthodes les plus appropriées en fonction du public et de la création d'outils en permettant une évaluation.

Ce dernier module de formation permet à l'individu formateur de devenir concepteur de formation et donc de créer, gérer et contrôler tout le processus de formation, de son élaboration après négociation avec l'entreprise jusqu'à sa mise en place, son déroulement et son évaluation.

C'est sans doute le Raapfa canadien – Regroupement des associations d'andragogues et de professionnels de la formation des adultes - qui formalise le mieux les tâches à assumer et sur lesquelles il est nécessaire d'avoir des compétences et nous fournit une description et une définition de ce qu'est l'andragogie et de ce que doit être le métier d'andragogue :

> *L'andragogue est une personne spécialiste de la formation continue qui a pour rôle d'assurer et de faciliter le développement des compétences des adultes. Ses interventions portent la marque de la relation d'aide à l'apprentissage qui est le fondement même de l'andragogie. La formation continue devient alors une valeur ajoutée à l'atteinte des objectifs personnels et organisationnels. L'andragogue travaille en entreprise, dans les établissements d'enseignement, dans les organismes publics et parapublics ainsi qu'en milieu communautaire. Parmi ses fonctions, elle ou il travaille à la planification de la formation, à l'analyse des besoins, à l'élaboration de programmes de formation, au développement de matériel didactique, à la prestation de*

la formation, à l'évaluation, à la gestion de la formation ainsi qu'au suivi de la formation. Elle ou il peut également agir à titre de conseillère ou de conseiller et participer à de la recherche et du développement en andragogie (www.raapfa.qc.ca).

Le Conseil des ministres européens de l'éducation et de la jeunesse, réuni à Bruxelles en février 2001, fixe d'ailleurs comme objectif stratégique prioritaire dans son rapport « d'améliorer l'éducation et la formation des enseignants et des formateurs, de développer et définir les compétences nécessaires dans la société cognitive » (*Cedefop Info*, n°1/2001).

57. Des évaluations systématiques et régulières des méthodes et techniques expérimentées

Il est en effet indispensable que le formateur puisse vérifier régulièrement la validité de son travail de manière à l'améliorer et à changer de cap si besoin est au cours même de la formation. Cela signifie qu'il doit pouvoir évaluer le contenu de la formation par rapport aux attentes initiales, mais aussi l'acquisition des savoirs et savoir-faire par ses apprenants.
Il est aussi nécessaire qu'il puisse exister une évaluation du formateur par les organisateurs et concepteurs de formation et par les clients de la formation.

En ce qui concerne la méthode pédagogique/andragogique choisie

58. Privilégier un fonctionnement « à la carte » plutôt qu'un parcours linéaire préprogrammé

Il faut concevoir autant que possible de devoir utiliser plusieurs méthodes au cours d'une même formation et modifier peut-être le programme en cours de route en fonction des participants et de leurs progrès. Il est donc nécessaire d'envisager une diversification des apports et un passage (surtout lorsqu'il s'agit d'une formation longue ou en plusieurs sessions) d'apports en cours magistraux, puis en tutorat individuel ou un travail en grands groupes puis en petits groupes, par exemple.

C'est ce que l'on trouve notamment dans le Plan pipo - mis en place par le Cepid – où à une formation pratiquement « clés en main » de base est associée une aide plus individualisée en fonction des besoins locaux des participants.
Le Cepid est un cabinet d'études et de planification des interventions pour le développement. Il a été créé en 1998 et a pour vocation d'apporter aide, appuis, conseils et formations aux collectivités, aux intervenants des secteurs informel, public et privé et aux intervenants du développement urbain et rural.
Le Cepid dispose de formations pratiquement « clés en main » qui sont réélaborées et adaptées aux besoins des apprenants.
S'adressant plus spécifiquement aux acteurs locaux, une partie de la formation est partout transposable : il s'agit des modules de base reprenant les lois et décrets de la décentralisation (les institutions de la République, le conseil municipal, les droits et devoirs des citoyens, les leaders communautaires et leurs conseillers dans la décentralisation et autres acteurs locaux), le travail sur le budget de la commune (élaboration, exécution, suivi et contrôle), la maîtrise d'ouvrage. Une autre partie de la formation propose une aide plus individualisée en fonction de la commune et des acteurs concernés par la formation ; c'est notamment l'objet du plan Pipo – Planification des interventions par objectifs – qui propose une aide à l'analyse de l'environnement socio-économique et des stratégies spécifiques d'animation de réseau et de conduite d'ateliers.
Le même type d'intervention se retrouve dans d'autres pays d'Afrique. C'est notamment ce que fait la Maison des collectivités locales à Cotonou, Bénin ou à Bentyen Guinée sur la base d'une formation-type nord-américaine de base (par l'intermédiaire de l'Usaid et du RTI - Research triangle Institute – essentiellement, l'Usaid en qualité de financeur, le RTI comme organisateur).

Le réseau de formation professionnelle NOWA en Autriche offre également une nouvelle voie dans le choix des méthodes utilisées pour permettre une meilleure adaptation aux besoins des individus. Ce programme présente en outre l'avantage de s'adresser plus directement à une population cible : les femmes et à faire rejoindre leurs besoins en formation à ceux des entreprises.

> L'association NOWA cible les intérêts de l'entreprise d'une part, les intérêts professionnels et personnels des femmes qui veulent se réinsérer d'autre part. Les entreprises participent à la programmation d'une partie des contenus de la formation et assurent une partie de la formation pratique, ce qui permet d'acquérir une qualification sur mesure tenant compte des besoins spécifiques des entreprises.
> La formation se compose d'un volet théorique dispensé dans un centre de formation pour adultes, d'un volet personnel interdisciplinaire pour les qualifications clés et l'apanouissement personnel et d'un volet pratique en entreprise.

59. Concevoir la méthode en fonction du groupe de formation constitué

Cette recommandation revient ici sur le caractère forcément ajustable que doit avoir la formation et donc les méthodes appropriées pour permettre un meilleur rendement de la formation. Quel que soit le contenu de la formation, on considère l'action du groupe autant que du formateur comme pouvant être bénéfique ou au contraire néfaste. Il faut donc faire en sorte de nuancer les biais en proposant la ou les méthodes qui convien(nen)t le mieux selon les personnalités des participants.

60. Mettre en place des méthodes pédagogiques ouvertes et individualisantes

Il faut que les méthodes choisies puissent offrir un certain confort d'apprentissage à l'apprenant : ne pas le brusquer par une méthode trop abrupte (cours magistral pour un individu de bas niveau d'instruction ou activité trop personnelle pour une personne timide et mal à l'aise), ne pas lui laisser perdre pied et se démobiliser par un rythme trop rapide.
Il est ainsi nécessaire de tenir compte de la motivation et des dispositions de l'apprenant dans le choix de la méthode pédagogique appropriée considérant que dans chaque type de pédagogie développée, le formé aura un rôle plus ou moins élaboré à mettre en place et qu'il y parviendra plus ou moins facilement selon la confiance qu'il aura en ses capacités et selon sa personnalité.

> En pédagogie du projet par exemple, à destination de publics en insertion, l'activité du formé est intense et demande une motivation et une ambition assez élevées pour le mener à terme. C'est à lui principalement de travailler son projet : le rechercher, l'élaborer, le tester, acquérir les compétences qu'il requiert, le socialiser, le modifier (l'activité du formateur étant de favoriser la projection des formés, leur appropriation sur l'espace-temps de la formation).

61. Préparer l'apprentissage par « une mise en condition en souplesse »

Cette recommandation est surtout nécessaire pour les individus ayant quitté le système éducatif depuis longtemps ou l'ayant quitté sur un sentiment d'échec. Il faut leur permettre de retrouver une spontanéité dans l'apprentissage en commençant par une méthode lui permettant de prendre confiance et d'avoir envie de progresser.

62. Adapter les méthodes aux participants

C'est là l'aspect le plus important lorsqu'il est question du choix d'une méthode pédagogique. La méthode choisie doit être en accord à la fois avec le niveau des participants, leur personnalité, leur motivation, leurs aptitudes et leurs attentes. Cette simple énumération en montre déjà toute la complexité…

Rappelant les diverses méthodes et techniques décrites dans les premières parties de ce rapport, il faut considérer autant que possible les avantages et inconvénients de chaque méthode :

- **Les TIC et apprentissage par internet** sont de plus en plus valorisés. L'internet offre effectivement un moyen intéressant de recourir à l'apprentissage mais il n'est pas si démocratique et efficace qu'on s'efforce de le croire et ne peut se réaliser que sous certaines conditions : que l'individu soit déjà habitué au maniement de l'ordinateur et qu'il ait déjà appris à apprendre. Un autre doute : il n'est pas sûr que les connaissances soient bien assimilées. Le réseau et sa rapidité de transmission ne correspond pas au temps nécessaire à l'acquisition efficace de connaissances nouvelles.

- **Les formations à distance** doivent être utilisées lorsque la motivation et l'intérêt pour la formation sont éminemment supérieurs aux contraintes que demanderait un déplacement dans un lieu spécifique d'apprentissage. Le manque de contact 'réel' avec le formateur et l'autonomie laissée dans le rythme d'apprentissage entraîne plus souvent qu'il ne devrait une certaine lassitude de la part de l'apprenant qui abandonne plus souvent une formation à distance qu'un autre type de formation.

- **La formation sur le tas** – sur le lieu de travail – présente des avantages certains. L'apprentissage se fait *in situ* et l'apprenant peut acquérir exactement ce dont il a besoin. Néanmoins, cet apprentissage se fait très souvent de manière tout à fait informelle et est rarement reconnu par l'entreprise comme étant un ajout de savoirs et savoir-faire pouvant donner lieu à une reconnaissance particulière en termes de promotion, d'augmentation de salaire ou d'attribution de plus grandes responsabilités.
  En outre, certaines méthodes d'apprentissage sur le tas ne visent qu'une augmentation de performances (par l'acquisition de réflexes de travail qui diminuent le temps de réalisation d'une tâche) et ne tiennent pas compte de l'individu et du bénéfice personnel qu'il peut retirer d'une telle formation. Cela est d'autant plus gênant que, considéré comme un temps de formation à part entière, la personne peut alors être privée d'un autre type de formation.

- Il est nécessaire que l'individu soit motivé à apprendre, que cette formation lui permette d'atteindre un but précis et qu'elle ne soit pas trop longue : si **les méthodes d'éducabilité cognitives** permettent d'apprendre à apprendre, il est préférable de les proposer en priorité aux personnes ayant choisi de consacrer un temps relativement long à leur apprentissage. Le peu d'acquis pratiques que génèrent ces méthodes pouvant entraîner une certaine lassitude de l'apprenant qui ne sera guère tenté d'aller beaucoup plus loin.

- Les méthodes mettant en œuvre **les pédagogies du projet** doivent plus ponctuellement adressées aux individus ayant choisi leur formation dans le cadre d'une reconversion. Le retour sur soi et l'analyse initiale de son parcours personnel pouvant démobiliser, désorienter et déstabiliser des personnes déjà fragilisées par divers échecs et n'ayant pas l'énergie suffisante pour se lancer dans une voie nouvelle.

- De la même façon, **les méthodes mettant en avant les relations de groupe** comme objet opérant de formation (jeux de rôles, etc.) doivent plutôt se porter vers des individus ayant un

a priori positif de la formation (et ne la vivant pas dans l'inquiétude suite à de précédents échecs - scolaires par exemple).

63. Des évaluations systématiques et régulières des méthodes mises en place

Il est en effet nécessaire de savoir et de pouvoir évaluer les besoins des apprenants, leurs aptitudes à changer, et les méthodes les plus adaptées pour cet apprentissage, de manière à adapter au mieux les apprentissages aux besoins et attentes des apprenants. Pour ce faire, plusieurs outils doivent être utilisés, à divers moments de la formation.
La didactique fait l'hypothèse que la spécificité des contenus est déterminante dans l'appropriation des connaissances ; la pédagogie (l'andragogie) quant à elle, porte son attention sur les relations entre l'enseignant ou le formateur et les apprenants et les apprenants entre eux. Les deux sont cependant à prendre en compte également lorsqu'il est question de travail en groupe – cela correspond à un projet pédagogique mais celui-ci n'a de sens que par rapport à une justification didactique : déterminer en quoi un type de formule donné (travail en groupe) apporte un plus aux apprenants dans l'appropriation des connaissances.
La formation, la méthode choisie et son contexte doivent donc être évalués au début de la formation, en cours de formation (de manière à en modifier les méthodes si nécessaire) et en fin de formation pour vérifier que la ou les méthodes choisie(s) ont bien conduit à l'objectif escompté.

En ce qui concerne les finalités et objectifs de la formation

64. Que l'objectif de la formation soit clairement défini

Il est en effet nécessaire – mais dès le début de la formation d'ailleurs – qu'il y ait une finalité précise à la formation, un but à atteindre. La formation doit ainsi se constituer et donner lieu à un produit fini qui permette une reconnaissance de ce qui a été réalisé.

65. Que la formation et ses finalités admises soient bien en relation avec les attentes des apprenants

Il est ainsi nécessaire que la formation prenne en considération les réalités sociales des apprenants et de l'environnement de manière à permettre à l'apprenant de pouvoir concrétiser le souhait spécifique qu'il avait en entrant en formation.

66. Donner lieu à un résultat visible, sensible et reconnu

Pour qu'un apprentissage atteigne ses objectifs, il faut que l'individu ait le sentiment d'avoir évolué favorablement et qu'il puisse en faire état. Sa formation doit ainsi pouvoir donner lieu à une reconnaissance particulière, que ce soit sous la forme d'une promotion, d'un diplôme ou au moins d'une reconnaissance sociale.

67. Que la reconnaissance acquise soit valable de manière large, transposable, appropriable, réutilisable

Une des finalités de l'apprentissage étant sa reconnaissance, il faut que cette reconnaissance puisse être valable même en dehors de l'entreprise lorsque l'individu, par exemple, a procédé à une formation sur le tas. Il est donc nécessaire qu'une nomenclature spécifique fixe des éléments de validation au niveau national, voire international.

68. Un mieux-être personnel (et professionnel)

Même lorsque l'objet et la finalité d'un apprentissage est strictement professionnel, il doit pouvoir en être retiré un bénéfice personnel pour l'individu en termes de mieux-être personnel et social. L'individu doit pouvoir valoriser son expérience et en tirer parti autant que possible.

69. Des évaluations systématiques et régulières des objectifs et finalités des formations

La formation doit pouvoir être évaluée à plusieurs niveaux et considérer si les objectifs et finalités de l'apprenant ont été atteints, de même que ceux de l'entreprise (dans le cas d'une formation professionnelle) et de manière beaucoup plus large aussi, si les objectifs et finalités envisagés adhèrent et correspondent aux politiques nationales mises en place pour favoriser ou développer tel ou tel secteur ou système, etc.

70. Mettre en relation recherche et action, chercheurs et praticiens

De manière à atteindre au mieux les finalités et objectifs fixés, il est de plus en plus nécessaire que les organisateurs, concepteurs, formateurs puissent avoir accès aux diverses recherches menées et pouvoir en tenir compte dans leurs pratiques.
Dans ses développements actuels, la formation est le plus souvent interdisciplinaire ; elle trouve donc des sources conceptuelles et méthodologiques dans les autres sciences humaines comme la psychologie, l'ergonomie, l'économie, la sociologie, dont la sociologie de l'éducation, la sociologie du travail et la sociologie des organisations. Ainsi, outre les besoins à satisfaire en termes de contenus de formation, les organisateurs, concepteurs et formateurs auraient bénéfice à s'inspirer des recherches menées.
De la même façon, les chercheurs doivent pouvoir travailler sur la base de bonnes pratiques expérimentées et d'expériences pilotes menées pour en dégager des réflexions permettant de mieux concevoir encore l'éducation, la pédagogie et l'andragogie. On considère donc de plus en plus que les chercheurs devront axer davantage leur travail sur les problèmes vécus par les enseignants et formateurs. Quant à ces derniers, ils devront prendre l'habitude d'examiner la recherche en pédagogie pour trouver des réponses à leurs questions (Viau, 1996).

La réforme de l'éducation et de la formation du Maroc offre, dans cette perspective, une initiative intéressante :

> Sera créée une revue spécialisée en andragogie, pour servir de moyen de communication entre les enseignants, les formateurs, les chercheurs et les responsables des programmes, mettre en valeur les expériences pilotes et faire connaître les réalisations, les difficultés rencontrées et les moyens de les surmonter, tout en ouvrant des horizons de recherche, d'études et d'initiatives, en tout ce qui concerne ce système éducatif spécial (COSEF, 1999).

Il faut inciter à la création de partenariats larges et installer des observatoires à tous les niveaux possibles de manière à détecter les bonnes pratiques, informer et promouvoir des échanges d'expériences, contribuer à la coordination et à l'évaluation des opérations mises en place, soutenir leur développement. C'est une des missions développée par exemple par la Fondation européenne pour la formation qui travaille en collaboration avec des représentants d'une cinquantaine d'États des PECO et des pays de l'ex-URSS. Ce type d'initiative doit être encouragé et développé de manière à toujours cerner mieux les problématiques de l'éducation des adultes et pouvoir conseiller au mieux selon les cultures et configurations nationales.

Si la croissance et le développement économique d'un pays ne relèvent plus seulement de sa maîtrise des matières premières mais du niveau de compétences professionnelles de l'ensemble de sa population, il

apparaît alors indispensable d'investir dans l'éducation, la formation des agents et le développement d'une recherche dont le fruit contribuera à la réalisation des grands choix de société.

ANNEXES

ANNEXE 1

Une ligne de démarcation floue entre pédagogie et andragogie

Un seul exemple pour illustrer ce propos : celui de la distinction couramment faite entre « éducation » et « formation ».
Il n'y a sans doute pas de règle pré-établie pour l'emploi de ces termes bien qu'il soit généralement admis que « l'éducation » renvoie plus à une population infantile et scolarisée alors que le terme de « formation » s'utilise dans une terminologie plus professionnalisée – ou professionnalisante. Encore que, dans de nombreux cas le doute demeure : beaucoup considèrent que l'école instruit plus qu'elle n'éduque (il n'y aurait donc pas lieu de parler d'éducation à son propos) ; la période d'obligation scolaire est considérée comme étant une période de « formation initiale ». Ainsi, comme rien n'a été « officialisé » dans un sens ou dans un autre pour le choix des termes à employer, de nombreuses ambiguïtés demeurent dans l'utilisation qui est faite de ces divers termes aussi bien lors du passage d'une langue à une autre que dans une même langue.

> A ce titre, le *Recueil d'études sociales*, publication française bi-annuelle de l'Insee regroupant un certain nombre d'articles parus sur divers thèmes (comme la population, la formation, l'éducation, l'activité professionnelle, les revenus, les modes de vie) par diverses institutions travaillant sur ces questions (Insee, Céreq, Cee, Ined, Dares, Crédoc) nous en donne une illustration exemplaire.
> Le numéro 17, reprenant des publications de septembre à décembre 1999 fait bien état à lui seul de cette ambivalence : les articles du chapitre intitulé « Formation » traitent de « L'entrée au cours préparatoire à 5 ans », des profils des élèves en CE2 et en sixième, de « La rentrée 1999 dans l'enseignement supérieur » mais aussi des « Dépenses en formation professionnelle en 1997 » et de « L'évaluation des acquis de l'expérience – entre normes de certification et singularité des parcours professionnels »…

LEXIQUE

Apprenant -> tout individu qui apprend, qu'il s'agisse d'un enfant à l'école, d'un apprenti en formation technologique ou professionnelle ou encore d'un adulte en formation continue.

Apprenti -> traditionnellement, l'apprenti est défini comme un « jeune » qui apprend un métier dans une entreprise artisanale ou industrielle à laquelle il est lié par un contrat. Il est sous la responsabilité d'un « maître d'apprentissage » et complète sa formation par des cours plus généraux et professionnels dans un centre de formation d'apprentis.

Apprentisssage -> est défini comme la « situation d'un apprenti »… et concerne l'action d'apprendre un métier - manuel ou intellectuel. De manière plus fine, l'apprentissage (en éthologie notammant) est défini

comme le processus d'acquisition pour un animal ou un être humain de connaissances ou de comportements nouveaux, sous l'effet des interactions avec l'environnement[79].

Pendant longtemps, l'apprentissage a été associé au concept de développement – aussi bien pour l'animal que pour l'être humain. Les travaux et concepts de conditionnement opérant de Skinner par exemple ont, au préalable, été testés sur les animaux. Puis, dans la transmission de savoirs et de savoir-faire, de plus en plus ont été pris en compte de nouvelles variables agissantes comme la compréhension de ce qui est transmis et la motivation à apprendre.

Dans le vocabulaire plus économique, le terme d'apprentissage est plus polysémique. Il désigne par exemple une filière qui assure la formation de travailleurs manuels et comporte généralement une formation générale de base et une initiation pratique dans une entreprise. C'est aussi un processus très général d'amélioration des connaissances et aptitudes, en termes d'apprentissage de techniques et de savoir-faire. Il renvoie alors à un type de formation souvent assez dévalorisée (car considérée moins intellectuelle) et concerne la progression des qualifications et des compétences dans la division du travail. Il s'agit néanmoins toujours d'envisager l'acquisition de capacités productives et de leur valorisation, processus à la fois individuel et collectif – qui renvoie aux notions de capital humain.

D'un point de vue pédagogique, on considère plusieurs modes d'apprentissage pour aboutir au meilleur résultat possible. Ces divers modes d'apprentissage sont à peu près librement ou arbitrairement choisis par les apprenants : apprentissage massé (apprendre tout un programme dans un temps limité), apprentissage distribué (alterner plusieurs essais d'apprentissage d'un même module), apprentissage global ou fractionné (considérer la masse à apprendre comme un tout ou diviser en composantes élémentaires faisant chacune l'objet d'apprentissages partiels).

autodidaxie -> s'applique aux apprentissages effectués hors de toute institution éducative sans l'intervention d'un formateur – c'est de fait la part dominante des apprentissages qu'un individu réalise dans son existence.

autoformation -> désigne les situations pédagogiques où l'apprenant travaille seul, le formateur ayant pour rôle de fournir les situations et outils de son parcours d'apprentissage.

Compétence -> la compétence porte nécessairement sur un contenu précis, est relative à une situation donnée et résulte d'une interaction dynamique entre plusieurs types de savoirs, savoir-faire et savoir-être.
De plus en plus, pour certains auteurs, cette notion se substitue à celles de « savoirs » et de qualifications (Tanguy, 1996).

Contrat didactique -> en situation de formation, le contrat didactique détermine les obligations réciproques du formateur et des formés à l'occasion d'un apprentissage.

Curriculum -> ensemble des contenus à acquérir (en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être).

Didactique -> ensemble des méthodes et techniques propres à l'enseignement d'une discipline
La transposition didactique correspond d'une part au travail des concepteurs de programmes de formation et d'autre part au travail des enseignants. Par transposition didactique, les savoirs scientifiques sont transformés en savoirs à enseigner puis en savoirs enseignés.

79. Dans « l"environnement », on peut entendre aussi l'action d'un intervenant humain et d'une relation pédagogique.

École -> « établissement où est dispensé un enseignement collectif général aux enfants d'âge scolaire et préscolaire » (Larousse).

Éducation -> l'action d'éduquer, de former, d'instruire quelqu'un. L'éducation est aussi la manière de comprendre, de dispenser, de mettre en œuvre cette formation. L'éducation est encore perçue comme une initiation à un domaine particulier de connaissances et l'ensemble des acquisitions morales, intellectuelles et culturelles de quelqu'un.
Elle se distingue de l'instruction dans le sens où elle est censée prendre en compte tous les paramètres de l'individu apprenant et d'offrir un développement global des capacités de l'individu.
Beaucoup se refusent à considérer l'école comme étant le lieu de l'éducation. Pour les tenants de cette opposition, l'école doit instruire les individus (leur transmettre des savoirs) ; l'éducation se fait en dehors de l'école (par les parents, autres éducateurs côtoyant l'enfant).
L'Éducation nationale comprend l'ensemble des services chargés de l'organisation, de la direction et de la gestion de tous les établissements de l'enseignement public et du contrôle de l'enseignement privé (notamment celui sous contrat).
L'éducation permanente est comprise comme « l'enseignement qui est dispensé tout au long de la vie professionnelle » (Larousse).

Enseignant -> l'enseignant est, de manière globale, celui qui donne un enseignement, quel qu'il soit. Dans le langage plus courant, on considère généralement comme étant enseignant l'ensemble des instituteurs et professeurs des écoles et du secondaire – ce qui sous-entend celui qui enseigne aux enfants et adolescents principalement, dans le cadre de l'obligation scolaire. On parle d'ailleurs à leur propos du « corps enseignant ». La distinction est nette par rapport au formateur qui semble s'adresser à un tout autre public et dont la vocation serait de prendre en charge de « futurs professionnels ».

Enseignement -> l'enseignement est à la fois l'action et la manière d'enseigner et de transmettre des connaissances et ce qui est enseigné.

Évaluation -> c'est la mesure, à l'aide de critères déterminés, des acquis d'un apprenant, de la valeur d'un enseignement, etc.
Il existe deux types d'évaluation :

- l'évaluation sommative est basée sur les résultats (donc à un moment donné considéré comme étant à la fin d'un processus) et se concrétise par un système de notation par exemple et de délivrance de diplôme ou de certificat ;
- l'évaluation formative mesure les performances de l'apprenant sur la durée et prend en compte l'état initial et l'évolution. Elle est aussi dite correctrice dans la mesure où elle n'est pas figée à un moment précis mais permet à l'apprenant de modifier son comportement d'apprentissage au fur et à mesure de sa formation.

D'un point de vue plus global, l'évaluation est un outil de réflexion sur la mise en œuvre d'une politique donnée et doit prendre la mesure de sa pertinence (adéquation des enjeux et des objectifs), de sa cohérence (adéquation des objectifs et des moyens), de son efficience (confrontation des moyens et des résultats) et de son efficacité (confrontation des objectifs et des résultats) (Maresca *et al.*, 1998).

Formateur -> « personne chargée de former de futurs professionnels ». La professionnalité des formateurs est, dans de nombreux cas, moins formelle qu'elle ne l'est pour le « corps enseignant » (du scolaire – qui demande un passage presque obligé par l'IUFM).

Formation -> action de former quelqu'un intellectuellement ou moralement ; dans ce cas, la formation se rapproche de l'instruction et de l'éducation. La formation est aussi comprise comme étant l'ensemble des connaissances et savoirs acquis dans un domaine particulier.

Un dictionnaire commun (tel que le Larousse) distingue de manière assez évasive la formation professionnelle de la formation permanente ou continue. La formation professionnelle est définie comme un ensemble de mesures adoptées en vue de l'acquisition ou du perfectionnement d'une qualification professionnelle pour les travailleurs. La formation permanente ou continue est « une formation professionnelle destinée aux salariés des entreprises »[80].

Pour le Cedefop, la formation professionnelle comprend tout aussi bien la formation initiale que la formation en entreprise (Montay, 1998).

Instruction -> savoir acquis par l'étude, par un enseignement reçu. L'instruction est conçue comme l'action de transmettre des connaissances afin de « former l'esprit d'un être humain » et se distinguerait ainsi de l'éducation qui viserait plus un développement global des capacités de l'individu en s'intéressant à tous les aspects de sa personnalité.
En France, la notion apparaît après la révolution de 1789 et le rapport de Condorcet en 1792 qui recommande « une transmission des savoirs rationnelle, progressant du plus simple au plus complexe ». Au début du XX^{ème} siècle, en France, les attributions du ministère de l'Instruction publique commencent à s'étendre vers l'enseignement technique et spécialisé (à l'intention d'enfants déficients). Ces transformations conduisent alors à une nouvelle dénomination et, en 1932, à l'initiative d'Herriot, le ministère de l'Instruction publique devient le ministère de l'Éducation nationale, avec pour ambition une définition plus riche de la fonction enseignante et une prise en compte plus globale de la personnalité de l'enfant dans son apprentissage. Malgré les discours, l'opposition persiste cependant encore entre les partisans d'une instruction orientée vers la transmission exclusive du savoir et ceux plus enclins à une éducation centrée sur l'élève autant que sur les contenus.

Méthode pédagogique active -> c'est le terme générique utilisé pour regrouper les méthodes qui jouent sur la motivation intrinsèque de l'apprenant et l'éveil d'initiatives personnelles pour apprendre et qui utilise principalement le groupe comme moyen de formation et facteur de réussite.

Méthode pédagogique passive -> s'oppose à la méthode active et fait référence aux pédagogies traditionnelles « frontales » fondées sur un apprentissage imposé par le modèle magistral d'enseignement.

Motivation -> il s'agit d'un facteur interne, physiologique et psychologique qui incite l'individu à produire, à poursuivre ou à abandonner un comportement. On considère de plus en plus que l'apprentissage ne peut pas se réaliser si le sujet n'est pas motivé ; l'absence ou l'excès de motivation inhibent les processus d'acquisition. Il y a aussi des facteurs externes qui jouent sur la motivation de l'individu : l'environnement, la forme que prend l'apprentissage, les relations de groupe.

Pédagogie -> « Une activité sociale englobant la sélection des savoirs à transmettre par l'école, leur organisation, leur distribution dans une institution différenciée et hiérarchisée, leur transmission par des agents spécialisés et leur évaluation par des méthodes appropriées » (Tanguy, 1996).

Savoir -> le savoir renvoie à une connaissance déclarative, c'est-à-dire une connaissance verbalisée et formelle (ex. connaître une règle).

Savoir-être -> se définit par des capacités personnelles à s'auto-évaluer, faire des propositions, s'intégrer à un groupe, accepter des critiques, etc.

80. Le *Larousse* 1998 ne prend donc pas en considération des systèmes de formation continue pouvant être dispensés en dehors d'une entreprise.

Savoir-faire -> le savoir-faire renvoie à une connaissance procédurale qui se constitue donc dans l'activité (ex. appliquer une règle).
« Le savoir-faire peut être appréhendé à partir de l'expression « être capable de ». Concrètement, il est décrit par un verbe d'action et par les objets auxquels l'action s'applique » (Ministère de l'Éducation nationale, 1991 - *Méthodes*).

ANNEXE 2

UN EXEMPLE DE METHODE PEDAGOGIQUE NOUVELLE : L'EDU-KINESIOLOGIE OU KINESIOLOGIE EDUCATIVE EN FRANCE

Il existe en France depuis les années 1980, une méthode pédagogique sur basant sur l'édu-kinésiologie ou kinésiologie éducative (encore dénommé « *brain gym* »). Cela reste cependant très « confidentiel » alors que cette méthode est considérée comme étant parmi les 10 programmes aux États unis d'Amérique reconnus les plus efficaces et les plus innovants dans le domaine de l'amélioration de l'apprentissage. Si elle a beaucoup de difficultés à émerger en France, elle semble avoir eu quelque succès en Allemagne.

L'édu-kinésiologie utilise des mouvements spécifiques de gymnastique (*Brain gym*) pour développer les capacités d'apprentissage – en prenant en compte les paramètres physiques, posturaux, énergétiques et émotionnels. Les 'exercices' sont classés en trois catégories appelées « dimensions » :

- la dimension de la latéralité, impliquée dans les processus de lecture, d'écriture, d'écoute, s'intéresse à la communication entre les hémisphères cérébraux ;
- la dimension du centrage, indicatrice des capacités d'organisation par rapport au haut/bas, au proche/éloigné s'intéresse à l'environnement émotionnel et énergétique ;
- la dimension de focalisation, reliée à la concentration et à la compréhension prend en compte les tensions du corps associées à l'apprentissage concerné.

Il n'est pas notre propos de juger de la recevabilité ou non de cette méthode ; il convient seulement de mentionner ici que certaines seront mieux acceptées que d'autres en fonction de l'éthos et des pratiques du pays qui les met en œuvre. La France par exemple donne peu de place au corps alors que dans d'autres pays les activités physiques ont une place beaucoup plus étendue. Une certaine méfiance persiste également quant à la philosophie et la mise en pratique de ce soutien pédagogique et la crainte de la mainmise d'une secte dans un mouvement de formation n'y est pas étrangère.

Testée en France dans un lycée professionnel du Vaucluse (lycée Robert Schumann en Avignon), l'expérimentation a été réalisée sur trois ans auprès des élèves du Bep électronique et a cependant mis en évidence des résultats très positifs notamment chez des élèves repérés comme étant en grande difficulté. Aucune étude à disposition à ce jour ne relève une telle expérimentation chez les adultes.

ANNEXE 3

LE CONTENU DES ENSEIGNEMENTS UNIVERSITAIRES POUR L'OBTENTION D'UN DIPLOME EN ANDRAGOGIE

Le certificat en andragogie de l'UQAM :

Pour obtenir le certificat, il est nécessaire d'avoir réussi 30 crédits. Certains enseignements sont obligatoires, d'autres optionnels.

- L'étudiant doit suivre obligatoirement les 4 cours suivants :

  Organisation de l'éducation aux adultes en milieu scolaire
  L'acte pédagogique dans le projet éducatif
  Activité d'intégration
  Activité d'échange

- Et choisir chaque fois un ou plusieurs cours parmi les groupes suivants :

  Groupe 1 :
  Fondements de l'autoformation
  Éducation permanente et société
  Éducation permanente en milieu populaire

  Groupe 2 :
  Laboratoire d'entraînement à l'animation
  Croissance personnelle et perfectionnement professionnel
  Initiation aux méthodes d'intervention individuelle

  Groupe 3 :
  Stratégies pédagogiques à l'éducation aux adultes
  Modèles pédagogiques et éducation aux adultes
  Moyens d'enseignement à l'éducation aux adultes
  Psychologie du développement
  Psychologie du développement (stade adulte)

  Groupe 4 :
  Intervention psychosociologique
  Stage d'enseignement à l'éducation des adultes

Outre un stage pratique, l'étudiant désirant se former à l'enseignement pour les adultes doit ainsi acquérir un certain nombre de connaissances qui touchent plus spécifiquement à la communication (voir

‘Laboratoire d’entraînement à l’animation’), à la philosophie et la sociologie (c’est notamment le cas avec les cours du groupe 1) et enfin et surtout avec la psychologie (avec les cours sur la croissance personnelle et le perfectionnement professionnel, ceux d’initiation aux méthodes d’intervention individuelle et ceux sur la psychologie du développement qui font directement référence aux théories piagétiennes (voir Section 1.1.3).

* * *

Le certificat en andragogie de l’UQAR :

De la même façon qu’à l’UQAM, il est nécessaire d’obtenir 30 crédits. Certains cours sont obligatoires, notamment ceux relatifs à l’identification et l’intégration des apprentissages. D’autres cours sont à choisir parmi de grands groupes d’enseignement portant sur l’acquisition de connaissances andragogiques, la didactique de l’intervention auprès des adultes et la psychosociologie de l’intervention.

Liste et exposé des cours du certificat en andragogie de l’UQAR :

- L’éducatrice ou l’éducateur d’adultes en situation d’apprentissage (obligatoire)
  Élaborer son projet de perfectionnement. Se familiariser avec la démarche et les modèles andragogiques. Détermination des besoins et des contraintes. Choix d'un modèle andragogique. Élaboration de son propre programme compte tenu de ses besoins, de ses contraintes et du modèle choisi.

- Nature de l’éducation des adultes
  Introduire l'éducation des adultes dans un contexte d'éducation permanente.
  En survol, champ de l'éducation des adultes au Québec et au Canada : histoire, philosophie, concepts de base, structures administratives... Comparaisons avec les États-Unis et l'Europe. L'éducation des adultes dans la région.

- Principes andragogiques de l’activité éducative
  Déterminer les principes propres à l'andragogie pour les traduire dans une intervention éducative.
  Les modèles éducatifs courants et leurs principes de base. Relations entre ces principes et ceux de l'andragogie. Formulation d'une ou de stratégies d'intervention éducative auprès d'apprenants adultes à partir des principes propres à l'andragogie. Critique du concept d'andragogie.

- Développement psychologique de l’adulte
  Connaître le développement physique, intellectuel, moral et psychosocial de l'adulte (jeune adulte et adulte d’âge mûr) et comprendre les étapes du développement de l'adulte ainsi que leurs influences sur l'apprentissage et sur la vie au travail. Étapes de vie au travail, adaptation à la carrière et éducation des adultes. Changements, « crises » de la vie adulte et développement de la personne. Les caractéristiques, valeurs, intérêts, besoins de l’apprenant adulte. Développement psychosocial selon la perspective du cycle de vie : postulats, ères développementales, périodes de transition, tâches développementales et besoins éducatifs. Théories humanistes, psychanalytiques, psychosociales et holistiques du développement. Actualisation, autodéveloppement et autoformation. Développement de la personne, santé mentale, modèles de société et éducation des adultes.

- Processus d'apprentissage chez l'adulte

  Connaître les processus d'apprentissage chez l'adulte et comprendre les théories et leurs applications tout en découvrant sa façon d'apprendre. Les conditions et facteurs qui influencent l'apprentissage et les pratiques de formation d'adultes. Apprentissage expérientiel. Théories contemporaines sur l'apprentissage: académiques, behavioristes, technologiques, psychocognitives, sociocognitives, neuropédagogiques, humanistes, sociales, communautaires et holistiques. Applications andragogiques à l'adulte en situation d'apprentissage. Besoins, caractéristiques des apprenants adultes et facteurs psychosociaux. Styles d'apprentissage. Apprentissage et développement psychosocial. Théories d'apprentissage et conceptions de l'adulte et de la société.

- Intervention éducative auprès des adultes en situation d'apprentissage

  Connaître et approfondir les diverses interventions éducatives menées par l'intervenant auprès des adultes en situation d'apprentissage.

  Relation d'aide éducative sous ses différentes formes: individuelle (autoformation, autodidaxie, etc.) et de groupe, selon les techniques les plus appropriées. Regard critique sur sa propre pratique de relation d'aide éducative. Découverte de ses ressources personnelles comme intervenant auprès des adultes.

- Sociologie de l'éducation des adultes

  Cerner les forces sociales qui agissent à la fois sur les besoins de formation et sur les contenus en éducation des adultes. Étude des facteurs sociaux, politiques et économiques qui ont marqué le développement de l'éducation des adultes, les principales fonctions sociales de l'éducation des adultes qui s'en dégagent. Réflexion critique sur les modèles et les pratiques en cours.

- Apprentissage individualisé

  Connaître les fondements psychologiques et être capable d'utiliser quelques modèles d'apprentissage individualisé. Les facteurs psychosociologiques et pédagogiques, les attitudes, valeurs, motivation. L'autoformation et l'élaboration d'actions de soutien à l'adulte en situation d'apprentissage. Différents modèles d'apprentissage individualisé.

- Formats et techniques d'apprentissage en éducation des adultes

  Connaître et utiliser certains formats et certaines techniques propres à l'éducation des adultes : moyens audiovisuels, tutorat, enseignement par ordinateur, jeu de rôle, démonstration, excursion, stage, méthode des cas, etc. Adéquation entre ces formules et différentes situations.

- Méthodologie d'alphabétisation de l'adulte

  Développer des habiletés d'intervention auprès des adultes en voie d'alphabétisation, planification de l'alphabétisation, principes et modèles d'intervention : la conscientisation, l'alphabétisation fonctionnelle. Éléments pour la mise en œuvre d'une intervention en alphabétisation : conception, mise en situation des activités, évaluation, post-alphabétisation.

- Le groupe et l'apprentissage

  Permettre l'apprentissage et la compréhension des éléments de base du fonctionnement d'un groupe de tâche, sensibiliser les participants aux diverses dimensions du groupe comme outil d'apprentissage chez les adultes.

  Expérimentation critique sur l'évolution de la vie d'un groupe : sa dynamique, son cheminement, etc. Réflexion sur l'outil de travail que représente un groupe avec ses possibilités d'apprentissage et ses limites (résistances, blocages, etc.). Sensibilisation à l'apprentissage par les pairs (« *peer learning* »).

- Lectures individuelles en éducation des adultes

  Approfondir une question, un thème qui correspond aux intérêts de l'apprenant : sujets culturels, économiques, sociaux, politiques, financiers ou autres reliés à l'éducation des adultes.

- Développement d'un projet éducatif

  Concevoir, expérimenter et évaluer des activités éducatives.

Les principales étapes qui doivent présider à tout projet éducatif depuis sa détermination jusqu'à sa réalisation et son évaluation : expression des besoins, définition des objectifs, détermination des contraintes, choix des activités. Expérimentation. Évaluation.

- Stage en éducation des adultes
  Développer dans la pratique certains comportements tout en reliant la théorie à la pratique. Expérimenter des situations d'apprentissage pour améliorer ses interventions éducatives.
  Stages dans diverses organisations s'occupant d'éducation des adultes : préparation, réalisation et supervision. Appréciation et évaluation du projet.

- Recherche personnelle en éducation des adultes
  Connaître et utiliser la méthodologie de la recherche ainsi que les différentes sources de référence en éducation des adultes. Travail sur les étapes d'une recherche en éducation, les principales sources de documentation, l'élaboration d'un projet de recherche.

- Évaluation des apprentissages en éducation des adultes
  Acquérir des connaissances théoriques et pratiques en évaluation des apprentissages réalisés en éducation des adultes. Étude des divers types d'évaluation : évaluation des savoirs théoriques selon une approche instrumentale classique, évaluation des savoirs d'expérience selon une approche systémique, notions d'objectifs et de docimologie à travers ces deux approches, pratique de l'évaluation en éducation des adultes : processus et modèles.

- Intégration des apprentissages (obligatoire)
  Faire le point de façon systématique sur les acquis réalisés durant le programme du certificat : étude critique des apprentissages réalisés, des moyens utilisés et des objectifs poursuivis dans le programme de certificat, détermination de nouveaux projets d'apprentissage à réaliser dans le futur.

- La personne en relation
  Prendre connaissance d'un modèle conceptuel de la personne et des relations interpersonnelles, identifier les principaux phénomènes de communication interpersonnelle, préciser ses forces et ses limites en situation relationnelle. Modèle de l'approche perceptuelle pour comprendre la personne, subjectivité et objectivité dans les relations humaines, relations intra et interpersonnelles, normes dans les relations interpersonnelles, perception de soi et des autres, types de relations, modes de communication, sensibilisation à son vécu personnel, son monde émotif et son monde de besoins, affirmation de soi et de sa responsabilité dans la relation.

Tout en évoquant les modèles théoriques et conceptuels, ce programme offre un enseignement beaucoup plus pratique de l'andragogie, impliquant largement l'étudiant et le poussant à repenser sans cesse ses méthodes de travail. L'étudiant est ici mis en situation à la fois d'apprenant et d'andragogue et peut en outre choisir ses options en fonction de la spécialisation qu'il souhaite acquérir et du public qu'il cible plus particulièrement (analphabètes, etc.)

* * *

Le certificat en andragogie de l'UQAT :

De la même façon que dans les deux autres universités, il est nécessaire d'obtenir 30 crédits (répartis en cours obligatoires et cours optionnels) pour être titulaire du certificat.

Le plan de formation indique deux cheminements possibles : un cheminement dit « régulier » et un autre plus spécifique au « formateur d'adulte en milieu scolaire » (qui reprend cependant les mêmes cours que dans le cheminement « régulier »).

Les cours obligatoires concernent :

- Processus d'apprentissage chez l'adulte
  Faciliter le processus d'apprentissage chez l'adulte. Montrer que les facteurs physiques et psychologiques qui influencent le développement de l'apprenant adulte, ont des implications pratiques sur l'apprentissage.

- Activités d'intégration des apprentissages
  Ce cours se constitue en deux temps : il s'agit d'abord de permettre à un étudiant (ou à un groupe d'étudiants) d'élaborer son projet d'apprentissage puis de lui (ou leur) permettre de faire le bilan des apprentissages effectués au cours du programme. L'activité consiste donc, en fonction des rôles et responsabilités des participants, de pouvoir identifier des besoins d'apprentissage, en déterminer des objectifs et en planifier les activités. Dans un second temps, l'étudiant est amené à produire une étude critique des apprentissages réalisés au cours du programme, de rédiger un rapport rendant compte des acquis et des changements opérés dans le cadre du programme et de faire part de ses réflexions quant à de nouveaux projets à réaliser dans un contexte d'éducation permanente.

- Développement d'un design éducatif
  Rendre le formateur (ou mieux l'andragogue) capable de concevoir, d'expérimenter et d'évaluer un projet éducatif. Cela demande au préalable un travail de familiarisation avec les principales étapes qui doivent présider à toute démarche éducative depuis la formulation d'un projet jusqu'à son évaluation: identification des besoins, définition des objectifs, choix des activités, évaluation du projet, expérimentation du processus global, puis analyse critique du design et sensibilisation à la notion de changement planifié.

- Système d'éducation du Québec
  Manifester une vision intégrée du système d'éducation du Québec et de la législation qui le sous-tend. Cela conduit donc à étudier les diverses composantes du système (ministère, commissions scolaires, collèges, universités) et leurs aspects historiques, organisationnels, administratifs et législatifs – et les divers intervenants : parents, élèves, gestionnaires (statuts et rôles) ; enseignants (la formation des maîtres et la réglementation qui l'encadre).

Les cours optionnels sont à choisir dans la liste suivante :

- Les principes andragogiques de l'activité éducative
  Être capable d'identifier les principes propres à l'andragogie et de les traduire dans une intervention éducative. Cela demande une analyse des modèles éducatifs courants et de leurs principes de base, la formulation et l'expérimentation d'une ou des stratégies d'intervention éducative auprès d'apprenants adultes.

- Lectures individuelles en éducation des adultes
  Approfondir un thème, une question qui correspond aux besoins et intérêts de l'apprenant adulte dans son rôle d'éducateur d'adultes. il s'agit d'études spécifiques portant sur un sujet d'intérêt particulier, menées sous la direction d'un professeur (finances publiques et éducation des adultes, alternatives futures en éducation des adultes, communauté éducative et son développement, formation continue des personnels professionnels, *counselling* adulte, etc.).

- Andragogie, domaine de pratique sociale
  Analyser de façon critique des thèmes spécifiques de l'éducation des adultes eu égard à la pratique sociale. Compte tenu des intérêts, des rôles et des fonctions des candidats, cette analyse critique de

thèmes spécifiques de l'éducation des adultes comprend l'analyse de la demande de formation ou des besoins éducatifs, les institutions éducatives et l'éducation permanente, le comité d'entreprise et la formation professionnelle, le congé de formation ou de perfectionnement, le formateur indépendant ou le mythe de l'indépendance du formateur, les multimédias et l'éducation ouvrière et populaire, le mouvement coopératif et l'éducation des adultes, etc. Il s'agit de mener une réflexion sur les pratiques et d'analyser leur cadre institutionnel et idéologique, avec une étude des enjeux politiques, économiques et sociaux.

- L'évaluation des activités en éducation des adultes
  Approfondir quelques techniques d'évaluation qui favorisent l'amélioration des activités éducatives. Définir les niveaux, acteurs, méthodologies et enjeux institutionnels de l'évaluation dans une action d'éducation des adultes.

- Méthodes et techniques d'apprentissage en éducation des adultes
  Explorer quelques techniques et méthodes utilisées en éducation des adultes et fournir une compréhension de leur utilisation avec le contexte des principes de l'éducation des adultes : petit groupe, grand groupe, télé-enseignement, méthodes multimédia, apprentissage individuel, enseignement programmé, cours par correspondance, autodidaxie, étude des cas, ordinateurs, expressions corporelles, etc. Réflexion sur l'apprentissage et étude critique des moyens les plus propices pour le favoriser et le rendre plus efficace.

- Fondements sociaux de l'éducation des adultes
  Analyser les facteurs sociaux, politiques et économiques qui ont marqué le développement de l'éducation des adultes et qui peuvent contribuer à expliquer la place et les formes qu'elle prend dans les sociétés contemporaines. Cette analyse conduit à dégager les principales fonctions sociales de l'éducation des adultes et permettre une réflexion critique sur les modèles et pratiques en cours dans ce champ spécifique de formation : problèmes liés à l'extension de l'éducation des adultes, formation et division de travail, formation, cause et remède du chômage, femmes et éducation récurrente, etc.

- Activité andragogique
  Réaliser un projet andragogique qui complète la gamme d'activités structurées du programme.
  Cette activité, de nature andragogique, peut prendre des formes multiples : recherche-action, visites, échanges, etc., être de caractère individuel ou collectif, se situer dans le cadre de l'enseignement, de la recherche, du *counselling*, de l'animation ou de l'administration. Elle comprend plusieurs phases : choix, élaboration, exécution et évaluation.

- L'homme et la technologie
  Manifester une conception de l'évolution technologique comme élément moteur d'une civilisation nouvelle. Il s'agit de montrer l'impact de la recherche et de la science sur l'évolution technologique, économique et sociale, les nouvelles cultures et nouveaux modes de vie, la mutation des valeurs et son impact sur les systèmes d'éducation et les milieux de travail. Le contenu du cours et la réflexion qu'il suscite visent, au premier chef, à rendre le futur maître de l'enseignement professionnel capable d'amener ses élèves à situer leur technique ou profession dans une perspective élargie aux plans historique, économique et sociologique.

- Technologies médiatiques
  Ce cours vise à familiariser l'étudiant à l'utilisation pédagogique d'appareils et de matériels audiovisuels et informatiques et à l'élaboration d'ensembles didactiques simples en s'inspirant d'une démarche appliquée en technologie éducative. Caractéristiques, spécificité et modèles d'utilisation pédagogique des différents médias. Appréciation de la valeur pédagogique de différents documents didactiques existants : transparents, audiovisuels, didactiques simples qui viennent supporter le processus d'enseignement-apprentissage. Identification des impacts cognitifs et socio-affectifs de l'intégration des technologies médiatiques sur le fonctionnement du groupe. Perspectives de développement des technologies médiatiques applicables à l'enseignement.

- Créativité - processus et applications

  Connaître et faire l'expérience des processus et des stratégies utiles au développement du potentiel créatif chez les enfants. Les personnes créatives (facteurs disposants), les processus et les outils de la créativité, les produits possibles et les conditions de leur réalisation, pensée convergente et pensée divergente (complémentarité des processus mentaux). Qualités, attitudes et comportements favorables à l'émergence et à l'enrichissement de la pensée créative. Applications par le biais de diverses situations ou problèmes pédagogiques.

- Relations humaines et développement des organisations

  Faciliter une compréhension de la dynamique des organisations dans lesquelles on travaille quotidiennement : sensibilisation à la théorie et à la pratique du changement planifié dans les organisations, familiarisation avec certaines approches pour humaniser et développer les organisations («T-Group », processus de solution de problèmes, gestion par objectifs), étude de l'organisation comme système social, l'organisation et son environnement, les finalités des changements organisationnels (changements des valeurs et attitudes des membres), identification de certains problèmes organisationnels à l'intérieur du milieu de travail quotidien.

- Consultation et relation d'aide

  Découvrir, développer et apprendre à utiliser les ressources personnelles favorables à l'établissement d'une relation avec les personnes qui viennent en consultation. Description et apprentissage des attitudes aidantes et techniques de base dans la relation d'aide et la consultation : analyse de diverses situations qui peuvent se présenter entre l'aidé et l'aidant.

- Groupe de tâche

  Permettre l'apprentissage et la compréhension des éléments de base de fonctionnement d'un groupe de tâche et fournir l'occasion de se sensibiliser aux différents types de participation et aux rôles des individus dans un groupe. Études des thèmes tels que le *leadership*, la participation, la prise de décision, l'observation et l'évaluation. La session permet aux étudiants de vivre les étapes de l'évolution du groupe même : son départ, son cheminement, ses difficultés et ses satisfactions, puis, son atterrissage. Entièrement basée sur des exercices de tâches diverses, elle fournit l'occasion d'en arriver à une compréhension du fonctionnement des groupes de tâche et de leur propre fonctionnement en petit groupe. Des notions théoriques essentielles sont offertes par des moniteurs à l'occasion des phénomènes vécus. L'approche se veut à la fois personnalisante et centrée sur le groupe pour favoriser un climat de croissance et d'intégration.

- Entraînement intensif à l'animation

  Identifier et approfondir son style d'animation. Se sensibiliser au rôle de l'animateur, connaître et approfondir différentes techniques d'animation. Il s'agit d'approfondir ce que sont les fonctions de l'animateur en termes de clarification, contrôle et facilitation et de s'approprier les différentes techniques d'animation (reflet, reformulation, synthèse, etc.).

- Fondements psychologiques des relations interpersonnelles

  Fournir des instruments pour comprendre la personne et les relations interpersonnelles. Réfléchir sur son expérience personnelle quotidienne et vivre sur place des expériences afin de mieux saisir le contenu des exposés théoriques. Aider à situer l'approche perceptuelle parmi d'autres courants en psychologie, le behaviorisme et la psychanalyse. Diverses approches sont sollicitées : le modèle descriptif de la personne, la motivation, la notion de besoin, la croissance personnelle et les conditions qui, dans l'environnement peuvent la favoriser. Divers types de relations interpersonnelles sont étudiées : relation interpersonnelle basée sur la théorie de la motivation, la relation 'chaleureuse' (qui permet de répondre à un besoin fondamental de l'être humain : aimer et être aimé), la relation coopérative (qui permet de répondre à un autre besoin fondamental, celui de créer ou de produire), la relation heuristique (qui permet de répondre, cette fois, au besoin de comprendre ce que tout être humain possède). La session traite aussi des aspects du changement (le processus de croissance de la personne sous l'aspect du changement) et aborde les méthodes de la non-directivité et l'approche centrée sur la personne.

Ce certificat, comme les précédents – mais de manière peut-être encore plus évidente – associe l'étude des grandes théories psychologiques et de leur application en pédagogie à une implication et un travail beaucoup plus pratiques de l'étudiant. Il est régulièrement demandé à l'étudiant de se remettre en question et de revoir sa pratique et ses conceptions d'apprentissage. La plupart des courants pédagogiques et andragogiques et leurs préoccupations sont abordés (la non-directivité, la centration sur la personne de Rogers, la motivation, etc. – Section 1). Il apparaît également, comme nous le signalions dans la section 1 de notre rapport que l'étude de l'andragogie et de ses méthodes ne peut se passer de l'étude de la pédagogie et des modes d'apprentissages des enfants (voir notamment la session portant sur la créativité où, avant de s'adresser à l'adulte apprenant, il s'agit d'abord de concevoir la créativité chez l'enfant).

REPERES BIBLIOGRAPHIQUES

Abdallah-Pretceille M., Porcher L., 1996 – *Éducation et communication interculturelle* – Puf.

Ader J., 1961 – *Processus de perfectionnement des connaissances et de la formation professionnelle chez l'adulte* – Unesco, Paris.

Allport, G. W. – 1937 - *Personality:* A *psychological interpretation* - Holt, New York.

Atchoarena D., 1995 – *Lifelong Education in Selected Industrialized Countries* – IEEP-Unesco.

Avanzini G., 1992 – *Introduction aux sciences de l'éducation* – Privat, Toulouse.

Avanzini G., 1996 – *La pédagogie au XX^{ème} siècle* – Dunod.

Aventur F., Hanchane S., 1997 – « Formation continue et justice sociale dans l'entreprise » - *Bref*, n°136, Céreq.

Bandura A., 1993 – « Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning », *Educational Psychologist*, 28-2.

Barbe W.B., Swassing R.H, Milone M.N., 1979 – *Teaching Through Modality Strengths: Concepts and Practices* – Zaner-Bloser, Columbus.

Barbier JM., 1985 – *L'évaluation en formation* – Puf.

Barbier JM., Caspar P., Chaix ML., Ferrand JL., Letard B., Thesmar C., Volery L., 1991 – « Tendances d'évolution de la formation des adultes » - *Revue française de pédagogie*, décembre.

Barbier JM. (dir.), 1996 – *Savoirs théoriques et savoirs d'action* – Puf.

Barth BM., 1993 – *Le savoir en construction – Former à une pédagogie de la compréhension* – Retz.

Bassis O., 1998 – *Se construire dans le savoir, à l'école, en formation d'adultes* – ESF.

Bastien C., 1997 – *Les connaissances – de l'enfant à l'adulte* – Armand Colin.

Beauté J., 1994 – *Les courants de la pédagogie contemporaine* – Chroniques sociales.

Beillerot J., Charlot B., 1995 – *La construction des politiques d'éducation et de formation* – Puf.

Belbin RM., 1965 – *Méthodes de formation pour les travailleurs âgés*, OCDE.

Berbaum J., 1992 – *Pour mieux apprendre* – ESF.

Berbaum J., 1996 – « Apprendre à… apprendre » – *Sciences humaines*, hors série n°12, février-mars.

BIBB, 1999 – *Les formateurs occasionnels – des collaborateurs méconnus* – Bertelsmann Verlag, Bielefeld.

Boisvenu P., Viau R., 1981 – *Les styles d'apprentissage vus par Grasha et Reichman* – université de Sherbrooke – Performa, Sherbrook.

Bourdieu P., Passeron J.C., 1964 – *Les héritiers – Les étudiants et la culture* – éditions de Minuit, coll. Le sens commun.

Bourdieu P., 1979 – *La distinction – Critique sociale du jugement* – éditions de Minuit, coll. Le sens commun.

Brookfield SD., 1987 – *Developing Critical Thinkers – Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting* – Jossey-Bass.

Büchel FP. (dir.), 1995 – *L'éducation cognitive, le développement de la capacité d'apprentissage et son évaluation* – Delachaux et Niestlé.

Boutinet JP., 1993 – *Anthropologie du projet* – Puf.

Bru M., Not L., 1987 – *Où va la pédagogie du projet ?* – éd. universitaires du Sud.

CAE – Conseil d'analyse économique, 2000 – *Rapport sur la professionnalisation de l'offre de formation et des relations entre les utilisateurs et les organismes* – rapport final de la table ronde organisée par le secrétariat d'État aux droits des femmes et à la formation professionnelle, Centre Inffo, septembre.

Cardinet A., 1995 – *Pratiquer la médiation en pédagogie* – Dunod.

Carré P., 1992 – *L'autoformation dans la formation professionnelle* – La documentation française.

Carré P., Moisan A., Poisson D., 1997 – *L'autoformation – Psychopédagogie, ingénierie, sociologie* – Puf.

Caspar P., 1975 – *Pratique de la formation des adultes* – Les éditions d'organisation, Paris.

Caspar P., 1996 – « Bilan et perspectives en formation continue » - *Sciences humaines* hors série n°12.

Castel R., 1998 – « Du travail social à la gestion sociale du non-travail » - *Esprit*, mars-avril.

Cedefop Info, 1999, 2000, 2001 – voir le site http://www.trainingvillage.gr/etv/.

Centre Inffo, 1997 – *Les fiches pratiques de la formation continue* – Centre Inffo, Paris.

Céreq, 1996 – *De la promotion sociale à la formation tout au long de la vie*, Céreq, Marseille.

Champy P., Etévé C. (dir.), 1995 – *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* – Nathan.

Charlot B., 1995 – *Les Sciences de l'éducation, un enjeu, un défi* – ESF.

Charlot B., 1997 – *Du rapport au savoir – Éléments pour une théorie* – Anthropos/Economica.

Charlot B., 1999 – *Du rapport au savoir en milieu populaire* – Anthropos/Economica.

Chevrier J., Fortin G., Théberge M., Leblanc R., 2000 – « Le style d'apprentissage : une perspective historique » - *Éducation et francophonie*, revue scientifique virtuelle, ACELF – association canadienne d'éducation de langue française, volume XXVIII, n°1, printemps-été.

Chiousse S., Werquin P., 1998 - *Conseil et orientation professionnelle tout au long de la vie. Éléments de synthèse à partir des expériences menées dans l'Union européenne* - Cedefop, collection « Panorama », septembre.

Commissariat général du Plan, 2001 – *Jeunesse, le devoir d'avenir* – Rapport présidé par D. Charvet, La documentation française.

COSEF – Commission spéciale de l'éducation et de la formation, 1999 – *Projet de la Charte nationale d'éducation et de formation* – Discours du trône de S.M. Mohammed VI le 30/07/99, publié par *Le matin du Sahara et du Maghreb*.

Courtois B., Prévost H. (dir.), 1998 – *Autonomie et formation au cours de la vie* – éd. Chronique sociale.

Crozier M. et Serieyx H., 1994 – *Du management panique à l'entreprise du XXI*^{ème} *siècle* – Maxima.

Curry L., 1990 – *Learning Style in Secondary School: A Review of Instruments and Implications for their Use* – Wisconsin Center for Education Research, Madison.

Department of Education and Science, 1998 – *Green Paper – Adult Education in an Era of Lifelong Learning* - Government Publications, Dublin.

Dessaint M-P. et Boisvert D., 1991 – « Motivations des personnes âgées de 55 ans et plus à suivre des cours à distance » - *CADE, Journal of Distance Education*, vol. 6.2.

Doets C., Hake B. and Westerhuis A. (dir.), 2000 – *Lifelong Learning and VET in the Netherlands; The State of the Art in 2000* – CINOP.

Doise W., Dionnet S., Mugny G., 1978 – « Conflit sociocognitif et marquage social » – *Cahiers de psychologie*, n°21.

Dominicé P. et Rousson M., 1981 – *L'éducation des adultes et ses effets* – éd. Peter Lang, Berne.

Dunn R., Dunn K., 1978 – *Teaching Students Through Their Individual Learning Style: A Practical Approach* – Allyn and Bacon, Boston.

Enstwistle N., 1981 – *Style of Learning and Teaching* – Wiley, New York.

Fabre M., 1994 – *Penser la formation*, Puf.

Fritsch P., 1971 – *L'éducation des adultes* – Centre sociologique européen, Paris.

Garanderie (de la) A., 1980 – *Les profils pédagogiques : discerner les aptitudes scolaires* – Le Centurion, Paris.

Garanderie (de la) A., 1982 – *Pédagogie des moyens d'apprendre : les enseignants face aux profils pédagogiques* – Le Centurion, Paris.

Garanderie (de la) A. 1987 – *Comprendre et imaginer : les gestes mentaux et leur mise en œuvre* – Le Centurion, Paris.

Garanderie (de la) A., 1990 – *Pour une pédagogie de l'intelligence* – Le Centurion, Paris.

Garanderie (de la) A., 1991 – *La motivation : son éveil, son développement* – Le Centurion, Paris.

Gauthier L., Poulin N., 1985 – *Savoir apprendre* – Les éditions de l'université de Sherbrook, Sherbrook.

Gauthier C., Tardif M. (dir.), *La pédagogie – théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* – éd. Gaétan Morin.

Giordan A., 1998 – *Apprendre* – Belin.

Giordan A., Girault Y., Clément P., 1994 – *Conceptions et connaissance* – Peter Lang.

Goguelin P., 1975 – *La formation continue des adultes* – Puf, coll. Le psychologue.

Gould SJ., 1997 - *La mal mesure de l'homme* – Odile Jacob.

Grasha A.F., Riechman S.W., 1975 – *Student Learning Style Questionnaire* – University of Cincinatti, Faculty Resource Center, Cincinatti.

Hadji C., 1995 – *L'évaluation, règles du jeu – Des intentions aux outils* – ESF.

Hadji C., 1996 – « L'évaluation des apprentissages – Trente ans de recherches et de débats » - *Sciences humaines*, hors série n°12, février-mars.

Haeuw F. et Coulon A., 2001 – *L'évolution des compétences des formateurs dans les dispositifs de formation ouverte et à distance* – CEDEFOP, mai.

Haeuw F. et Coulon A., 2001 – « La FOAD et la professionnalisation des formateurs » – *Ressources, la lettre d'Algora*, n°58, janvier.

Hameline D., 1979 – *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue* – ESF.

Hassoun M. (dir.), 1995 – « Formation : la fin d'un mythe » - *Panoramiques*, Rapport sur l'emploi, OCDE.

Hoffman D-H., 1974 – « University Extension Programming in the Arts and Humanities for the Elder American » - *Studies in Arts Education*, 16-2.

Houssaye J., 1994 – *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui* – Armand Colin.

Huteau M., 1987 – *Style cognitif et personnalité – La dépendance-indépendance à l'égard du champ* – Presses universitaires de Lille.

Huteau M., Loarer E., Chartier D., Lautrey J., 1995 – *Peut-on éduquer l'intelligence ? L'évaluation d'une méthode d'éducation cognitive* – Peter Lang, Berne.

Illeris K., 2000 – *The Three Dimensions of Learning – Contemporary Learning Theory in the Tension Field Between Piaget, Freud and Marx* – Roskilde university press.

Inffo Flash, 2000 - « Les risques de dérives dans le secteur de la formation professionnelle » - *Inffo Flash* n°542, 1-15 mai.

Institut de la Méditerranée, 1998 – *L'accréditation des compétences dans la société cognitive* – éd. de l'Aube.

Jarvis P., 1992 – *Perspectives on Adult Education and Training in Europe* – The National Institute of Adult Continuing Education, Leicester.

Keefe J.W., 1987 – *Learning Style Theory and Practice* – NASSP, National association of secondary school principals, Reston, Virginia.

Keefe J.W., Monk J.S., 1986 – *Learning Style Profile: Examiner's Manual* - NASSP, National association of secondary school principals, Reston, Virginia.

Kidd JR., 1966 – *L'éducation des adultes ; principes et moyens* – Cujas, Paris.

Knowles M., 1991 – *L'apprenant adulte, vers un nouvel art de la formation* – Belin, Paris.

Kolb D.A., 1974 – « On Management and The Learning Process » - in Kolb, Rubin and McIntyre (ed), *Organizational Psychology – A Book of Readings*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs.

Landsheere V. (de), 1992 – *L'éducation et la formation*, Puf, Paris.

Laroche JL., 1970 – « À propos des théories de l'apprentissage » - *Éducation permanente*, n°8, p.5-53.

Leclercq V., 1999 – *Face à l'illettrisme – Enseigner l'écrit à des adultes* – ESF, Paris.

Legrand L., 1986 – *La différentiation pédagogique*, ed Scarabée.

Legrand L., 1995 – *Les différentiations de la pédagogie* – Puf.

Le Meur G., 1998 – *Les nouveaux autodidactes – Néoautodidaxie et formation* – Chronique sociale.

Lengrand P., 1975 – *An Introduction to Lifelong Education* – Unesco.

Lenoir H., 1998 – *Contradictions sociales et formation – Entre rupture et suture* – thèse de doctorat sous la direction de P. Meirieu, Université Lumière – Lyon II, non publiée.

Léon A., 1971 – *Psychopédagogie des adultes* – Puf, Paris.

Leplat J., Enard C., Weill-Fassina A., 1970 – *La formation par l'apprentissage* – Puf, Paris.

Lesne M., 1977 – *Travail pédagogique et formation d'adultes*, Puf, Paris.

Lesne M., 1984 – *Lire les pratiques de formation d'adultes*, Edilig, Paris.

Leyens JP., Beauvois JL., 1997 – *L'ère de la cognition* – Pug.

Lieury A., 1992 – *Des méthodes pour la mémoire mais pas n'importe lesquelles* -Dunod.

Malglaive G., 1993 – *Enseigner à des adultes* – Puf, Paris.

Marc E., Garcia-Locqueneux J. (dir.), 1995 – *Guide des méthodes et pratiques en formation* – Retz.

Marc E., 1996 – « Se former en groupe » - *Sciences humaines* hors série n°12, février-mars.

Maresca B., Poquet G. et Herlemont P., 1998 – *Analyse de réseau et dynamique partenariale – Contribution de l'analyse de réseau à l'évaluation de plusieurs politiques publiques* – Crédoc, Cahier de recherche n°120, septembre.

Martin V., 1965 – La *formation professionnelle accélérée des adultes* – OCDE.

McCarty B., 1997 – « A Tale of Four Learners: 4MAT's Learning Styles » - *Educational Leadership,* vol. 54 (6).

Meirieu P., 1993 – *Apprendre… oui, mais comment* – ESF, (11ème édition).

Meirieu P., 1994 – « Méthodes pédagogiques » - *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* – Nathan.

Meirieu P., 1995 – *La Pédagogie entre le dire et le faire* – ESF.

Meirieu P., Develay M. (dir.), 1996 – *Le transfert de connaissances en formation initiale et en formation continue [Actes du colloque organisé à l'université Lumière Lyon 2 du 29 septembre au 2 octobre 1994]* – Centre régional de documentation pédagogique de l'académie de Lyon, Documents Actes et rapports pour l'éducation.

Meirieu P., 1999 – « Il n'y a d'apprentissage qu'en autoformation » - *Cahiers pédagogiques* n°370, janvier.

Mérini C. (coord.), 1999 – *Élaboration / évaluation d'un dispositif d'accompagnement à la conduite d'apprentissage* – Rapport final de l'Observatoire des formations, IUFM de Versailles.

Messick S., 1976 – *Individuality in Learning* – Jossey-Bass, San Francisco.

Moingeon B., 1998 – L'apprentissage organisationnel – Ruano-Borbalan JC (dir.) *Éduquer et former,* Sciences humaines.

Montay MP., 1998 – « Programme communautaire de visites d'étude pour spécialistes de la formation professionnelle » - *Racine* n°42, juillet.

Monteil JM, 1993 - *Soi et le contexte*, Armand Colin.

Morin E., 2000 – *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* – Seuil.

Moser PK., Trout JD., Mulder DH, 1998 – *The Theory of Knowledge – A Thematic Introduction* – Oxford University Press.

Mucchielli R., 1998 – *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes* – ESF, coll. Formation permanente (9ème édition).

Myers I., Briggs K., 1962 – *The Myers-Briggs Type Indicator* – Educational testing services, Princeton.

NESC – National Economic and Social Council, 1999 – *Opportunities, Challenges and Capacities for Choice* – Rapport NESC n°105, Dublin.

OCDE – Statistique Canada, 2000 – *La littératie à l'ère de l'information – Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes* – OCDE, Paris.

OECD, 1996 – *Lifelong Learning for All – Meeting of the Education Committee at Ministerial Level, 16-17 January 1996* – OECD.

OECD-CERI, 1995 – *Educational Research and Development. Trends, Issues and Challenges* – OCDE-CERI.

OECD – US Department of Education, 1999 – *How Adults Learn* – A Conference Held April 6-8, 1998, Georgetown University Conference Center, Washington, OECD – US Department of Education.

Olry-Louis I., 1995 – « Les styles d'apprentissage : des concepts aux mesures » - *L'année psychologique*, vol. 95.

Parmentier C., Arfaoui F., 2001 – *Tout savoir pour e-former – De la loi de 71 au e-learning* – Éditions d'organisation.

Pastiaux J., Pastiaux G., 1997 – *Précis de pédagogie*, Nathan.

Paugam S., 1996 – *L'exclusion, état des savoirs* – La découverte.

Perrenoud P. 1997 – *Construire des compétences dès l'école* – ESF.

Perretti (de) A., 1991 - *Organiser des formations* – Hachette, Paris.

Perriault J., 1996 – *Les communications du savoir à distance ; autoroutes de l'information et télé-savoirs* – L'Harmattan.

Piaget J., 1988 – *Psychologie et pédagogie* – Denoël-Gonthier.

Pléty R., 1996 – *L'apprentissage coopérant* – Presses universitaires de Lyon.

Prost A., 1997 – *Éducation, sociétés et politiques – Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours* – Le seuil.

Provencher G., 1981 – « Enseignement et styles d'apprentissage » - *Vie pédagogique*, n°15.

Redl F., 1972 – « Émotion de groupe et leadership » - in Lévy A. (dir.) – *Psychologie sociale, textes fondamentaux* – Dunod.

Renzulli J.S., Smith L.H., 1978 – *Learning Styles Inventory: A Measure of Student Preference for Instructional Techniques* – Creative Learning Press, Mansfield Center, Connecticut.

Resweber JP., 1986 – *Les pédagogies nouvelles* – Puf, coll. Que sais-je ?, Paris.

Rey B., 1998 – *Les compétences transversales en question* – ESF.

Romian H. (dir.), 2000 – *Pour une culture commune – De la maternelle à l'université* – Institut de recherches de la FSU, Hachette.

Rosenthal R., 1971 – *Pygmalion à l'école* – Casterman.

Ruano-Borbalan JC. (dir.), 1998 – *Éduquer et former* – éd. Sciences humaines, Paris.

Schmeck R., Ribich F., Ramanaiah N., 1977 – « Development of a Self-Report Inventory for Assessing Individual Differences in Learning Processes » - *Applied Psychological Measurement*, vol. 1 (3).

Sciences humaines, Démos Formation, 1999 – « La dynamique des savoirs », *Sciences humaines* hors série n°24, mars-avril.

Sciences humaines, Démos Formation, 1996 – « Éduquer et former – Le bilan complet des connaissances », *Sciences humaines* hors série n°12, février-mars.

Skinner BF., 1969 – *La révolution scientifique de l'enseignement* – Dessart-Mardaga, coll. Psychologie et Sciences humaines.

Stroobants M., 1993 – *Savoir-faire et compétences au travail* – éd. de l'université de Bruxelles.

Tanguy L. 1991 – *Quelle formation pour les ouvriers et les employés en France* – La documentation française.

Tanguy L., Ropé F. (dir.), 1994 – *Savoir et compétences – De l'usage de ces notions dans l'école et en entreprise* – L'Harmattan.

Tanguy L., 1996 – « Les usages sociaux de la notion de compétence » – *Sciences humaines*, hors série n°12, février-mars.

Tarondeau JC., 1998 – *Le management des savoirs* – Puf, coll. Que sais-je ?.

Terrot N., 1983 – *Histoire de l'éducation des adultes en France* – Edilig, Paris.

Testu F., 1991 – *De la psychologie à la pédagogie* – Nathan.

Thélot C., 1993 – *L'évaluation du système éducatif* – Nathan.

Toupin L., 1995 – *De la formation au métier – savoir transférer ses connaissances dans l'action*, ESF.

Tricot M., 1973 – *De l'instruction publique à l'éducation permanente* – Tema-éditions.

Vassileff J., 1995 – *Histoire de vie et pédagogie du projet* – éd. Chroniques sociales, Lyon, (2ème éd.).

Vassileff J., 1996 – « Projets et insertion » – *Sciences humaines*, hors série n°12, février-mars.

Vergnaud G. (dir.), 1994 – *Apprentissage et didactiques, où en est-on ?* – Hachette.

Verne E., 1993 – « Quelles évolutions pour la formation professionnelle continue ? », *Actualité de la formation permanente*, n°127, nov.-déc.

Viau R., 1996 – « La motivation, condition essentielle de la réussite » – *Sciences humaines*, hors série n°12, février-mars.

Vimont C., 2001 – *Le nouveau troisième âge – Une société active en devenir* – Économica.

Weil-Barais A. (dir.), 1993 – *L'homme cognitif*, Puf.

Wlodkowski R.J., 1985 – *Enhancing Adult Motivation to Learn* – Jossey-Bass.

Zarifian P., 1992 – « Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante » - *Éducation permanente*, n°112.

Zimmermann B.J., Bonne S., Kovach R., 2000 – *Des apprenants autonomes – Autorégulation des apprentissages* – De Boeck université.