

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE:

L'ANDRAGOGIE ET LE PROFIL DE L'ADULTE DES MILIEUX POPULAIRES

2.1 L'apprentissage chez l'adulte à travers le discours de l'andragogie

Parce que le sujet de cette recherche est constitué par l'adulte et sa motivation à apprendre dans le cadre de l'éducation populaire, une incursion dans l'andragogie est nécessaire. À travers les principaux auteurs qui ont écrit dans ce domaine, le discours andragogique devrait nous permettre de cerner certaines caractéristiques particulières de l'adulte, sa motivation à apprendre et les facteurs qui influent sur son apprentissage. Ces éléments nous aideront à délimiter la situation propre aux usagers des services d'éducation populaire, situation à partir de laquelle nous tenterons d'évaluer les données fournies par les conceptions théoriques de la motivation.

Qu'entendons-nous par *adulte*? Marchand (1982) a décrit l'adulte comme une personne ayant atteint sa maturité intellectuelle, personne qui a quitté l'adolescence et qui a atteint un certain niveau de connaissance de soi et de ses limites.

Agruso (1978, p.127) définit l'andragogie comme «l'art et la science d'aider une personne adulte apprendre». Il met en contraste ce concept avec celui de pédagogie, le premier ayant, pour lui, le sens d'aide à l'apprentissage alors que le second aurait plutôt celui de l'acte d'enseigner.

L'enseignement, sous l'angle de la pédagogie, présume que l'auditoire dispose d'une ouverture et d'une curiosité naturelle qui le rendent apte à être captivé et à recevoir l'information arbitrairement choisie par l'enseignant. L'andragogie, de son côté, considère que l'adulte doit être stimulé. Il dispose déjà de certaines connaissances et de certaines pratiques qui peuvent constituer une *carapace caractérielle* dans le sens de Reich (1972). Il dispose déjà d'une image de soi très stratifiée qu'il a besoin de renforcer en s'impliquant activement dans des contextes très proches de ses modes habituels d'existence. Son intérêt est d'accroître ses connaissances tout en augmentant son sentiment de responsabilité. C'est peut être aussi pourquoi il est plus ouvert à l'information quand il peut résoudre à court terme, grâce à elle, des problèmes qui nourrissent son vécu.

Louise Marchand (1982) continue dans le même sens que Agruso. Elle explique la différence entre la pédagogie et l'andragogie, et l'importance de cette différence quand on travaille avec des adultes. Elle montre comment la pédagogie provoque un apprentissage dirigé par le professeur alors que l'andragogie constitue plutôt un auto-apprentissage avec un agent d'aide. Dans le premier cas, le professeur déterminerait le contenu et la façon d'apprendre, dans le second cas, la personnalité étant plus élaborée, l'apprentissage exigera l'indépendance. Avec les enfants, l'enseignant reste l'expert, alors qu'avec les adultes, l'étudiant constitue lui-même une certaine forme d'expertise. Si l'apprentissage se veut homogène pour un groupe d'enfants, ce ne peut être le cas pour un groupe d'adultes car l'apprentissage ne peut se développer qu'à partir des intérêts individuels et des problèmes concrets vécus par chacun. Si l'enseignement avec les enfants est centré sur le contenu, l'accumulation de connaissances et de concepts, avec l'adulte, on met l'accent davantage sur l'accomplissement de tâches et de solutions de problèmes réels. Si avec l'enfant, on se réfère davantage à la stimulation externe (récompenses, punitions, crédits, etc.), avec l'adulte, la stimulation interne semble de mise (curiosité, désir d'accomplissement, satisfaction de connaître).

Pine et Horne (1969) ont développé des principes qui devraient guider l'apprentissage chez les adultes, et notamment un principe qui insiste sur l'importance de connaître les besoins des apprenants.

«L'apprentissage, c'est la découverte de la signification et de l'applicabilité personnelle des idées. - Les individus ont plus de facilité à internaliser et à mettre en application les concepts qui touchent à leurs besoins et à leurs problèmes.» (Pine et Horne, 1969, p. 95).

Marchand (1982) soutient aussi que les besoins sont importants et que, de ce fait, les principes en andragogie doivent prendre en considération que l'apprenant est plus autonome et a, lui-même, des ressources riches. Il s'occupe moins de contenu que de l'accomplissement de tâches et de solution de problèmes. Il est motivé par une stimulation interne construite à partir de ses besoins. Sa démarche vers l'autonomie et sa prise en charge sont influencées par ces caractéristiques souvent traduites en besoins. Selon ces principes andragogiques, notre recherche sur le profil de motivation des adultes en milieu populaire prend un sens. Pour aider l'adulte à déclencher son processus d'apprentissage, Louise Marchand (1982) montre que l'éducateur doit bien connaître ce dernier, donc bien connaître ses besoins et sa motivation.

Havighurst, selon Agruso (1978), décrit deux aspects de l'apprentissage: un aspect instrumental et un aspect relatif à l'expression de soi. Le premier prend un sens pratique pour pouvoir performer à une tâche. Le deuxième implique une récompense intrinsèque et le besoin d'apprendre pour le plaisir. Il voit ces deux aspects comme nécessaire à l'adaptation à chaque phase de la vie.

L'apprentissage, selon Dufresne-Tassé (1981), est accompagné d'un changement qui constitue « essentiellement un accroissement de pouvoir; l'individu a des possibilités qu'il n'avait pas auparavant » (p. 36). Ce pouvoir est perceptible et peut influencer la perception que l'individu a de lui-même.

2.2 Les caractéristiques de l'adulte apprenant

Knowles (1984), Marchand (1982), Verner et Booth (1964), Dufresne-Tassé (1981), et J. Rogers (1973), auteurs en andragogie, ont décrit l'adulte qui retourne aux études et ont mis en évidence quelques caractéristiques de ce dernier qui pourraient influencer éventuellement son apprentissage. Certaines des caractéristiques relatées par ces chercheurs s'appliquent à la population des milieux d'éducation populaire ; d'autres, par contre, s'appliquent davantage à des adultes qui ont volontairement choisi de retourner aux études. La différence entre les adultes des organismes d'éducation populaire et les adultes décrits par ces auteurs tient au fait que les premiers rejettent l'éducation alors que les autres la choisissent pour créer un changement dans leur vie.

Une des caractéristiques abordée par les auteurs, et à laquelle nous ne nous intéresserons pas, touche les changements physiologiques de l'adulte. On parle en effet des difficultés créées par la diminution de la vue, de l'audition et de la perte d'énergie, des aspects qui doivent être considérés dans les techniques d'enseignement, surtout si l'adulte se trouve dans un groupe avec de jeunes personnes.

2.2.1 Les caractéristiques psychologiques

Certains traits psychologiques de l'adulte comme, d'une part, la perception de soi qui reflète son degré de maturité et de responsabilité selon l'échelle de développement de l'adulte de Knowles et Erickson (Knox, 1977) et, d'autre part, sa résistance à ceux qui ne le considèrent pas capable de prendre ses décisions, pourraient grandement influencer la motivation de l'utilisateur à participer et, partant, le déroulement et l'efficacité d'une activité pédagogique. Plusieurs auteurs comme Marchand (1982), Dufresne-Tassé (1981), et Knowles (1973) reconnaissent que l'adulte veut être

reconnu et valorisé comme une personne avec des connaissances et des expériences. L'intervenant doit donc en tenir compte pour impliquer l'adulte dans une activité éducative.

Un autre aspect psychologique important qui peut influencer l'apprentissage de l'adulte est son anxiété face à la connaissance et à l'apprentissage. Il a souvent peur de ne pas connaître ce qu'il pense qu'il devrait savoir et que les autres semblent connaître et, surtout, il appréhende que ses capacités d'apprentissage puissent avoir diminué (Dufresne-Tassé, 1981c).

Selon Verner et Booth (1964), les perceptions que l'adulte a de l'éducation influencent directement son implication dans les activités éducatives. *«Éducation must be perceived, on the one hand, as having value for solving problems and, on the other hand, as the means to greater happiness and success.»* (Verner et Booth, 1964, p. 23). Malgré le niveau d'aspiration ou les buts que l'individu pourrait avoir pour apprendre, s'il perçoit mal l'éducation, il peut ne pas vouloir y participer. En effet, une partie de la société perçoit encore l'éducation comme référant à un état initial qui *est* et non à un état futur accessible qui *sera*. Cette conception est renforcée par le système d'évaluation scolaire, les grades, les échecs, etc.

Charles Côté (1993) décrit des caractéristiques particulières de l'adulte en milieu populaire et leurs conséquences sur l'apprentissage. Comme nous l'avons vu dans la description des usagers des services d'éducation populaire, l'adulte décrit par cet auteur a une image négative de l'école. Ses besoins de résultats à court terme et immédiats sont très liés à son contexte et au niveau de développement de sa pensée formelle. Ses valeurs, ses croyances et sa façon de voir sa situation socio-économique ont des conséquences importantes pour son apprentissage.

Selon Knowles (1984), paradoxalement, l'adulte qui retourne à l'école a tendance à vouloir se faire prendre en main. Bien qu'il soit autonome dans tous les aspects de la vie et désire être considéré comme tel, il garde une

perception de l'enseignement dirigé et croit qu'il doit croiser ses bras et se faire gérer dans tous les apprentissages. Cette attitude est problématique quand il y a conflit entre le modèle (apprenant égale dépendance) perçu par l'individu et son besoin subconscient de s'auto-diriger. Devant une telle tension, la personne finit par fuir la situation.

2.2.2 Les caractéristiques sociales

Les caractéristiques sociales de l'adulte, abordées par les mêmes auteurs en andragogie, peuvent également influencer son processus d'apprentissage. Certains parlent du facteur temps. L'adulte a des préoccupations ailleurs et n'a pas de temps à perdre. D'autres auteurs comme Miller (1984), Pine et Horne (1969), montrent l'importance des relations interpersonnelles dans le groupe.

Selon Verner et Booth (1964), l'individu assume plusieurs rôles pendant sa vie. Chaque rôle a besoin de certains apprentissages, mais l'individu ne s'intéresse pas à apprendre pour un rôle futur. Il devient réceptif à l'information et efficace dans son apprentissage quand l'enseignement épouse son besoin. *«Awareness of this need for learning provides the motivation for adult learning; adult education is, therefore, directed toward immediately practical objectives.»* (Verner et Booth, 1964, p. 23).

Le niveau d'aspiration influence également l'apprentissage de l'adulte. Plus l'adulte est familier avec l'apprentissage, plus il est intéressé à apprendre. Les buts motivent l'individu à participer à des activités éducatives, et le niveau d'aspiration détermine l'intensité de son apprentissage (Verner et Booth, 1964).

Selon Knowles (1984) et Marchand (1982), l'adulte a besoin d'être reconnu comme une personne indépendante et valable qui possède en elle-même les ressources nécessaires à sa croissance. L'autonomie constitue donc une dimension importante que l'adulte aime voir respectée. Pour bon

nombre d'apprentissages, l'adulte constitue avec ses camarades une expertise réciproque, mais ces différences d'expériences adultes, en ajoutant de l'hétérogénéité au groupe, augmentent sa rigidité.

L'image de soi de l'adulte se veut très stable, d'où certaines difficultés à changer sauf si c'est lui-même qui en prend la décision. Il est prêt à apprendre s'il ressent un besoin de connaissances ou de développement d'habiletés en lien avec sa vie personnelle ou professionnelle. C'est à cette condition que ses résistances à l'apprentissage tomberont (Knowles, 1984).

2.3 Ce qui peut motiver l'adulte

Le concept de motivation en andragogie a été, jusqu'au présent, peu étudié. Les auteurs sont, soit très évasifs sur ce sujet, soit ont tendance à étudier plutôt les influences sur la motivation. Dufresne-Tassé (1981) aborde davantage l'approche de l'intervenant et la manière dont ce dernier peut motiver l'adulte. Elle aborde également le plaisir ressenti par l'adulte dans le processus d'apprentissage (1981b). Les auteurs principaux dans ce champ d'études (Knowles (1973), Marchand (1982) et Dufresne-Tassé (1981) soutiennent que l'adulte est motivé à apprendre pour pouvoir changer d'emploi, pour avoir une promotion, pour avoir des congés de travail, pour se préparer pour le marché du travail, pour se socialiser, pour s'évader de la maison ou pour se réaliser. Selon A.M Huberman (1974), la motivation de l'adulte prend trois orientations de base : elle peut viser une promotion ; elle peut rechercher une activité sociale; et enfin, elle peut désirer une connaissance ou un savoir. Ces raisons, comme nous l'avons déjà évoqué précédemment, ne collent pas à la réalité socio-économique et culturelle de notre clientèle.

Selon Verner et Booth (1964), la motivation est un comportement dirigé vers un but qui émane d'un besoin lié à une situation spécifique. Elle peut être

organique ou apprise par l'expérience de la vie. Selon ces auteurs et Knowles (1984), l'adulte est motivé à apprendre tant que son apprentissage répond à ses besoins et ses intérêts, donc à son expérience de vie. Son apprentissage est centré sur son vécu. La nature, la qualité et l'intensité de la motivation vont être influencées par des facteurs comme la connaissance déjà acquise, le niveau d'aspiration, l'expérience précédente, le rôle social et la perception de l'éducation.

Selon Dufresne-Tassé (1981b), le plaisir constitue un indice de la motivation à apprendre chez l'adulte. S'il y a apprentissage, il y a plaisir. Elle décrit le plaisir comme «un état de bien-être qui comporte toute une gamme de niveaux» (Dufresne-Tassé, 1981b, p. 31):

-Un état d'aise, qui correspond à la disparition des tensions, des conflits, de la douleur...On se sent bien, parce que les problèmes ou la douleur qui nous harcelaient ont disparu.

-Un état de satisfaction, une impression d'aisance qui naît de l'exécution facile et harmonieuse d'un geste...Certains désignent cet état sous le nom de plaisir fonctionnel. À ce plaisir peut s'apparenter celui qui vient de la réalisation d'un désir, d'une attente.

-Un état de contentement, de jouissance, de volupté, où les sensations sont agréables, très vives et pleinement goûtées. L'émotion qui accompagne ces sensations est elle-même agréable et profonde; c'est de la joie (Dufresne-Tassé, 1981b, p. 31).

Pour faire le lien entre le plaisir et l'apprentissage, Dufresne-Tassé (1981b) décrit le plaisir avant, pendant et après l'apprentissage. L'individu anticipe du plaisir au début d'un apprentissage. Au moment où il apprend, il a du plaisir qui ressemble à une satisfaction lorsqu'il utilise des capacités déjà acquises. Enfin, la réalisation d'un apprentissage constitue aussi un plaisir. Cet auteur insiste beaucoup sur le plaisir par rapport à

l'apprentissage parce que ce concept réfère à la motivation qui, selon elle, relève de la responsabilité de l'apprenant.

Nous avons une première idée, encore floue, sur la motivation à apprendre des adultes des milieux populaires. Selon ce que nous avons vu, l'apprentissage semble plus probable si la motivation est alimentée par un besoin et un sentiment de plaisir. Ces deux éléments semblent en relation étroite avec la conception de soi de l'adulte, elle-même affectée par la perception que l'individu a du processus éducatif dans lequel il s'insère et par celle de son niveau d'aspiration et d'autonomie. Pour mieux cerner leurs motivations à apprendre par le biais des activités d'éducation populaire, il nous faut maintenant cerner d'une manière plus précise, plus articulée, la structure théorique de la motivation.