

LA FORMATION POUR ADULTES

Le terme **andragogie** est utilisé comme synonyme de **formation des adultes**. Ce néologisme est forgé sur le modèle de *pédagogie*, le mot *pédagogie* étant emprunté au grec *paidagogia*, composé de *paidos*, "enfant", et "agogos", conduire (le pédagogue étant étymologiquement l'esclave chargé de conduire un enfant à l'école). De la même façon a été inventé le terme *andragogie*, à l'aide de la racine *anêr* (*andros*), signifiant "l'homme", "l'être humain de sexe masculin". Étymologiquement, "andragogie" ne renverrait donc qu'à une formation de l'homme par opposition à la femme. Cette équivoque sémantique, ainsi que l'emploi généralement jargonnant du terme, rend son usage problématique. On lui préférera donc l'expression "**formation pour adultes**".

La formation des adultes a connu un essor important depuis les années 1980 grâce au développement de la formation continue avec les notions de « formation permanente » et de « reconversion ».

Qu'est-ce que « former » ? Former, c'est modifier le comportement. On retrouve cette manière de voir dans l'énumération bien connue des termes: enseigner, c'est apporter du savoir, du savoir-faire, du savoir-être.

Mais ce qui est donné, est-il effectivement reçu ?

La problématique de l'adulte qui reprend des cours

Le public en formation d'adultes doit reprendre des **habitudes de travail** scolaire et intellectuelles, des motivations diverses à apprendre doit composer avec de multiples contraintes (temps, autres engagements : familiaux, professionnels, ou autres), souci du lien avec sa pratique, ...

Des chercheurs et formateurs intervenant auprès d'adultes démontrent que les adultes sont profondément différents des enfants, tant sur le plan biologique (est en âge de se reproduire), juridique (responsable de ses actes) que psychologique (celui qui a conscience de sa responsabilité).

La **pensée** deviendrait plus **pragmatique**. Chaque adulte apprend à résoudre des problèmes et fait face à des difficultés liées aux rôles qu'il joue et aux tâches inhérentes à sa profession.

Les adultes ne perdent pas leurs habilités de la pensée formelle, mais ils acquerraient une autre forme de pensée, une **nouvelle habilité à affronter les problèmes** qui par exemple, ne présentent pas de solution unique ou dont certaines données nous échappent. Ce nouveau mode de pensée comprend l'essentiel de ce que nous appelons la **créativité**. Une personne arrivée à ce stade est capable de proposer plusieurs solutions à des problèmes mal définis ou peut envisager d'anciens problèmes sous un nouvel angle.

La mémoire à court terme (capacité à se rappeler quelque chose dans un court laps de temps) chute avec l'âge. La mémoire à long terme (capacité à emmagasiner des informations pour longtemps ou de façon permanente) décline à des âges forts différents selon les individus.

Le processus de mémorisation à long terme (appelé encodage) et le processus de récupération semblent moins efficaces chez les adultes âgés. En vieillissant, notre processus de mémorisation devient plus lent et moins efficace.

En-dehors des problèmes rencontrés lors du vieillissement (à partir de 25 ans) (voir feuille annexe), d'autres éléments apparaissent lors de la formation pour adultes.

L'appartenance raciale et culturelle montre également des décalages entre les apprentissages. Les méthodes pédagogiques ne sont pas les mêmes d'un pays à l'autre, d'une région à l'autre.

Les principes d'**attribution causale** (le fait est qu'on aurait une tendance fâcheuse à nous attribuer la responsabilité de nos réussites, tandis qu'on attribue plutôt à l'extérieur la responsabilité de nos échecs) n'est plus la même qu'à l'âge infantile. L'adulte aura plus tendance à expliquer ses propres échecs et s'en imputer sa propre responsabilité : *« je ne suis plus capable... avant je pouvais tout retenir... »*. Cette nouvelle perception de l'adulte lui-même va également influencer la suite du travail scolaire et interférer sur sa réussite : *« de toute façon, je n'y arriverai pas... ! »*

De plus, l'adulte n'accepte plus les **idées toutes faites** et a besoin d'être convaincu, il a l'esprit moins malléable et beaucoup plus de préjugés, d'expériences personnelles. L'apprentissage peut être une remise en cause de toutes ses propres certitudes. Par contre, il possède un esprit critique beaucoup plus développé.

Tout formateur confronté à un groupe d'adultes rencontre entre-autres, ces difficultés spécifiques à ce type de population. Il est donc important de les connaître afin de pouvoir les anticiper et proposer une intervention intéressante pour les participants et gratifiante pour le formateur. Force est de constater que bien souvent, dans nos institutions de formation continuée, les jeunes enseignants sont aguerris à l'apprentissage scolaire conventionnel, mais sont loin d'être vraiment aptes à « gérer » des formations pour adultes. Nous sommes dans un secteur aussi éloigné que celui de la maternelle ou du primaire...

L'enseignant pour adultes 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.

Différences entre andragogie et pédagogie

L'andragogie est une science encore jeune et afin de posséder des bases scientifiques valables, le formateur d'adultes se tourne souvent vers toute la littérature du domaine de la pédagogie classique. Or, il semble que le temps et la recherche définissent très clairement une différence entre ces deux sciences: Former, ce n'est pas enseigner. On retrouve encore souvent cette confusion au sein d'enseignants, voire même, auprès de certains formateurs d'adultes. L'assertion courante et erronée voulant que: "Former", c'est "enseigner à un adulte" n'est plus tout à fait valable.

Les caractéristiques des adultes

- **le besoin de savoir** : les adultes sont motivés pour une formation lorsqu'ils se découvrent des besoins et centres d'intérêts qu'ils pourraient satisfaire grâce à cette formation. Le premier devoir de l'enseignant est d'aider l'apprenant à prendre conscience que son besoin de savoir passe par la notion d'apprendre.
- **Le concept de soi chez l'apprenant** : les adultes ont conscience d'être responsables de leurs propres décisions et de leur vie. Ils aspirent profondément à se déterminer eux-mêmes. Le rôle de l'enseignant est d'amorcer ce processus d'investigation qui soit un échange plutôt qu'une transmission de connaissances.
- **Le rôle et l'expérience de l'apprenant** : l'expérience est le plus grand facteur d'apprentissage des adultes, elle est constructive de l'identité même de la personne. Les différences individuelles apportent au groupe la richesse et la spécificité de chaque individu. La transmission de connaissance doit passer et être reliée au travers des expériences de l'adulte.
- **La volonté d'apprendre** : le mode d'apprentissage des adultes est centré sur la réalité, ils orientent leur apprentissage autour de la vie (ou autour d'une tâche ou un problème). C'est pourquoi la formation doit être conçue autour de situations réelles. Les compétences et connaissances doivent viser à mieux affronter les situations réelles.
- **La motivation** : les adultes sont sensibles à des motivations extérieures, mais ce sont les pressions intérieures qui sont le plus grand facteur de motivation (désir d'accroître sa satisfaction personnelle, estime de soi, qualité de vie, ...)

En conclusion, si la formation n'a pas de "sens" pour l'apprenant, alors ce dernier ne pourra adhérer à la formation reçue. Dans les faits par exemple, on a constaté que le fonctionnement des établissements secondaires, le contenu des enseignements n'était pas adapté aux adultes en reprise de formation.

Lindeman a établi, dans *The meaning of adult education (1926)*, les fondements d'une approche méthodologique de l'éducation des adultes. « *L'éducation des adultes sera envisagée sous l'angle des situations et non des programmes. Le programme de formation pour adultes est conçu autour des besoins et des centres d'intérêt de ce dernier. Toute personne adulte se trouve confrontée, que ce soit dans son emploi, ses loisirs, sa vie familiale, sa vie au sein d'une communauté ou autres, à des situations dans lesquelles elle doit faire un effort d'adaptation..... L'expérience des apprenants est l'élément clé de l'éducation des adultes. Si l'apprentissage, c'est la vie, alors la vie est également source d'apprentissage.* »

Afin d'obtenir une situation favorable à la formation, différentes techniques existantes s'appuient souvent sur la participation active de l'apprenant, sous la forme de **bilans personnels** (bilan de compétences, bilan professionnel), **d'échanges interactifs** (« qu'en pensez-vous ? »), de **mises en situation** (jeux de rôles, à ne pas confondre avec l'activité ludique) et confrontation d'**expériences**. Ceci afin de maximiser l'adéquation entre la formation donnée et ce que l'apprenant adulte pourra tirer de sa formation.

10 conseils pour en enseigner aux adultes

1. **Ne jamais prendre des élèves-adultes pour des élèves-enfants**
2. **instaurer un climat propice** à l'apprentissage en tenant compte de l'environnement physique, de l'environnement humain et interpersonnel et du climat de l'organisation.
3. **Impliquer tout le monde** afin que personne ne se sente mis à l'écart de toute décision ou activité qui semble leur être imposée sans qu'ils aient une chance de pouvoir l'influencer.
4. **Diagnostiquer les besoins d'apprentissage** qui permettent d'évaluer les disparités pour construire des stratégies.
5. **Formuler clairement (voire réexpliquer) les objectifs du programme** et à partir de là ce qu'on attend réellement des élèves.
6. **Définir clairement les éléments des évaluations (ou du bilan) (pas de pièges, pas de « surprises », utiliser le modèle d'André Antibi : le système d'évaluation par contrat de confiance ...)**
7. **Evaluer l'apprentissage selon des critères de réussite bien définis et expliqués au préalable**
8. **Evaluer les comportements**, réduire comportements d'anxiété et de stress et favoriser des comportements positifs (conseils pour l'étude, la lecture, etc.)
9. **Analyse des résultats** des bilans et chercher les causes de l'échec, les sources de réussite ...
10. **Autoévaluation** de l'enseignant face aux échecs des élèves (se remettre en cause)

André Antibi propose un système alternatif d'évaluation évitant la constante macabre¹ et la sanction violente des élèves, intitulé *Système d'évaluation par contrat de confiance (EPCC)*. Ce système d'évaluation repose sur un principe de coordination entre l'enseignant et ses étudiants.

Si le système peut être critiqué je l'ai adapté de la sorte.

Une semaine au moins avant un contrôle, je donne à mes étudiants l'intégralité des questions d'examen qui relèvent du programme et des finalités du dossier pédagogique. Les élèves peuvent alors préparer ces questions, individuellement ou en groupe. Les questions sont ciblées sur les éléments importants (les « tuyaux ») de chaque chapitre, et impliquent de trouver des exemples ou des expériences en relations directes avec la théorie.

Conséquence : les élèves préparent plus minutieusement ces questions, cherchent à s'approprier des réponses plus personnelles et concises, s'efforcent également de redévelopper des exemples vus aux cours ou issus de leur expérience personnelle.

L'impression ressentie chez les élèves est de ne pas travailler dans le vide, de gagner du temps, de l'énergie mais surtout la certitude de prendre le contrôle de leur propre réussite. Il arrive parfois, que le meilleur résultat de la réussite devienne un véritable challenge pour plusieurs d'entre eux.

L'apprentissage de mémoire n'est utilisé que sur des éléments précis (définir, citer, nommer...). Le travail d'études devient plus motivant car on réduit ainsi les zones de doute et d'incertitude quant à la matière. Les élèves ont l'impression de travailler moins. En fait, le temps consacré à l'étude n'est

¹ La « constante macabre » peut se définir comme le pourcentage d'élèves qui doivent se trouver en situation d'échec pour que l'enseignant ait l'impression qu'il fait bien son travail. La moyenne devient le nécessaire critère de partage entre bons, moyens et mauvais élèves. Quand le taux de réussite dépasse ce pourcentage, tout le beau monde de l'enseignement pousse des cris d'orfraie, dénonçant le laxisme des examinateurs et prétendant que l'on brade les résultats et les diplômes.

pour certains, pas moindre, mais est plus efficace. Il en ressort des élèves rassurés à l'approche de l'évaluation, moins stressés et donc plus aptes à mieux répondre au stress et au doute personnel.

Le capital confiance est incroyablement augmenté par rapport au professeur qui est perçu comme un allié dans les études plutôt qu'un « sanctionneur-évaluateur » Le terme « mofleur » n'est plus de mise même si un étudiant rate l'évaluation, il ne peut s'en prendre qu'à lui-même.

La matière, si elle est moindre, est mieux étudiée, mieux préparée et les résultats sont incroyablement positifs. En conséquence, l'élève se sent motivé, plus sûr de lui, fier de son travail, de son évaluation et ensuite plus motivé à poursuivre le cours et le reste de ses études

Les grands courants psychologiques et leurs théories appliquées à la pédagogie

On commence essentiellement à parler de pédagogie au début du XXème 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. 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 ».

Ce mouvement qui prend son essor après la première guerre mondiale 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.

On a finalement pris conscience que l'apprentissage n'est pas un processus de transmission 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 XXème siècle ont alors pour objectif de développer les fonctions intellectuelles, d'apprendre à apprendre ou encore d'apprendre à penser.

Les courants psychologiques qui ont joué un rôle indéniable pour la pédagogie sont principalement le béhaviorisme, la psychologie du développement, la gestalthéorie² 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

² théorie psychologique, philosophique et biologique, selon laquelle les processus de la perception et de la représentation mentale traitent spontanément les phénomènes comme des ensembles structurés (les formes) et non comme une simple addition ou juxtaposition d'éléments.

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 XXème 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.

Suivant les principes de cette théorie, Dewey estime que 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 est basée 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. Les méthodes mises en œuvre par Dewey se formalisent essentiellement dans un travail de groupe.

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 et fait en outre de Dewey un des principaux initiateurs de ce qui deviendra la « pédagogie du projet » utilisant au mieux les méthodes de travail en groupe.

Le paramètre social

Dès le début du XXème siècle et les premiers travaux en psychologie sociale, Muiser 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 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.

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).

Dans le même temps, d'autres expérimentations montrent qu'il n'est pas nécessaire qu'il y ait conflit sociocognitif : les individus à l'âge adulte notamment 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).

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. La présence dans un groupe entre donc dans les 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.

Il est donc indéniable, que le paramètre social est d'une importance considérable dans la formation pour adultes. Le rapport à l'autre, les échanges tant sur le plan intellectuel qu'émotionnel, sont autant d'atouts à exploiter dans les apprentissages pour adultes. Cela implique une dimension nouvelle pour l'enseignant par rapport à la classe d'enfants ou d'adolescents : plus grande plage de temps liée à liberté d'expression, aux débats d'idées, aux témoignages et expériences, ouverture d'esprit...

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.

Le Canada est sans aucun doute le lieu où les expériences et les préoccupations andragogiques ont été – et sont encore – les plus poussées. Les universités 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.

- 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. »

Le but de ces formations est pour le formateur de savoir motiver l'individu à apprendre.

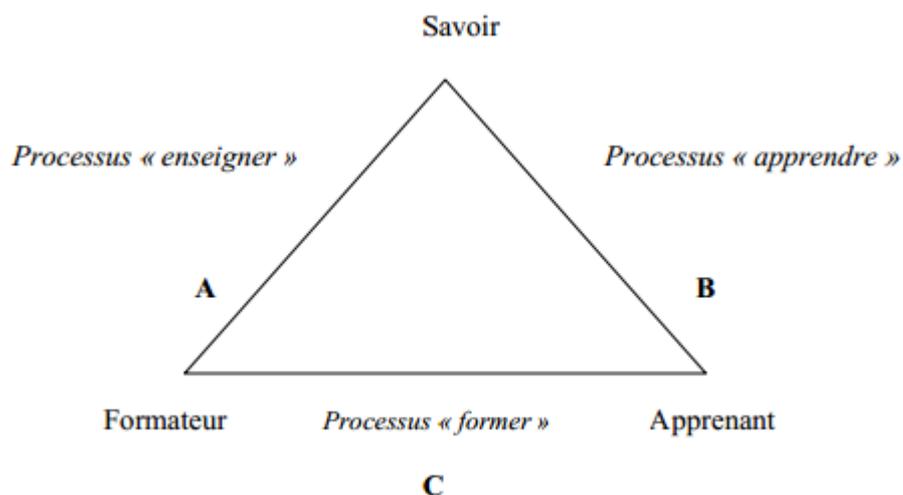
A côté de cela, d'autres recherches montrent l'importance de métastructures psychologiques favorables à l'apprentissage pour adultes.

- 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)

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 :



Le triangle est caractérisé par trois sommets où se placent respectivement l'apprenant, le formateur et le savoir.

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 expositive, 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 pédagogies du projet et pédagogie par objectifs** intègrent plus spécifiquement ce système – avec les difficultés d'application déjà relevées.

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**.³

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 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.

En résumé des différentes théories, les divers courants pédagogiques et andragogiques ont chacun mis l'accent sur 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), la non-disponibilité d'opérations mentales (Piaget ou Vygotsky)
- le poids des déterminismes sociaux (Bourdieu, Meirieu),
- l'absence de modèles d'identification.

Pas plus compliqué que cela... !

³ La pédagogie de la médiation est une posture de l'enseignant. Celui-ci ne se comporte pas comme un détenteur de savoir qu'il inflige, impose, mais comme un facilitateur de découverte et de compréhension.

Recommandations et bonnes pratiques

CONSTATS

- L'adulte ne s'investit dans une formation que s'il en perçoit la valeur ajoutée.
- L'adulte est toujours détenteur d'un savoir et d'une expérience.
- L'adulte apprend en s'appuyant sur des réalités concrètes.
- Les groupes d'adultes en formation sont très souvent hétérogènes.
- Les adultes refusent d'être infantilisés.
- L'adulte est toujours détenteur d'un savoir et d'une expérience

CONSEQUENCES

- Les informations de la formation seront sans cesse confrontées à ce savoir (pour les valider ou les remettre en cause).
- Plus l'ancienneté des apprenants sera importante, plus cette dimension sera prégnante.
- Sur certains points, l'apprenant peut se révéler plus compétent que l'intervenant.
- Il sera parfois difficile de faire évoluer certaines pratiques perçues comme pertinentes.

CONSEQUENCES POUR LE FORMATEUR

- Nécessité d'identifier, avant la formation, les acquis de la population à former.
- Solliciter ponctuellement les avis des membres du groupe en formation sur les affirmations du formateur (afin de réguler les réticences).
- Faire de l'échange des pratiques un point fort de la formation.
- Faire intervenir, ponctuellement, certains membres du groupe sur les sujets qu'ils maîtrisent.
- L'adulte apprend en s'appuyant sur des réalités concrètes

CONSTATS

- Un adulte s'investit dans une formation pour résoudre des problèmes concrets et acquérir des compétences spécifiques.
- Toute digression par rapport à ces attentes sera perçue comme une perte de temps.

CONSEQUENCES POUR LE FORMATEUR

- Identifier au préalable (avant la formation, au début de la formation) les attentes concrètes des participants.
- Référencer les exemples, les études de cas, les simulations, ... à la réalité professionnelle de l'apprenant.

- Intégrer la découverte du milieu professionnel dans le cursus de formation (visites de sites, déplacements sur le terrain, documentation, ...).
- Les groupes d'adultes en formation sont très souvent hétérogènes

CONSTATS

- Les formations regroupent des agents par définition différents (sexes, statuts, âges, services, ministères, motivations, ...).
- La capacité à anticiper et à gérer la dynamique du groupe est une compétence déterminante du maître d'œuvre et de l'animateur.

CONSEQUENCES POUR LE FORMATEUR

- Identifier au préalable les spécificités des agents concernés par la formation.
- Constituer, si possible, des groupes les plus homogènes possible.
- Ne pas réduire une formation à la diffusion d'un savoir (être conscient de l'importance de la dynamique du groupe).
- En tant que formateur, maîtriser l'animation d'un groupe en formation.

CONSTATS

- Les adultes par définition sont « responsables ».
- Les adultes souhaitent être « porteurs » de leur formation (projet professionnel / personnel).
- Instituer une relation maître / élève peut se révéler désastreux.
- Tenir compte que les apprenants peuvent avoir, en cours de formation, des contraintes spécifiques à gérer (professionnelles, personnelles, matérielles, ...).

CONSEQUENCES POUR LE FORMATEUR

- L'implication de l'apprenant dans son projet de formation sera recherchée.
- Les méthodes pédagogiques préconisées ne doivent pas renvoyer l'apprenant à des souvenirs scolaires parfois douloureux.
- L'évaluation sera « prudente ».

Optimiser en conséquence son rôle de formateur d'adultes

Ces constats ont permis de formaliser des préconisations pour faciliter l'apprentissage en formation.

AVANT LA FORMATION

- Identifier les raisons (positives ou négatives) qui poussent un agent à suivre une formation ainsi que ses attentes concrètes.
- Cerner les pratiques professionnelles des agents concernés.
- Adapter sa prestation (objectifs pédagogiques, méthodes) au profil des apprenants.

- Identifier les acquis de la population à former.
- Identifier s'il existe un décalage entre la formation et sa mise en œuvre pratique.
- Constituer, si possible, des groupes homogènes.
- Identifier les contraintes spécifiques à anticiper.

PENDANT LA FORMATION

- Créer un climat de confiance au sein du groupe en formation.
- Faire de l'échange des pratiques un point fort de la formation.
- Faire intervenir, ponctuellement, certains membres du groupe sur les sujets qu'ils maîtrisent.
- Référer les études de cas, les simulations, les exemples, à la réalité professionnelle des participants.
- Évaluer l'atteinte des objectifs pédagogiques.
- Solliciter, à l'issue de la formation, un retour auprès des participants sur les points forts et les pistes d'amélioration possibles de sa prestation.