

# Méthodes de la Formation Continue (Module 6)

## Théories et pratiques de la « formation » pour adultes

### 15-19 août 2016

Dr. Philippe Kersting

Déroulement de l'atelier & table des matières

#### 1er jour

- Introduction thématique ; présentation du programme et des objectifs
- Prise en compte des attentes et des expériences des participant-e-s
- Les principales théories et modèles de l'enseignement et de l'apprentissage I (chap. 1)

#### 2ème jour

- Les principales théories et modèles de l'enseignement et de l'apprentissage II (chap. 1)
- Didactique/formation des adultes et le rôle de l'enseignant (chap. 2)
- Enseignement et communication (chap. 2)

#### 3ème jour

- Formes sociales de l'enseignement/apprentissage (chap. 3)
- Les médias dans les processus d'enseignement/apprentissage (chap. 3)
- Méthodes d'enseignement/apprentissage I (chap. 3)

#### 4ème jour

- Méthodes d'enseignement/apprentissage II (chap. 3)
- Exercices pratiques I

#### 5ème jour

- Exercices pratiques II
- Évaluation et feedback



La formation au cœur...  

 ...de la gestion durable



Exécuté par giz

## Introduction

Comment apprenons-nous ? Comment enseigner pour garantir une bonne « transmission » des savoirs, savoir-faire et savoir-être ? Et comment développer le savoir-apprendre ? Issues de différentes disciplines telles que la philosophie, la pédagogie, la sociologie, la psychologie et la neurologie, de nombreuses théories de l'apprentissage et de l'enseignement tentent de répondre à ces questions. Dans ce premier chapitre nous allons d'abord découvrir les plus importantes théories de l'enseignement/apprentissage pour ensuite, dans le second chapitre, porter la réflexion sur les processus d'enseignement/apprentissage spécifiques aux adultes. Finalement, le troisième chapitre présentera brièvement les méthodes d'enseignement/apprentissage qui seront abordées et exercées pendant l'atelier.

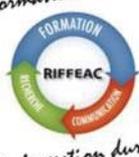
### 1 Introduction aux principales théories et modèles de l'enseignement et de l'apprentissage

Que sont les théories et les modèles de l'enseignement/apprentissage ? Une théorie de l'enseignement/apprentissage forme un ensemble de lois ou de principes qui décrivent la manière dont l'enseignement et l'apprentissage se déroulent. Nous allons voir que les différentes théories travaillent avec différents présupposés quant au rôle de l'enseignant et de l'apprenant et quant aux processus de transmission ou de (co-)construction des savoirs. Les modèles de l'enseignement/apprentissage se fondent sur les lois et principes issus des théories de l'enseignement/apprentissage afin de développer des pratiques concrètes et notamment des situations d'apprentissage.

Pourquoi étudier différentes théories et modèles de l'enseignement et de l'apprentissage ? Nous allons voir que les différentes théories posent différentes questions et apportent différentes réponses au sujet des processus d'enseignement/apprentissage. Par conséquent, toute théorie a ses points forts, ses points faibles et ses limites. Il est donc important de ne pas se limiter à une seule approche théorique. Dans ce chapitre nous nous intéresserons à cinq grandes théories de l'enseignement/apprentissage ainsi qu'aux modèles qui en découlent : l'enseignement direct, le béhaviorisme, le cognitivisme, le constructivisme cognitif et le socioconstructivisme. Le triangle pédagogique (voir fig. 1 et encadré 1) permet de visualiser et de comprendre les différences entre ces différentes approches théoriques.



La formation au cœur...  
...de la gestion durable



Exécuté par



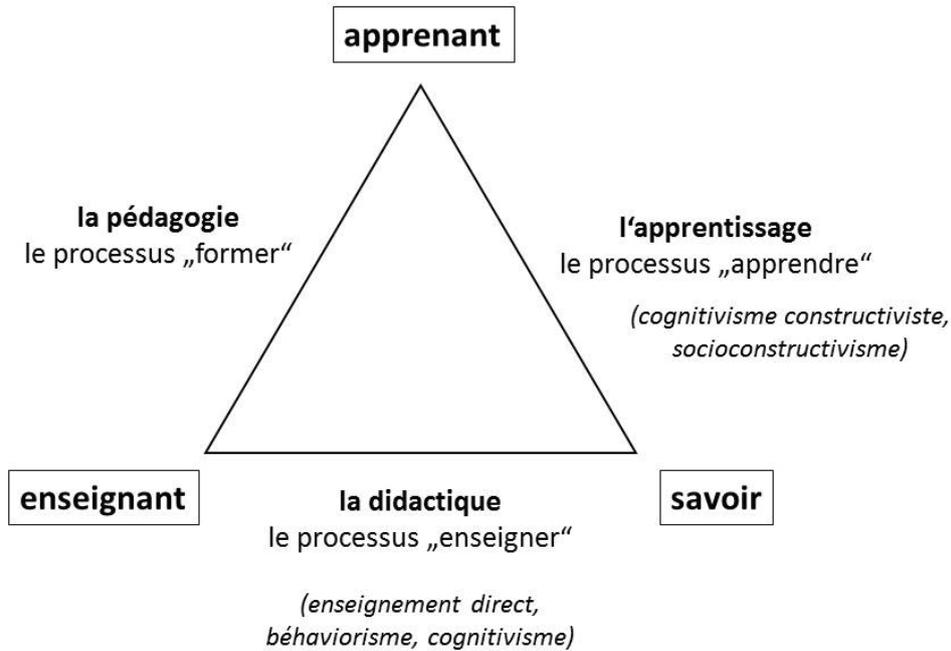


Fig. 1 : Le triangle pédagogique de Jean Houssaye (d'après Duplessis 2007 et Rézeau 2002)

Encadré 1 : Le triangle pédagogique de Jean Houssaye

« Le triangle pédagogique représente trois sommets ou pôles : le savoir, l'enseignant et l'apprenant (voir fig. 1). Il modélise les éléments fondamentaux en relation dans l'acte d'enseigner, donnant ainsi une image de la complexité de cette situation. [...] Jean Houssaye [l'auteur du triangle] reprend à son compte les travaux de Jacques Lacan (psychiatre et psychanalyste), pour affirmer que dans cette relation triangulaire 2 points sont privilégiés au détriment du 3e qui négligé prend alors la place du mort. Et chaque processus lorsqu'il est exacerbé prend le risque de voir le mort jouer au fou.

[1] Le processus Enseigner est exacerbé - La place du mort qui joue au fou : les élèves

Les points professeur et savoir sont privilégiés au détriment des élèves. L'enseignant est alors centré sur le cadre didactique, l'organisation, la structuration des cours, le contenu du savoir, sa discipline enseignée, et la méthode pédagogique employée est celle du cours magistral. Le professeur néglige la relation pédagogique avec les élèves. Une opposition des élèves à l'encontre de leur professeur ou formateur peut apparaître en vue de lui témoigner leur insatisfaction. [...]

[2] Le processus Former est exacerbé - La place du mort qui joue au fou : le savoir

Les points professeur et élèves sont privilégiés au détriment du savoir. C'est lorsque la relation professeur-élèves est exacerbée au point de s'engager dans une relation d'échange proche de la séduction qui est favorisée au détriment du savoir. La méthode pédagogique employée est plutôt non-directive et le professeur offre davantage des conseils et une orientation à suivre plus qu'un contenu



structuré. Les élèves peuvent apprécier les qualités relationnelles de leur professeur néanmoins avoir des difficultés à situer leur apprentissage par rapport au programme et même à comprendre leur cours.

[3] Le processus Apprendre est exacerbé - La place du mort qui joue au fou : le professeur

Les points élèves et savoirs sont privilégiés au détriment du professeur. Le professeur limite son activité à essayer de faciliter l'apprentissage des élèves par eux-mêmes. La méthode pédagogique employée sera plutôt de type constructiviste : l'élève devra construire ses propres savoirs. Les élèves sont pratiquement dans une position d'autoformation tutorée : les élèves apprennent par eux-mêmes tout en ayant un professeur référant qui se contente de les orienter dans leurs apprentissages. Le plus important est la construction du savoir et non la reproduction du savoir enseigné. Les élèves ou apprenants peuvent se sentir livrés à eux-mêmes. [...] Ce qui en soi peut poser des problèmes pour la compréhension de certains contenus où la manière de les aborder. »

(Wikipédia 2016a)

## 1.1 L'enseignement direct : Apprentissage par transmission

Le modèle de l'enseignement direct ou transmissif est très connu car il a dominé pendant plusieurs siècles le milieu scolaire et universitaire. On peut supposer que malgré l'essor des autres modèles il reste jusqu'à aujourd'hui largement répandu, notamment en milieu universitaire et dans la formation des adultes. Dans une situation d'enseignement direct l'enseignant dispense ses connaissances aux élèves, ceux-ci l'écoutent et enregistrent le savoir. L'enseignement correspond à une situation de communication où le maître est l'émetteur et l'élève le récepteur. Un enseignement réussi correspond donc à une transmission d'information réussie. Ce modèle exige un certain nombre de présupposés quant à la communication, au rôle de l'enseignant et au rôle de l'élève.

Présupposés quant à la communication : Le modèle de l'enseignement direct présuppose une situation de communication directe, c'est-à-dire qu'une information puisse être transmise directement de l'émetteur au récepteur sans distorsion ou transformation. Une communication réussie est une transmission sans distorsion ni transformation. Les problèmes survenant dans l'enseignement sont avant tout des problèmes de distorsion des informations transmises aux élèves (inattention, étourderie, manque de réflexion etc.).

Présupposés quant au rôle de l'enseignant : L'enseignant est émetteur et actif ; il « fait » ou il « donne » cours. Afin d'assurer la qualité de l'enseignement ou de la « transmission » de savoirs, l'enseignant doit veiller à la qualité de la communication. Pour ce faire, il doit s'exprimer et s'expliquer clairement, et, si nécessaire, discipliner les élèves. Le savoir à transmettre est abordé de manière séquentielle et progressive. Le cours suit une logique et un rythme que l'enseignant impose aux élèves.

Présupposés quant au rôle de l'élève : L'apprenant est un récepteur passif (il « reçoit » un cours) et neutre (il ne transforme pas les savoirs transmis). L'élève ne possède pas de savoirs antérieurs qui

puissent influencer la transmission. Les erreurs sont dues au manque de réceptivité (écoute insuffisante) et/ou de neutralité (transformation et interprétation) de l'élève. Pour remédier aux erreurs l'enseignant renouvelle la transmission (nouvelle explication). L'élève est conçu comme un vase vide que l'enseignant remplit directement de son savoir sans aucune transformation ou assimilation par l'élève (voir fig. 2). Le rôle de l'élève dans ce modèle est de se soumettre à la logique émission-réception, de n'avoir aucune conception personnelle sur le sujet (risque de distorsion), d'être motivé et d'écouter attentivement, d'être régulier dans le travail et dans l'effort et d'accepter de différer son besoin de compréhension globale (Lottici, 2013 ; Robinault, 2007).

Le modèle de l'enseignement direct a suscité de nombreuses critiques : il réduit l'enseignement à une simple communication émetteur-récepteur (« *telling isn't teaching* ») ; il ne tient pas compte des polysémies (voir encadré 2) et nombreux processus de distorsions et d'assimilations inhérents à toute communication (voir chap. 1.3) ; il attribue à l'enseignant une position de monopole sur le savoir ; il s'intéresse principalement à l'enseignement et non à l'apprentissage ; il réduit l'élève à la passivité ; il ignore les rythmes d'apprentissage des élèves ; il ne permet pas à l'élève de développer son autonomie et son esprit critique ; il ne permet pas d'identifier, d'analyser et de prendre en compte les difficultés des élèves ; il ne s'intéresse pas aux conditions d'interaction sociale (voir chap. 1.5). Le modèle peine à expliquer comment un apprenant peut « apprendre » sans que l'enseignant ne parle (p. ex. enseignement coopératif et organisation de situations d'apprentissage), comment il peut apprendre quelque chose qui ne lui a pas été « enseigné », comment il peut apprendre autre chose que ce qui lui est enseigné et pourquoi il n'apprend pas toujours ce qui lui est enseigné (Arnold & Lermen 2010: 14).

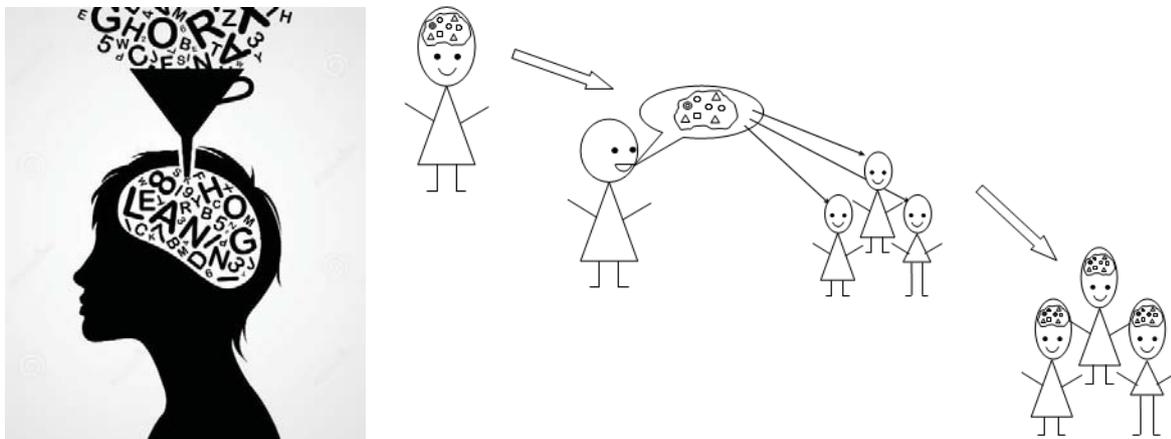


Fig. 2 : Deux représentations de l'enseignement direct (Kunter & Trautwein, 2013)

### Encadré 2 : L'illusion de la transmission directe et univoque de l'information

Le modèle du « carré de la communication » du psychologue Schulz von Thun postule que tout message contient toujours quatre types d'informations (voir fig. 3). Une situation d'enseignement/apprentissage étant un cadre d'échange formalisé, la communication se déroulera avant tout au niveau de l'« information spécifique » et en partie au niveau de l'appel. Cependant, une situation d'enseignement/apprentissage étant aussi une situation d'interaction sociale, les deux autres dimensions ne pourront jamais être exclues. Un message ne peut donc être unidimensionnel et univoque. Cette inévitable polysémie exige du récepteur une activité permanente dans l'écoute et est génératrice potentielle de malentendus.



Fig. 3: Les quatre dimensions de la communication (d'après Schulz von Thun & Poenisch, 2009)

## 1.2 Le behaviorisme : Apprentissage par conditionnement

Le behaviorisme est la première grande théorie de l'apprentissage à avoir fortement marqué les domaines de l'éducation, de l'enseignement et de la formation. Ce courant théorique a dominé les recherches en psychologie durant la première moitié du 20<sup>ème</sup> siècle et exerce encore aujourd'hui une très forte influence (Barnier, s. d.). Le concept du behaviorisme fut fondé par Watson (1878-1958). Afin de faire de la psychologie une science objective, Watson défendit l'idée que les études psychologiques devaient limiter leurs études à ce qui était directement observable (Samir 2012). Selon la théorie du behaviorisme nous ne pouvons observer directement les structures mentales et les processus cognitifs internes qui restent donc des « boîtes noires » impénétrables. Aussi, Watson explique qu'il est scientifiquement plus juste d'étudier ce qui est observable à l'entrée et à la sortie de cette boîte noire, c'est-à-dire les comportements (*behavior*). Le comportement n'est pas une attitude de l'apprenant (p. ex. un « mauvais » ou un « bon » comportement en classe), mais une manifestation observable de la maîtrise d'une connaissance, manifestation qui permettra de vérifier si l'objectif d'apprentissage est atteint ou non. Cette science du comportement de Watson découle des travaux

sur le conditionnement animal de Pavlov (1849-1936) et de Thorndike (1874-1949). Ce dernier a élargi le concept de stimulus-réponse pour y intégrer un effet de renforcement ou d'atténuation à la suite de séquences d'essais-erreurs (voir fig. 4). Thorndike postula deux lois qui exercèrent une grande influence sur la théorie behavioriste de l'apprentissage humain : la loi de l'exercice qui postule que la répétition d'une réponse conditionnée par un stimulus renforce le lien entre ce dernier et la réponse ainsi que la loi de l'effet qui postule qu'un stimulus agréable renforce la réponse et qu'un stimulus désagréable affaiblit la réponse (Lottici 2013 ; Salmi 2012).

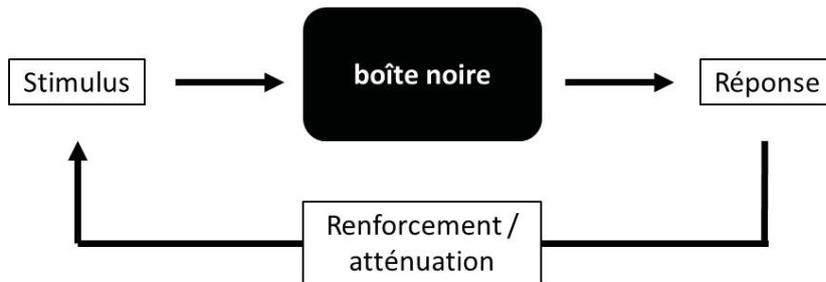


Fig. 4: Stimulus, réponse et feedback positif/négatif dans le modèle behavioriste (d'après Lottici 2013 et Salmi 2012)

### Conséquences de la théorie behavioriste sur la façon de penser des processus d'enseignement/apprentissage

Ce serait une erreur de réduire la théorie de l'apprentissage behavioriste à un simple conditionnement répondant ou pavlovien. Le behaviorisme n'en est pas resté à ce mécanisme d'apprentissage primaire et nous avons vu que déjà Thordike avait élargi le modèle de Pavlov. Inspiré par Thordike, Skinner (1904-1990) continua l'élaboration de la théorie behavioriste et définit l'apprentissage comme un « conditionnement opérant », déterminé non pas tant par le stimulus qui le précède que par celui qui le suit (Lottici, 2013 ; Salmi 2012). La dualité pavlovienne stimulus – réponse devient une triade stimulus – réponse – feedback, le feedback pouvant être positif ou négatif (voir fig. 4). Dans cette perspective l'apprentissage est une transformation de comportement par un conditionnement via stimulus-réponse, le but étant d' « apprendre » à donner la réponse adéquate. L'acquisition de connaissances complexes se fait par une succession d'apprentissages-conditionnements plus simples. Pour ce faire, le processus d'apprentissage est découpé en unités élémentaires, chaque unité étant associée à une activité de l'apprenant et chaque activité donnant lieu à un feedback, si possible immédiat et positif afin d'augmenter les chances d'un renforcement positif du comportement de l'apprenant. Le rôle de l'enseignant est primordial car il doit mettre en place des exercices progressifs permettant de franchir les différentes étapes sans difficultés. La théorie behavioriste de l'apprentissage propose donc une méthode d'enseignement dont le but va être d'opérationnaliser des objectifs d'apprentissage, de conditionner par répétition de l'association stimulus-réponse, d'évoluer par essais-erreurs et de provoquer des renforcements positifs et/ou négatifs. L'enseignant doit favoriser l'apparition de certaines réponses et d'en faire disparaître d'autres. Il en découle qu'une approche behavioriste définira les objectifs pédagogiques par la description de comportements exprimés par des verbes d'actions (nommer, classer, etc.) et non par des verbes mentalistes (analyser, juger, etc.). Le modèle



La formation au cœur...  
...de la gestion durable



Exécuté par giz

béhavioriste est considéré comme étant efficace dans les formations courtes à caractère technique, quand l'objectif est la modification d'un comportement ou la mise en place de nouveaux automatismes de travail (Barnier, s. d. ; Lottici, 2013).

### Critiques du béhaviorisme

La réduction des structures et processus mentaux à une boîte noire est à la fois la force mais aussi la faiblesse de l'approche béhavioriste. En raison de cette boîte noire, le béhaviorisme occulte les processus cognitifs, les représentations mentales, la conscience, la façon de raisonner etc. (voir les prochains chapitres). Celles-ci sont cependant indispensables si l'on veut non seulement comprendre comment un comportement préexistant peut être renforcé ou atténué, mais également et surtout comprendre comment de nouveaux comportements peuvent apparaître. L'être humain étant capable de développer de nouveaux comportements dans un monde en transformation permanente, cette créativité ne peut être expliquée par de simples réactions de type stimulus-réponse. Selon Jean Piaget, on ne peut pas comprendre l'intelligence sans tenir compte de tous les processus cognitifs de réflexion et de construction de connaissances (Salmi 2012). Le béhaviorisme repose sur l'illusion de la passivité de l'apprenant dont la seule « activité » serait de réagir à des stimuli ainsi que sur l'illusion de la progression linéaire du plus simple au plus complexe. Le découpage d'un apprentissage complexe en une succession d'apprentissages plus simples peut avoir comme effet qu'à la fin du processus d'apprentissage l'apprenant maîtrise les étapes intermédiaires mais reste incapable de maîtriser l'apprentissage complexe visé initialement (Barnier, s. d. ; Lottici 2013).

## 1.3 Le cognitivisme : Apprentissage par traitement d'informations

Le cognitivisme s'est développé en opposition au béhaviorisme et reproche au béhaviorisme d'ignorer les processus cognitifs. Certes, la boîte noire reste également impénétrable pour le cognitivisme. Cependant, si le cognitivisme ne peut pas observer directement le fonctionnement des structures cognitives, il essaie néanmoins d'observer leurs effets secondaires. Contrairement au behaviorisme, le cognitivisme cherche donc à comprendre les processus entre stimulus et réponse en se basant sur des procédés indirects. Le cognitivisme a profondément transformé la façon de concevoir les processus d'enseignement/apprentissage ainsi que les rôles de l'apprenant et de l'enseignant. Nous allons brièvement présenter deux courants qui pour des raisons heuristiques sont réunis ici dans la catégorie du cognitivisme : le gestaltisme et le modèle du traitement d'informations.

### 1.3.1 Le gestaltisme

Le gestaltisme ou psychologie de la forme (de l'allemand, *Gestalt* : forme) est une théorie psychologique selon laquelle « les processus de la perception et de la représentation mentale traitent spontanément les phénomènes comme des ensembles structurés (des formes) et non comme une simple addition ou juxtaposition d'éléments » (Wikipedia 2016b). À partir du début du 20<sup>ème</sup> siècle le gestaltisme s'est opposé au béhaviorisme en mettant en évidence le caractère relatif et plurivoque de la perception que l'on peut avoir d'un objet (voir fig. 5). La perception dépend alors entre autres de



l'appareil sensoriel, des savoirs préexistants, des attentes et de l'environnement de l'apprenant. Le fait que les mêmes stimuli puissent générer des réactions très différentes remet en cause l'enseignement béhavioriste et souligne l'importance de la compréhension des processus à l'intérieur de la « boîte noire » béhavioriste. De plus, le gestaltisme a démontré que la recombinaison d'un savoir complexe préalablement décomposé ne peut jamais être univoque. Tout apprenant construira à partir des fragments d'informations un tout différent de l'original et différent des autres apprenants. Selon le gestaltisme, apprendre n'est pas recomposer les éléments selon la structure qui précédait la décomposition, mais réorganiser les éléments différemment et de façon autonome. Le processus de l'apprentissage n'est jamais seulement reproductif, mais toujours aussi actif et créatif. Il n'y a pas de perception neutre et objective. La structure cognitive de l'apprenant est hors de portée directe de l'enseignant. En ce sens, le gestaltisme peut être considéré comme un précurseur du constructivisme piagétien (voir chap. 1.4).

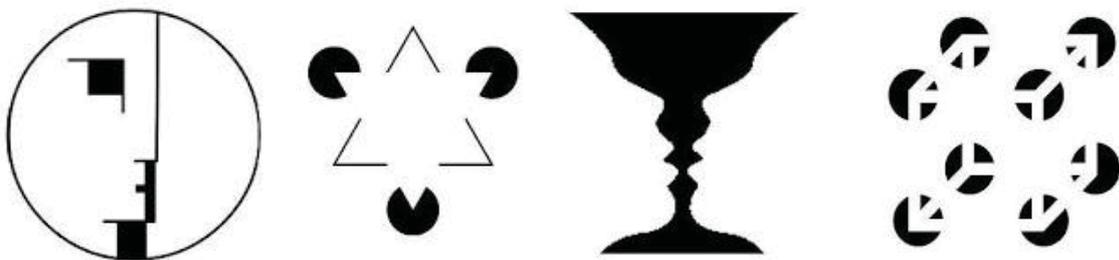


Fig. 5: Exemples d'images plurivoques (wikipedia 2016b)

### 1.3.2 Le modèle du traitement d'informations

À partir de 1950, l'émergence de l'informatique, de la théorie de l'intelligence artificielle et de la programmation de comportements intelligents a exercé une influence majeure sur l'essor et le mode de réflexion du cognitivisme. Selon la théorie du traitement de l'information (appellation issue du langage informatique), le cerveau peut être conçu comme un ordinateur doté d'algorithmes spécifiques pour traiter des informations. Elle postule que penser peut être envisagé comme un processus de traitement de l'information et apprendre comme une construction active de structures cognitives permettant le traitement et le stockage d'informations. Les modèles issus de cette théorie étudient les processus d'encodage, de stockage et de récupération de l'information en mémoire. L'un des modèles majeurs du traitement de l'information a été développé par Atkinson et Shiffrin (Kunter & Trautwein, 2013 ; Laroche, 2008 ; Salmi 2012 : 89).

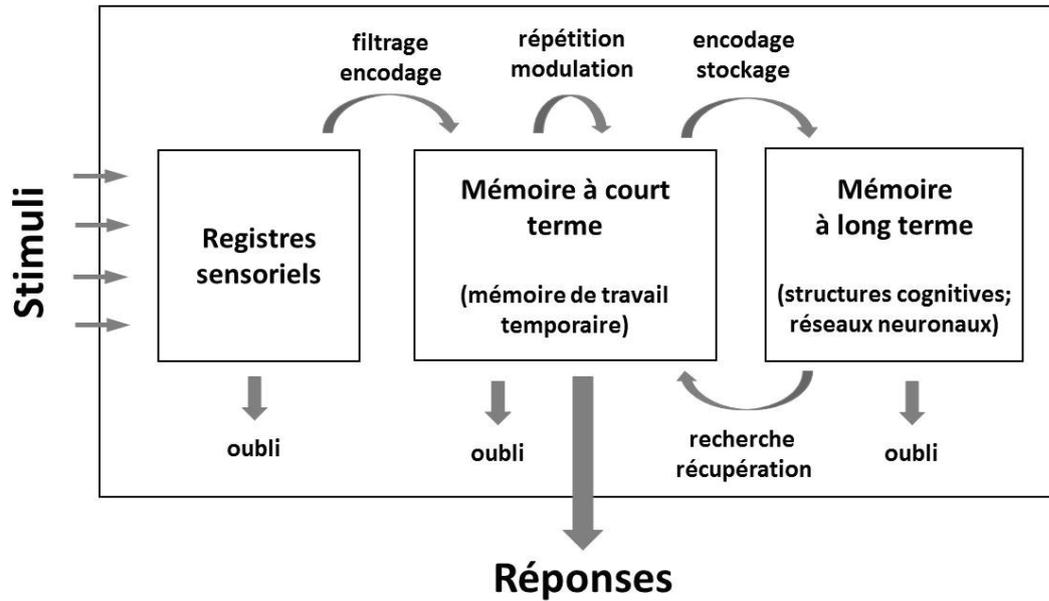


Fig. 6: Modèle modal d'Atkinson et Shiffrin (1968) (d'après Kunter & Trautwein, 2013 ; Laroche, 2008 ; Salmi 2012)

Le modèle modal proposé par Atkinson et Shiffrin (aussi appelé « modèle des trois mémoires ») insère tout un système de traitement de l'information entre le stimulus et la réponse (voir fig. 6). Ce modèle repose sur trois types de mémoire : la mémoire sensorielle (ou registre sensoriel), la mémoire à long terme et la mémoire à court terme qui en raison de sa capacité de travail forme le véritable moteur de l'ensemble.

Lorsqu'un stimulus (son, lumière, etc.) entre dans le registre sensoriel il est transformé en une information sensorielle (tactile, visuelle, auditive, etc.) et stocké pour un laps de temps très court (entre un quart de seconde et quatre ou cinq secondes au plus). La mémoire sensorielle retient l'information le temps qu'il faut pour pouvoir sélectionner les éléments importants dans le flot continu d'informations que nous livrent nos sens. Le registre sensoriel sert de filtre entre le flux de stimuli externes qui nous parvient continuellement et notre système de traitement d'information. Étant donné le nombre vertigineux d'informations transmises par nos sens, ce filtre doit se vider très rapidement afin de maintenir son bon fonctionnement. Sans ce filtre notre système de traitements d'informations serait très vite submergé et deviendrait inopérant. Si le système de traitement d'informations juge qu'une information sensorielle mérite attention (p. ex. en raison de sa valeur émotionnelle ou car elle est compatible avec des informations déjà stockées en mémoire à long terme), alors elle est encodée et transférée dans la mémoire à court terme. Dans le cas contraire elle est éliminée.

La mémoire à court terme permet de traiter l'information (« mémoire de travail ») et de la manipuler pendant de courtes périodes (p. ex. lors de la réalisation d'une activité comme garder en mémoire un numéro de téléphone juste le temps de le composer). La mémoire à court terme ne peut retenir qu'une quantité limitée d'informations (environ 7 +/- 2 unités d'information) pendant un laps de temps limité (au maximum quelques minutes). Dans cette mémoire l'information peut faire l'objet de

différents traitements cognitifs: l'oubli correspond à la disparition de l'information en raison du manque d'importance de l'information ou de son effacement suite à l'arrivée de nouvelles informations (saturation) ; la répétition permet d'augmenter la durée de rétention de l'information en mémoire courte ; la modulation permet d'augmenter la capacité de la mémoire à court terme (voir fig. 7) ; l'encodage permet son transfert en mémoire à long terme. La mémoire de travail peut également ordonner l'activation d'autres informations contenues en mémoire à long terme et leur transfert en mémoire de travail (processus de récupération) (p. ex. à reconnaître un visage dans une foule). Sur la base de tous ces différents processus la mémoire de travail peut finalement activer un processus de décision afin de générer une réponse face au stimulus initial (voir fig. 6) (Kunter & Trautwein, 2013 ; Laroche, 2008 ; Salmi 2012).

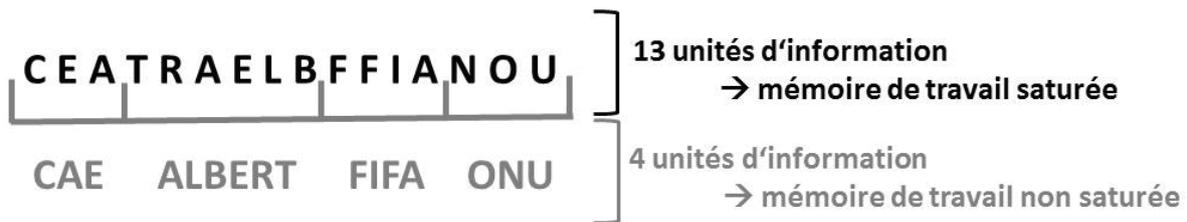


Fig. 7 : Augmentation de la capacité de la mémoire de travail par mémorisation par blocs d'information

Une fois encodée en mémoire à long terme, l'information est mémorisée de façon durable. En principe la mémoire à long terme ne connaît pas de limites de capacité ou de durée de mémorisation. Cependant, le temps impose une limite, car le stockage et le maintien de l'information exige du travail et donc du temps. Ainsi, il est possible, que certaines informations puissent devenir momentanément ou définitivement inaccessibles, phénomène que l'on qualifie d'oubli. Selon le modèle des réseaux neuronaux, le stockage en mémoire à long terme s'apparenterait à un vaste réseau d'informations interreliées. Chaque souvenir est associé à un ensemble spécifique mais remodelable de neurones (Laroche, 2008). Dans la mémoire sémantique les informations mémorisées sont intégrées dans un réseau d'information aussi appelé réseau sémantique (voir fig. 8). Ceci explique par exemple pourquoi la mémorisation de nouvelles informations dépend des réseaux préexistants. Plus une information nouvelle peut engager de liens avec les connaissances préexistantes, plus la mémorisation de cette nouvelle information sera efficace et la probabilité de l'oubli faible. Dans cette perspective, apprendre c'est créer et remodeler des liens dans un réseau sémantique (Kunter & Trautwein, 2013 ; Laroche, 2008).

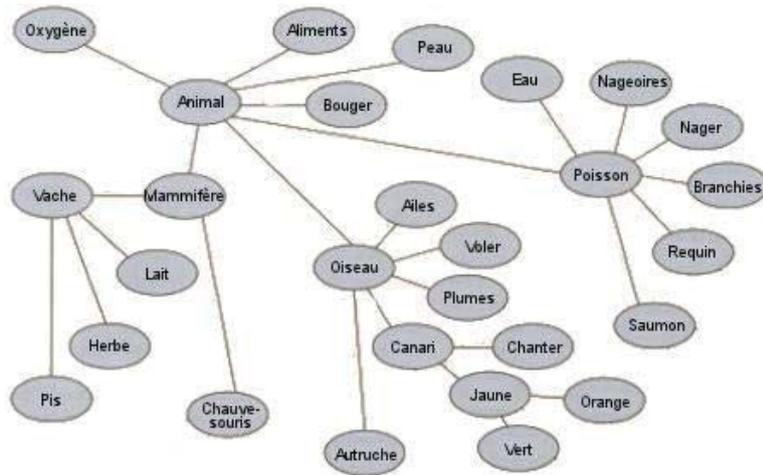


Fig. 8: Exemple d'un réseau sémantique

### Conséquences du modèle du traitement d'informations sur la façon de penser les processus d'enseignement/apprentissage

Au niveau du registre sensoriel : La fonction de filtrage du registre sensoriel explique pourquoi nous retenons mieux les informations qui nous « touchent » d'un point de vue émotionnel ou cognitif que celles qui nous indiffèrent. Il faut donc veiller à présenter les savoirs et à aménager les situations d'enseignement/apprentissage de façon à pouvoir passer ce premier filtre.

Au niveau de la mémoire de travail : La mémoire de travail est soumise à certaines règles ou contraintes qui limitent sa capacité de travail. Connaître ces contraintes permet de développer des stratégies de travail ou d'apprentissage qui permettent d'améliorer les processus d'apprentissage. Il est donc important d'accompagner l'apprenant dans l'élaboration de stratégies métacognitives qui lui permettront de mieux développer ses capacités cognitives (p. ex. répétition, modulation et réorganisation de savoirs). Autrement dit : il faut aider l'apprenant à apprendre à apprendre.

Au niveau de la mémoire à long terme : Le fonctionnement de la mémoire à long terme explique que le processus de mémorisation à long terme dépend de l'intégration des nouveaux savoirs dans des réseaux neuronaux préexistants. Ici, le modèle nous montre que la mémorisation dépend du nombre de liens ainsi que de l'intensité de ces liens. Afin d'optimiser le processus de mémorisation il faut donc travailler avec les réseaux préexistants, c'est-à-dire avec les savoirs et conceptions préalables. L'objectif est donc d'activer les savoirs des apprenants, d'y insérer les nouvelles connaissances et de faire évoluer les conceptions préalables vers les conceptions qui correspondent à l'objectif de l'enseignement. Le concept de réseau de la théorie du traitement de l'information est similaire au concept de schème de Piaget (voir chap. 1.4) et le processus de transformation de réseaux sémantiques au cours de l'apprentissage peut être relié aux concepts de l'étaillage et de la *(re)construction didactique* issus des théories socioconstructivistes (voir chap. 1.5).

## 1.4 Le constructivisme cognitif : Apprentissage par adaptation

Le biologiste et psychologue Jean Piaget (1896-1980) est considéré comme précurseur et protagoniste de l'élaboration du constructivisme cognitif. Dans ses travaux, Piaget a développé une théorie sur la construction de schèmes cognitifs par l'individu en interaction avec le monde (interaction sujet-objet). Les notions clés de la théorie piagétienne sont assimilation, accommodation et adaptation ainsi que déséquilibre et rééquilibration (voir fig. 10).

Assimilation signifie que l'apprenant intègre les données provenant de son environnement dans ses schèmes cognitifs sans modifier ses schèmes. Le processus d'assimilation est donc l'intégration de nouvelles informations dans des structures cognitives préexistantes. Dans une perspective d'assimilation, comprendre un problème revient à le faire entrer dans les cadres de compréhension et de connaissances que l'individu maîtrise actuellement. Connaître revient alors à ramener de l'inconnu à du connu. L'assimilation c'est l'action du sujet sur les objets qui l'environnent.

Accommodation signifie que l'apprenant ne peut pas intégrer les données provenant de son environnement dans ses schèmes cognitifs et qu'il doit donc réorganiser ses schèmes pour les « accommoder » à son environnement (ajustements dans la manière de voir, de faire, de penser etc.). L'accommodation c'est l'action des objets environnants sur le sujet.

L'adaptation est le résultat des deux processus complémentaires et antagonistes que sont l'assimilation et l'accommodation. L'adaptation est une recherche d'équilibre entre l'individu et son environnement, ou entre l'individu et le problème auquel il se trouve confronté. Selon Piaget, toute assimilation ratée déclenche un conflit cognitif (déséquilibre) et une remise en question des schèmes entraînant la construction de nouveaux schèmes (accommodation) et le développement d'un nouvel équilibre entre l'individu et son environnement (adaptation et équilibration). Selon Piaget apprendre c'est s'adapter (Lottici, 2013 ; Robinault, 2007 ; Salmi, 2012).

# BEHAVIORSME vs CONSTRUCTIVISME

Wat is de rol van de leerkracht?

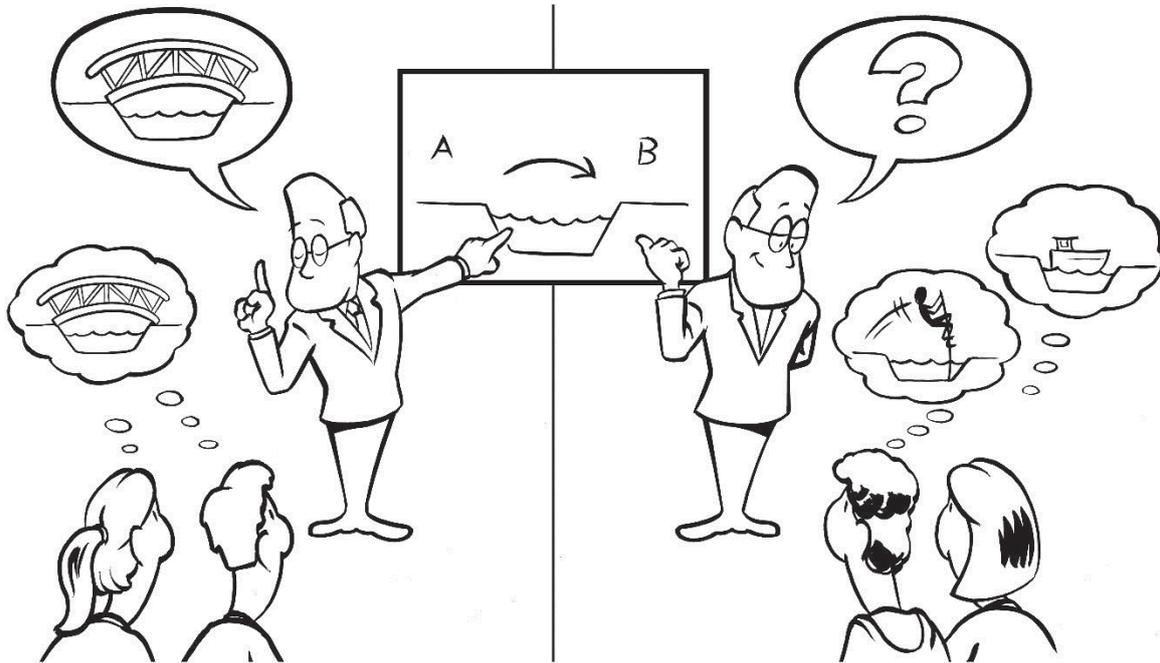


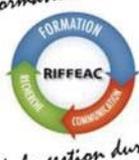
Fig. 9: Béhaviorisme vs. constructivisme – quel est le rôle de l'enseignant ? (s.n., s.d.)

## Conséquences de la théorie piagétienne sur la façon de penser les processus d'enseignement/apprentissage

Les conséquences de la théorie piagétienne sur la façon de penser les processus d'enseignement/apprentissage sont multiples et en partie similaires aux conséquences du cognitivisme. Tout d'abord Piaget montre qu'apprendre exige la créativité et l'activité cognitive des apprenants. Contrairement au béhaviorisme, l'apprenant a ici une position centrale dans les dispositifs d'enseignement car tout apprenant est artisan de son propre savoir sur la base de ses connaissances antérieures (voir fig. 9). Enseigner signifie donc connaître et évaluer les conceptions préalables (schèmes cognitifs) dont disposent les apprenants, aménager des situations d'apprentissage actif, créer des conflits cognitifs et laisser aux apprenants la liberté d'apprendre à leur rythme. La conception constructiviste de l'apprentissage se base sur la production d'un conflit cognitif par confrontation d'un apprenant à une situation problème, d'où un effet de déstabilisation susceptible de provoquer une réorganisation de connaissances ou l'acquisition de nouveaux savoirs et savoir-faire (voir fig. 10 et encadré 3). Une critique majeure de la théorie piagétienne est qu'elle se limite aux interactions sujet-objet et omet les processus d'apprentissage résultant d'interactions sociales.



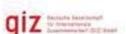
La formation au cœur...



...de la gestion durable



Exécuté par giz



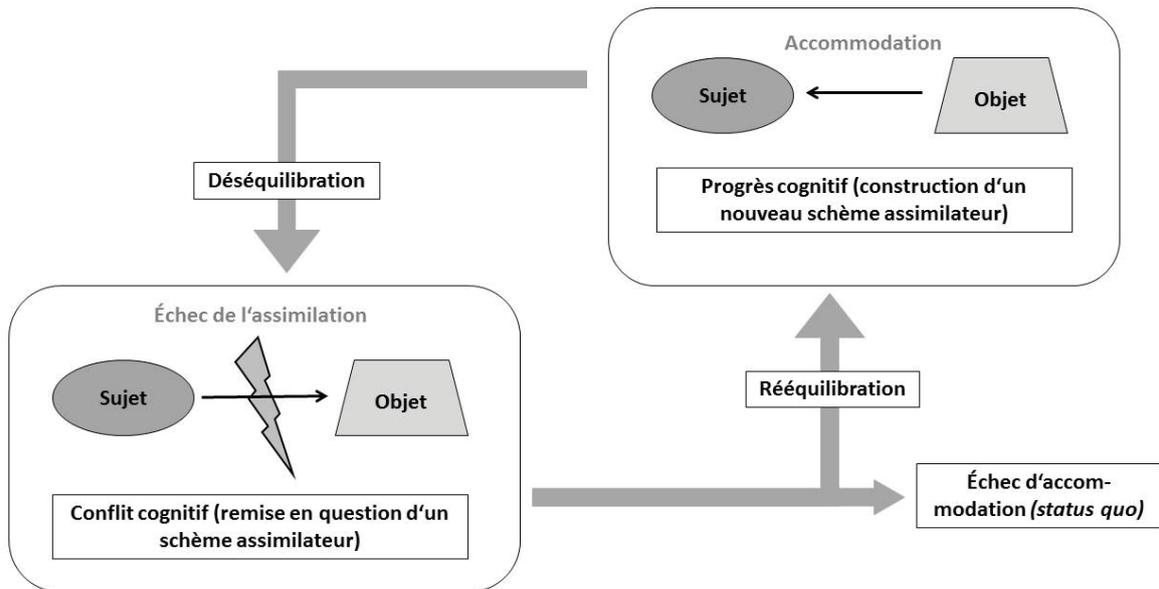


Fig. 10: Conflit cognitif et progrès cognitif par déséquilibre et rééquilibration selon Piaget (modifié d'après Depover et al. s.d. & Salmi 2012)

### Encadré 3: Les quatre étapes d'une situation-problème

« La situation d'apprentissage de base, constructiviste par excellence, est la situation-problème. Pourquoi ? Parce qu'elle est à même de favoriser le développement d'un conflit cognitif lequel apparaît dans la théorie constructiviste comme capable de générer des changements conceptuels, de faire progresser les élèves. [...]

1. L'élève pense qu'il va pouvoir résoudre le problème en le ramenant (processus dominant d'assimilation) à des savoirs et des savoir-faire qu'il maîtrise déjà.
2. S'il n'y parvient pas, il va se retrouver déstabilisé par cet échec temporaire. Il peut alors prendre conscience des limites, des insuffisances de son mode de traitement actuel du problème auquel il est confronté. D'où déséquilibre, déstabilisation, situation de conflit cognitif.
3. Il peut persévérer, essayer de revisiter ce qu'il sait et construire ce qui lui manque, (processus dominant d'accommodation) afin d'adapter sa manière de s'y prendre et son système de savoirs et de savoir-faire pour les ajuster aux exigences de la situation-problème.
4. Si ce type d'effort aboutit, la résolution du problème s'accompagnera d'une amélioration dans la manière dont l'élève mobilise savoirs et savoir-faire pour en faire des outils de résolution de problèmes. Le déséquilibre surmonté par la résolution peut provoquer des réajustements, des restructurations de connaissances, une meilleure intégration de connaissances nouvelles, une meilleure capacité à réinvestir ce que l'élève sait pour résoudre des problèmes. »



La formation au cœur...  
 FORMATION  
 RIFFEAC  
 ...de la gestion durable



Exécuté par giz

(Barnier, G. s. d., 8-9 ; voir aussi fig. 10)

## 1.5 Le socioconstructivisme : Apprentissage par interactivités

La plupart des auteurs s'accordent à dire que l'origine du socioconstructivisme remonte à Léon Vygotsky (1896-1934). Outre Vygotsky, le socioconstructivisme a ses origines dans les travaux de John Dewey (1859-1952), de Jerome Seymour Bruner (1915-2016) et autres. Vygotsky défendit l'idée selon laquelle il ne peut y avoir de développement cognitif et apprentissage sans interactions sociales. Le socioconstructivisme s'oppose ainsi au constructivisme et au constructivisme cognitif, qui certes reconnaissent que l'environnement influence le développement cognitif, mais ignorent que ce développement dépend également des interactions sociales (Barnier, s. d. ; Gerstenmaier, Mandl, 2011). En effet, en dépit des fortes oppositions entre les théories que nous avons vues jusqu'à présent, force est de constater qu'elles considèrent toutes l'individu comme la seule source d'apprentissage. L'apprentissage est uniquement analysé du point de vue de l'apprenant, soit à partir des réponses comportementales qu'il donne à des stimuli, soit à partir de son système de traitement des informations, ou soit à partir des structures mentales qu'il construit dans un processus d'auto-adaptation face à un problème cognitif (interaction sujet-objet) (Barnier, s. d. ; Gerstenmaier, Mandl, 2011). L'approche socioconstructiviste se démarque des fondements individualistes des théories behavioristes, cognitives et constructivistes-cognitives en ajoutant aux interactions sujet-objet des interactions sujet-sujet (→ zone proximale de développement, → étayage, → cognition distribuée). Protagoniste du pragmatisme philosophique américain, Dewey était persuadé que l'apprentissage est un processus inséparable de l'expérience et de la coopération sociale (→ apprentissage coopératif). Selon lui nous ne réfléchissons que quand nous sommes confrontés à des conflits sociocognitifs (→ conflit sociocognitif). Par la suite les idées de Vygotsky, Dewey, Bruner et autres furent reprises pour développer des approches théoriques montrant que la compréhension des processus d'enseignement/apprentissage ne peut être limitée aux êtres humains et que les processus cognitifs dépendent toujours aussi du contexte et de la situation (→ cognition située, → apprentissage situé). Finalement, le socioconstructivisme rejoint le cognitivisme et le constructivisme cognitif quant à l'importance des savoirs et processus métacognitifs ainsi que l'importance de l'activité dans les processus d'apprentissage (→ théorie de l'activité). L'intégration du groupe et de l'environnement dans les processus d'enseignement/apprentissage exige une remise en question du triangle pédagogique de Jean Houssaye (fig. 1) et sa transformation en un tétraèdre pédagogique (fig. 11) (Dubois, 2012 ; Faerber, 2003 ; Gerstenmaier, Mandl, 2011).



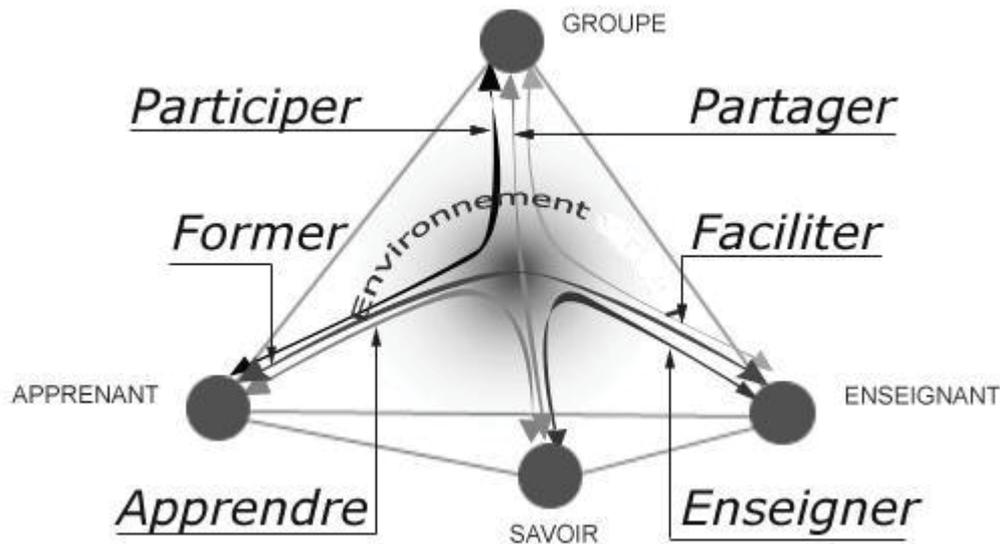


Fig. 11 : Le processus d'enseignement/apprentissage socioconstructiviste dans le tétraèdre pédagogique (d'après Faerber, 2003, légèrement modifié)

### Conséquences de la théorie socioconstructiviste sur la façon de penser les processus d'enseignement/apprentissage

La théorie socioconstructiviste a permis de développer de nombreux modèles et concepts qui ont aujourd'hui une importance majeure dans la façon de penser et de pratiquer les processus d'enseignement/apprentissage.

#### Théorie de l'activité

La théorie de l'activité socioconstructiviste se fonde entre autres sur les travaux de Dewey (pédagogie de l'expérience) et de Vygotsky. Selon cette théorie, l'activité sociale et l'activité cognitive des apprenants sont essentielles pour les processus d'enseignement/apprentissage. Les apprenants apprennent non seulement par la transmission de savoirs ou par la mise en activité face à des situations problèmes (encadré 3), mais aussi et surtout par des mises en interactions sociocognitives (entre enseignant et apprenants, mais aussi entre apprenants). Le socioconstructivisme souligne l'importance des processus d'apprentissage actif, de collaboration, de co-construction et de co-élaboration.

#### Conflit sociocognitif

Nous avons vu plus haut que selon Piaget, le conflit cognitif correspond à une déséquilibration des structures cognitives de l'individu et une rééquilibration progressive via le développement de nouveaux schèmes assimilateurs. La perspective socioconstructiviste élargit le concept piagétien de

conflit cognitif (conflit entre sujet (apprenant) et objet (problème)) pour y intégrer la dimension sociale (conflit entre plusieurs individus en relation avec un objet/ un problème). Le concept de conflit sociocognitif postule que les interactions sociales entre les apprenants contribuent au développement cognitif : « L'interaction sociale est constructive dans la mesure où elle introduit une confrontation entre les conceptions divergentes. Un premier déséquilibre interindividuel apparaît au sein du groupe puisque chaque élève est confronté à des points de vue divergents. Il prend ainsi conscience de sa propre pensée par rapport à celle des autres. Ce qui provoque un deuxième déséquilibre de nature intra-individuelle : l'apprenant est amené à reconsidérer, en même temps, ses propres représentations et celles des autres pour reconstruire un nouveau savoir » (Samir 2012 : 108). Pour qu'un conflit sociocognitif soit productif, il est important qu'il s'agisse d'un débat d'idées argumentées productifs et non d'une rivalité entre personnes. L'objectif d'un tel enseignement/apprentissage est donc de mettre en place des situations d'enseignement/apprentissage qui puissent faire émerger des divergences et des désaccords au sein du groupe d'apprentissage et de veiller en même temps à ce que ces conflits se situent au niveau des idées et non des personnes (Gerstenmaier, Mandl, 2011).

### Zone proximale de développement

Le concept de la zone proximale de développement a été forgé par Vygotsky (voir fig. 12). Le concept postule que les apprenants apprennent mieux quand ils sont en compagnie d'apprenants d'un niveau cognitif supérieur (« *More Knowledgeable Other* »), plutôt que de pairs de même niveau. Un apprenant peut résoudre des problèmes plus difficiles lorsqu'il est en situation de collaboration que lorsqu'il agit seul. Autrement dit : enseigner c'est créer une zone proximale de développement, soit par rapport à l'enseignant, soit par rapport à d'autres apprenants. Dans cette perspective, le rôle de l'enseignant est d'aménager des zones proximales de développement (Barnier, s.d.).



Fig. 12: La zone proximale de développement (ZPD)

## Apprentissage coopératif

Dans un processus d'apprentissage coopératif, l'enseignant est l'architecte de la situation d'apprentissage mais l'apprentissage lui-même est organisé et réalisé avec les apprenants (voir fig. 13). Le savoir qui en résulte est un nouveau savoir construit conjointement. Structurer l'interaction suppose reconnaître les apports mutuels potentiels des apprenants ainsi que prendre en compte leurs zones proximales de développement. L'apprentissage coopératif permet d'impliquer davantage les apprenants dans leurs propres apprentissages ainsi que de développer des processus de transmission, d'appropriation et de reconstruction des connaissances. Dans cette perspective, le rôle de l'enseignant n'est plus uniquement d'être un transmetteur de connaissances, mais aussi un initiateur et architecte de situations d'apprentissages (Gerstenmaier, Mandl, 2011).

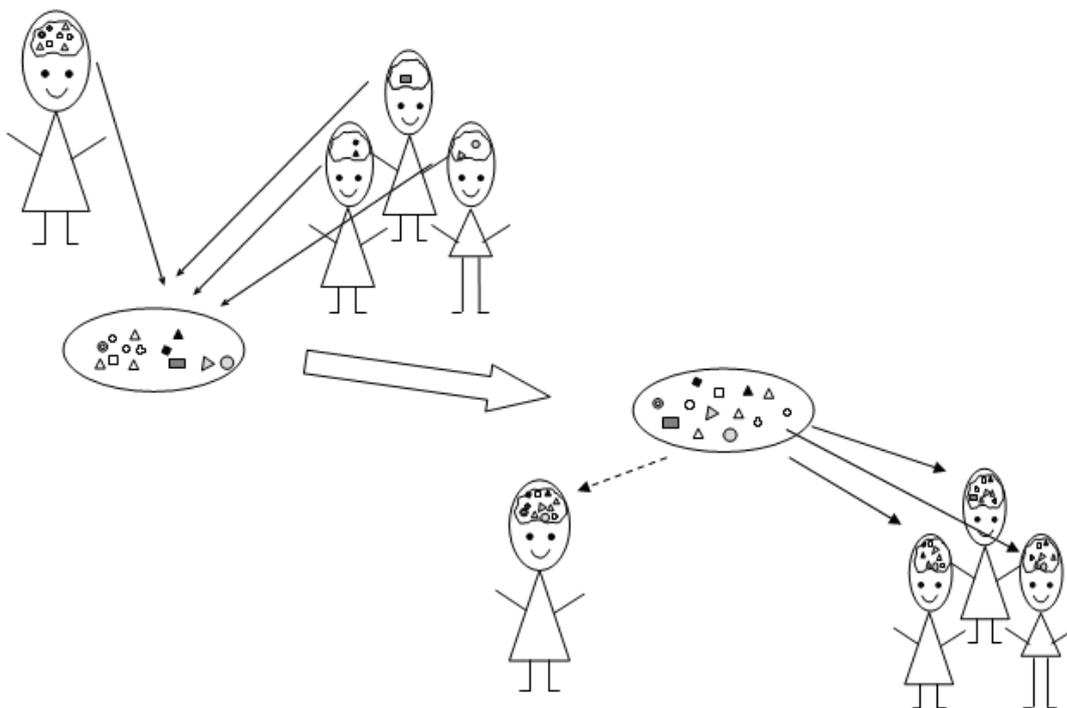


Fig. 13 : L'enseignement coopératif (Kunter & Trautwein, 2013)

## Étayage

La notion d'étayage développée par Bruner (1983) s'inscrit dans la logique de la zone proximale de développement de Vygotsky. Pour Bruner, apprendre est un processus interactif dans lequel les personnes apprennent les unes des autres. L'étayage correspond à l'aide apportée par une personne à une autre personne, afin de lui permettre d'accomplir une tâche qu'elle n'aurait pu effectuer toute seule. C'est par la collaboration instruction-construction entre ces deux personnes que la solution va

apparaître : l’instruction fournie par l’enseignant ne constitue qu’un aspect du processus d’étayage, car l’apprenant doit s’appropriier et reconstruire le savoir qui lui est mis à disposition. Si l’enseignant ne laisse pas de place à la pensée des apprenants ou s’il ne leur laisse pas assez de temps de réflexion, les stratégies de l’enseignant vont à l’inverse de l’étayage et peuvent bloquer l’apprenant dans le processus d’apprentissage. Dans ce cas il y a « sur-étayage » ou « contre-étayage » (Blanc-Vallat 2016).

*Cognitive apprenticeship*

Le modèle du *cognitive apprenticeship*, développé par Collins, Brown et Newman en 1989 (Brill et al., 2014 ; Eberle, 2006), constitue un développement des concepts de Vygotsky, Bruner et autres. Le modèle différencie des étapes qui structurent le processus d’enseignement/apprentissage et qui permettent à l’enseignant de s’ « effacer » progressivement afin de laisser de plus en plus de place à l’apprenant (voir fig. 14).

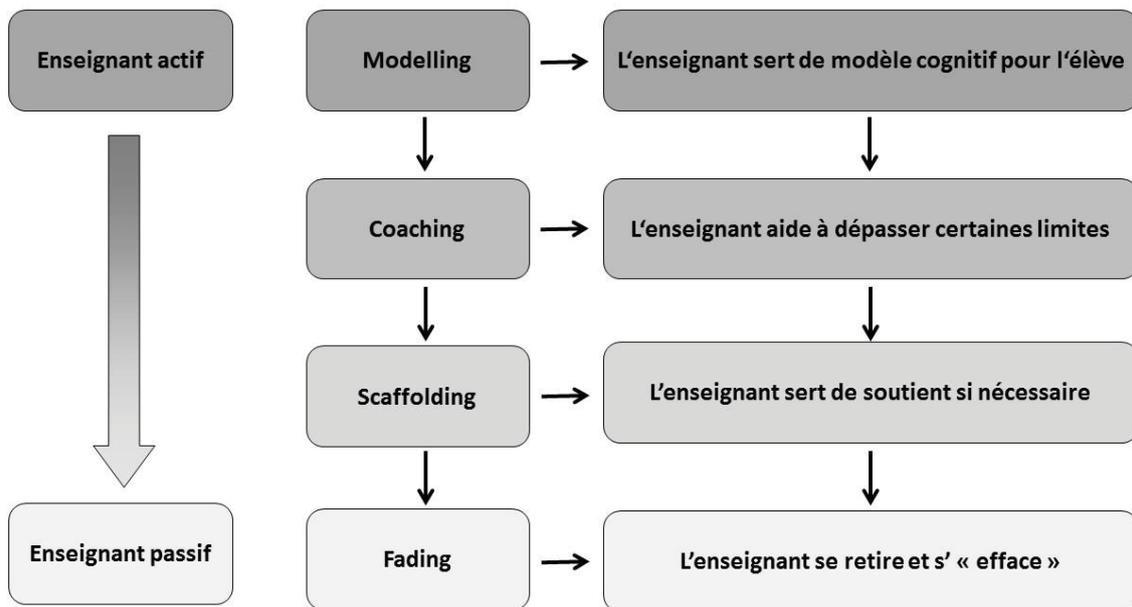


Fig. 14 : Le modèle du *cognitive apprenticeship* (modifié d’après Eberle, 2006)

*(Re)Construction didactique*

Les représentations et explications des experts/scientifiques et celles des apprenants sont mises en relation, afin de créer des conflits cognitifs qui vont faire évoluer les représentations et explications des apprenants vers celles des experts/scientifiques. Il est important que dans le processus d’enseignement/apprentissage les deux perspectives soient mises au même plan (voir fig. 15). L’enseignant donne la même valeur aux explications des experts/scientifiques et aux explications des

apprenants. Les représentations des apprenants ne sont pas considérées comme fausses mais comme théories quotidiennes qui « fonctionnent », car sinon les apprenants les auraient déjà corrigées ou abandonnées. Le modèle de la (re)construction didactique ne rejette par ces explications personnelles, théories quotidiennes et conceptions préalables mais les prend comme points de départ pour un processus de transformation de ces concepts cognitifs. La (re)construction didactique ne travaille pas contre mais avec les représentations des apprenants. L'objectif du processus d'apprentissage n'est pas de les « remplacer » les conceptions mais de les « transformer » et de les « reconstruire » avec l'apprenant (*conceptuel reconstruction*). Il s'agit donc d'un processus de déséquilibre/rééquilibrage piagétien. Le modèle comprend trois éléments : L'analyse des représentations des experts/scientifiques, l'analyse des représentations des apprenants et finalement la mise en relation de ces deux perspectives dans une structuration didactique (Reinfried, Mathis, Kattmann, 2009).

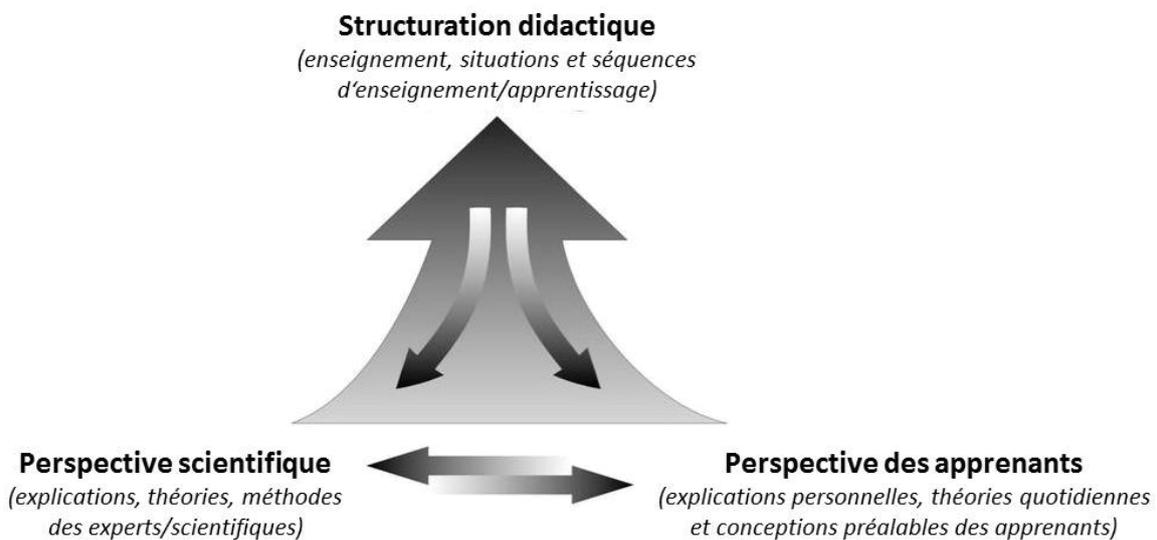


Fig. 15 : Modèle de la (re)construction didactique (d'après Reinfried, Mathis, Kattmann, 2009)

### Cognition et apprentissage distribués

Contrairement aux modèles évoqués jusqu'à présent qui situent les processus cognitifs dans la tête d'un seul individu, certains auteurs proposent une vision radicalement différente en considérant l'activité cognitive comme un processus collectif inscrit dans l'environnement social et physique (voir fig. 16). Ainsi, Edwin Hutchin décrit comment le traitement d'une information (mémorisation, interprétation, rappel, utilisation) telle que la vitesse d'un avion est distribuée entre les membres d'équipage et leurs outils. Dans cette perspective les processus cognitifs ne sont pas des phénomènes purement individuels mais le résultat de l'activité coordonnée de participants, de leurs instruments et de leurs milieux. Cette perspective est importante quand il s'agit de comprendre et d'aménager des interactions et des situations d'apprentissage autour de thématiques complexes où

aucun individu ne maîtrise à lui seul tout le savoir et/ou les processus décisionnels (Gerstenmaier, Mandl, 2011 ; Salembier, 1996).

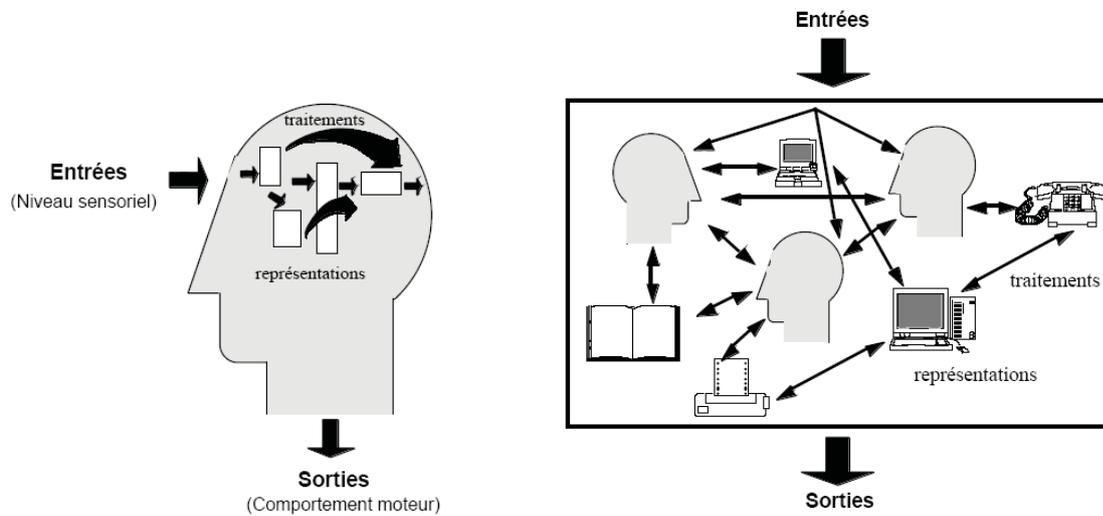


Fig. 16 : Cognition individuelle vs. cognition distribuée (Salembier, 1996)

### Cognition et apprentissage situés

La théorie de l'apprentissage situé s'intéresse surtout à l'acquisition de savoirs dans des situations spécifiques. Dans la lignée des approches socioconstructivistes, cette théorie cherche à comprendre des situations d'enseignement/apprentissage, mais en plus des interactions sociales elle prend également en compte l'interaction avec le cadre physique de la situation d'enseignement/apprentissage. La théorie de l'apprentissage situé n'est donc pas une théorie d'apprentissage/enseignement, mais une théorie des situations d'enseignement/apprentissage (Gerstenmaier, Mandl 2011: 172 ; Salembier, 1996). Elle cherche à comprendre comment dans un processus d'enseignement/apprentissage les protagonistes de ce processus interagissent avec le cadre physique. Ces études montrent par exemple qu'il est plus facile de réactiver des informations mémorisées dans un certain cadre (p. ex. classe scolaire) quand on se situe dans ce cadre, que lorsqu'on se situe dans un autre cadre (p. ex. à la maison). Les études montrent aussi que l'apprentissage est plus efficace dans des situations authentiques que dans des situations d'enseignement/apprentissage artificielles. La théorie de l'apprentissage situé met en évidence l'importance d'une bonne préparation des cadres physiques des situations d'apprentissage/enseignement (Gerstenmaier, Mandl, 2011 : 173 ; Salembier, 1996).

## 2 « Formation » des adultes et le rôle de l'enseignant

### 2.1 Quelles sont les différences entre la pédagogie de l'enfant/adolescent et la « pédagogie de l'adulte » ?



Étymologiquement le terme « pédagogie » signifie « éducation des enfants » et désigne l'art de l'éducation. La pédagogie élabore des théories et des modèles visant à guider les interventions des enseignants et à optimiser les apprentissages. La pédagogie visant principalement les enfants et adolescents, il n'est pas étonnant que la pédagogie pour adulte ait longtemps considéré l'enseignement des adultes comme celui des enfants. Cependant, les adultes ne sont pas des enfants. Pour marquer cette différence, le mot pédagogie a été remplacé par andragogie (voir fig. 17). L'adulte a d'autres raisons et motivations d'apprendre, l'adulte doit composer avec de multiples contraintes (engagements familiaux, professionnels etc.), il a généralement le souci du lien entre apprentissage et sa pratique professionnelle, il possède de nombreux savoirs et expériences qui font partie de son identité et il cherche souvent à protéger, voire imposer sa personnalité dans les processus d'apprentissage/enseignement. Pour marquer cette différence, le terme « élève » est souvent remplacé par « apprenant », le terme « enseignant » ou « maître » par « formateur » ou « encadreur » et le terme « enseignement » par « formation » (voir encadré 4). Malgré cette transformation sémantique l'aliénation pédagogique persiste souvent, car la pratique de la formation pour adultes reproduit généralement les méthodes et principes de la pédagogie classique (Aymar, 2009).



Fig. 17 : Pédagogie vs. andragogie (Adinda et al. 2015)

**Encadré 4 : Élève ou apprenant ? Maître, enseignant, formateur ou encadreur ?**



Élève ou apprenant ? Maître, enseignant, formateur ou encadreur ? Ces termes sont controversés. Ainsi, les mots « élève » et « maître » renvoient à des situations scolaires caractérisées par de fortes asymétries en ce qui concerne les savoirs, la personnalité et l'activité dans les processus d'enseignement/apprentissage. « Formation » et « formateur » renvoient au moule qui « forme » l'apprenant, or, dans un processus d'enseignement/apprentissage (socio)constructiviste l'apprenant forme et construit lui-même son savoir. L'apparition du terme « apprenant » marque donc une réelle césure. Ce mot désigne toute personne qui est le sujet dans une situation pédagogique. L'apprenant participe activement à ses apprentissages, qui, aujourd'hui, s'échelonnent tout au long de la vie et ne sont plus le privilège de l'enfance et l'adolescence. Le terme apprenant exprime donc le changement de perspective qui s'est opéré lors de la révolution copernicienne de la pédagogie : le passage de la centration sur l'enseignant à la centration sur l'apprenant. Il en est de même pour les mots « accompagnateurs », « facilitateur » ou « encadreur » qui renvoie au rôle de l'enseignant dans des situations d'enseignement/apprentissage centrées sur les élèves (Aymar, 2009).

### La centration sur l'enseignant – quelques remarques au sujet du « cours magistral »

Le cours magistral est la méthode par excellence de centration sur l'enseignant. Le « maître » est la personne active qui domine autant le fond que la forme du processus d'enseignement/apprentissage. Il est considéré comme étant le seul détenteur des savoirs. Le cours magistral repose sur l'illusion de l'apprentissage par transmission ainsi que sur l'illusion que l'intégralité du message « émis » par le « maître » sera « reçue » par son destinataire. Le savoir des apprenants est ignoré et les « élèves » sont réduits à la passivité : ils doivent suivre collectivement la direction, la logique et le rythme imposés par le « maître ». Les interactions se limitent à des questions-réponses. Les savoirs dispensés dans un cours magistral sont généralement cloisonnés, abstraits et non-situés, non-distribués et non-authentiques. La situation ne permettant que peu d'interactions sociales, les conflits sociocognitifs, pourtant condition sine qua non pour l'activation cognitive et donc pour les processus d'apprentissages, ne peuvent pas se développer. La passivité imposée et l'aliénation pédagogique peuvent être génératrices de tensions au sein de groupes d'adultes. Si, malgré toutes ces faiblesses, les méthodes centrées sur l'enseignant / le formateur restent encore de nos jours le modèle dominant dans la formation d'adultes, il y a plusieurs raisons à cela : il est la seule référence pour la plupart des formateurs (expérience scolaire ou universitaire) ; il est relativement facile à préparer ; il est sécurisant pour le formateur (maîtrise du fond et du temps) ; il peut être « recyclé » sur des groupes différents ; il s'adapte sans difficulté à des groupes de tailles différentes (Aymar 2009). En guise de conclusion nous pouvons retenir que la centration sur l'enseignant peut être pertinente, notamment pour de courtes séquences et des savoirs très structurés et cloisonnés. Néanmoins, il faut remettre en cause les méthodes centrées sur l'enseignant et les remplacer aussi souvent que possible par des méthodes centrées sur l'apprenant.

## 2.2 Principe fondamentaux de la « formation » d'adultes

Le passage de la centration sur l'enseignant à la centration sur l'apprenant (*learner-centred approach*) correspond à une révolution copernicienne dans la conception et la pratique de l'enseignement/apprentissage avec de nombreuses conséquences pratiques. Elle correspond au



passage de l'axe enseignant-savoir (« enseignement ») à l'axe apprenant-savoir (« apprentissage ») dans le triangle pédagogique (voir fig. 1). Nous allons présenter ici quelques principes fondamentaux de la centration sur l'apprenant adulte : transparence, respect, intérêt, savoirs, activité, métacognition.

### **Transparence : Communiquer et discuter le pourquoi et le comment de la formation**

Contrairement à la plupart des enfants, les adultes ont besoin de comprendre les raisons pour lesquelles ils doivent apprendre quelque chose. Ils ont, par exemple, besoin d'être convaincus que l'information reçue leur servira dans leur activité professionnelle (Aymar, 2009). La première chose que l'encadreur doit permettre est donc une discussion des objectifs, contenus et méthodes de la « formation » (métaréflexion), afin d'obtenir l'adhésion du plus grand nombre possible sur la validité et la pertinence des objectifs, contenus et méthodes. De plus, afin de garantir la transparence tout au long de la « formation » il est utile de faire régulièrement le point sur le déroulement de la « formation » et de communiquer et négocier d'éventuel changement de programme. Si évaluation des apprenants il y a, il est également judicieux de communiquer le plus tôt possible les critères et le fonctionnement du processus d'évaluation et de les discuter avec les apprenants.

### **Respect : Respect de l'autonomie et de l'identité de l'apprenant**

L'encadreur ne doit pas infantiliser les adultes. Reconnaître l'apprenant en tant qu'adulte, c'est renoncer au « formatage » et mettre en place des situations d'enseignement/apprentissage qui permettent l'autoconstruction autogérée et autoorganisée des savoirs et compétences par les apprenants. Les adultes ont conscience d'être responsables de leurs propres décisions. Rendre à l'apprenant la responsabilité du processus d'apprentissage, c'est faire de lui le sujet de son apprentissage. Ceci est à l'opposé de l'« objectification » de l'apprenant dans les processus d'apprentissage centré sur le « formateur ». Respecter l'autonomie de l'adulte, c'est s'opposer à l'« aliénation pédagogique ». Ceci suppose une relation plus égalitaire entre l'encadreur et l'apprenant, basée sur la confiance et le respect mutuel. En tant qu'encadreur, il faut éviter les situations où les apprenants ressentent l'enseignement comme une situation dans laquelle l'encadreur, ou les apprenants, imposent leurs points de vue ou cherchent la rivalité. Le respect de l'apprenant adulte s'exprime aussi par la prise en compte de ses savoirs et expériences. Les savoirs et expériences de l'adulte font partie de son identité. La construction des savoirs participe à la formation de la personnalité, au processus identitaire, à l'intégration socioculturelle et professionnelle de l'individu. Respecter l'identité de l'apprenant signifie donc également respecter ses savoirs et ses expériences (Aymar, 2009 ; Prévost 2001).

### **Intérêt : Tenir compte des intérêts, demandes et besoins des apprenants**

L'adulte a généralement des intérêts bien plus précis que l'enfant et l'adolescent. L'encadreur doit être à l'écoute des intérêts, demandes et besoin des apprenants, sans quoi il ne pourra pas mettre en place des situations d'enseignement/apprentissage qui correspondent aux attentes et aux besoins des apprenants et qui puissent les motiver à fournir l'effort qu'exige l'apprentissage. L'adulte ne s'investit dans une formation que s'il en perçoit la valeur ajoutée. Le formateur doit donc partir des centres



d'intérêt de l'apprenant pour déclencher sa motivation, susciter sa curiosité, activer ses savoirs et finalement enclencher des processus d'apprentissage. L'encadreur doit être à l'écoute des apprenants afin de gérer la direction, la logique et le rythme de la séquence d'enseignement/apprentissage en fonction des besoins des apprenants (Gerstenmaier, Mandl, 2011).

### **Savoirs : Travailler à partir de/ et agir sur les connaissances antérieures**

Les processus d'apprentissage ne peuvent plus être envisagés comme une simple transmission de savoirs. Les savoirs sont toujours construits par l'apprenant à partir de ses attentes et de ses savoirs préexistants. En tant qu'encadreur, il faut donc veiller à activer les savoirs et expériences des apprenants et à les utiliser comme ressources dans les processus d'apprentissage/enseignement. Pour ce faire, il faut promouvoir les situations d'interaction sociale et cognitive et créer des situations de conflits sociocognitifs et de coopération au sein du groupe. D'un point de vue socioconstructiviste, apprendre n'est pas déterminé par l'enseignant mais par les structures, c'est-à-dire par les structures de la situation d'apprentissage et les structures cognitives de l'apprenant. L'apprentissage doit donc être envisagé, planifié et aménagé comme un processus distribué et situé. Il est donc important de travailler avec des savoirs authentiques dans des lieux authentiques et avec des problématiques authentiques. Ceci augmente l'intérêt des apprenants et la qualité des processus d'enseignement/apprentissage (Arnold & Lermen 2010: 11 ; Gerstenmaier, Mandl, 2011).

### **Activité : Méthodes actives, activité sociale, activité cognitive, interaction**

Pour les raisons présentée dans le premier chapitre, il est recommandable que la « formation » d'adultes soit basée sur la mise en œuvre de méthodes dites « actives » et permette une activité sociale et cognitive. L'encadreur doit susciter et exploiter les interactions dans le groupe des apprenants, le but étant de permettre à l'apprenant de participer activement aux processus d'enseignement/apprentissage et d'être déterminant de son apprentissage ainsi que de l'apprentissage du collectif. Il est donc important que les apprenants puissent exprimer et intégrer leurs idées et points de vue. Toute activité doit tendre vers une relation plus égalitaire entre l'intervenant et l'apprenant, basée sur la confiance et le respect mutuel (Aymar, 2009 ; Gerstenmaier, Mandl, 2011).

### **Métacognition : Développer les stratégies métacognitives**

Généralement l'apprenant adulte ne cherche pas seulement à apprendre quelque chose, mais aussi à améliorer ses stratégies d'apprentissage. Souvent l'adulte souhaite non seulement acquérir des savoirs mais aussi des capacités à résoudre des problèmes sur son lieu de travail. Dans une terminologie piagétienne, il ne s'agit donc pas seulement de fournir à l'apprenant des savoirs qu'il peut assimiler avec des schèmes cognitifs préexistants, mais également de l'accompagner dans la réorganisation de ses schèmes (accommodation). Ce travail réflexif de l'apprenant sur son propre savoir et ses propres stratégies d'apprentissage et de travail est qualifié de métacognition (Aymar, 2009 ; Gerstenmaier, Mandl, 2011).



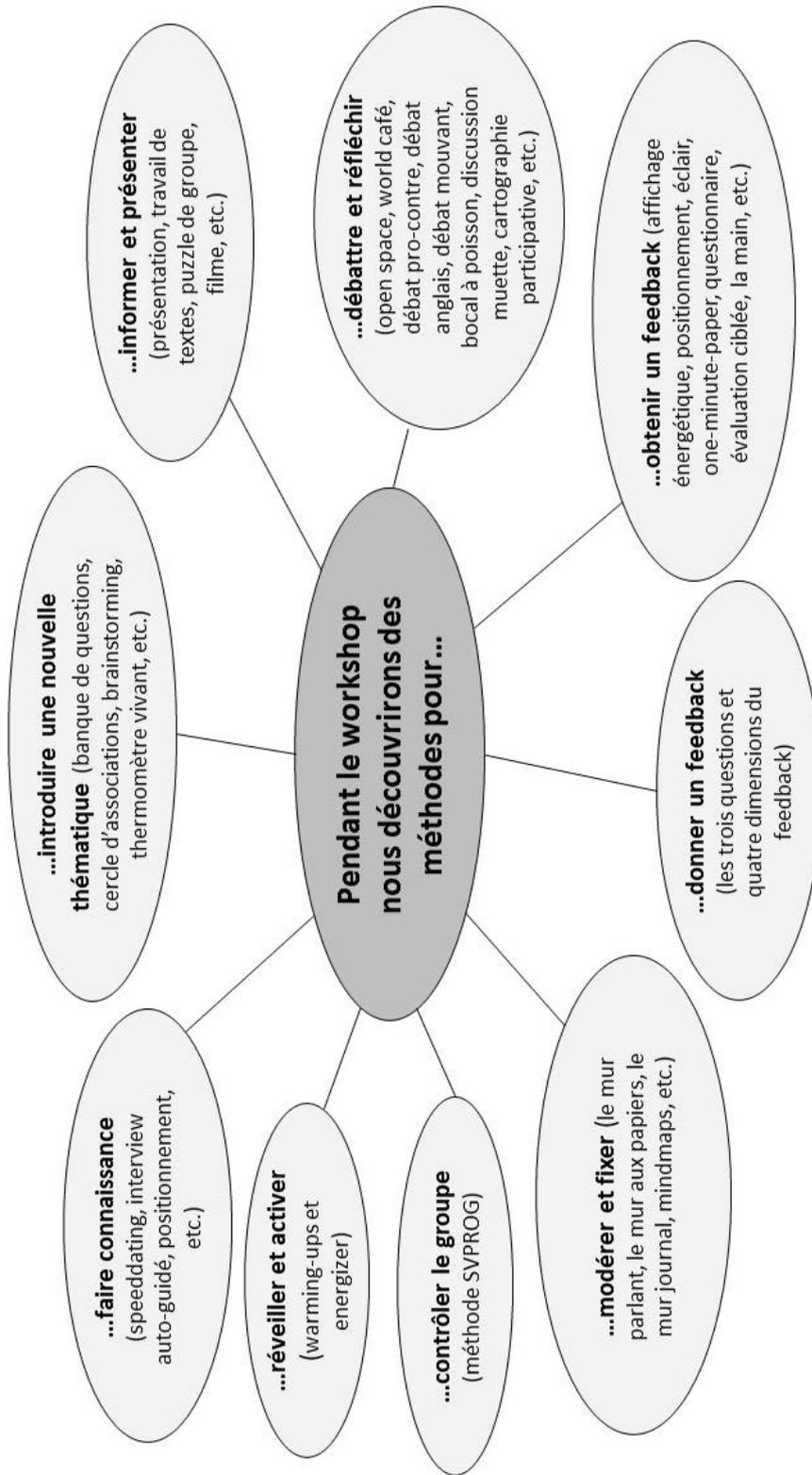


*La formation au cœur...  
...de la gestion durable*



Exécuté par **giz** Service Partenariat  
et International  
Coopération GIZ GmbH

### 3 Méthodes d'enseignement/apprentissage



La formation au cœur...  
 FORMATION  
 RIFFEAC  
 ...de la gestion durable



Exécuté par giz

## 4 Bibliographie

Adinda, D., Béasse, M., Faty, F., Latsague, G., 2015 : L'andragogie, URL : <https://www.youtube.com/watch?v=bVE9Z821Ro4>, dernière consultation le 25.07.2016.

Arnold, R. & Lermen, M. 2010 : Konstruktivismus und Erwachsenenbildung. In : in Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (Juventa Verlag Weinheim et München).

Aymar, G. 2009, Les conditions d'apprentissage des adultes. Les fiches en lignes, 43, URL : [http://www.cedip.equipement.gouv.fr/IMG/pdf/Fiche\\_En\\_Lignes\\_no\\_43\\_cle6faf92-1.pdf](http://www.cedip.equipement.gouv.fr/IMG/pdf/Fiche_En_Lignes_no_43_cle6faf92-1.pdf), dernière consultation le 25.07.2016.

Barnier, G. s. d., Théories de l'apprentissage et pratiques d'enseignement, URL: [http://www.ac-nice.fr/iencagnes/file/peda/general/Theories\\_apprentissage.pdf](http://www.ac-nice.fr/iencagnes/file/peda/general/Theories_apprentissage.pdf), dernière consultation le 25.07.2016.

Blanc-Vallat, C. 2016, Le rôle du geste pédagogique dans l'étayage enseignant, URL : <http://www.verbotonale-phonetique.com/geste-pedagogique-etayage-enseignant/>, dernière consultation le 25.07.2016.

Brill, J., Kim, B., Galloway, C. 2014: Cognitive Apprenticeship as an Instructional Model, URL: [http://epltt.coe.uga.edu/index.php?title=Cognitive\\_Apprenticeship](http://epltt.coe.uga.edu/index.php?title=Cognitive_Apprenticeship), dernière consultation le 25.07.2016.

Depover et al., s.d., Les modèles d'enseignement et d'apprentissage, URL : <http://portail-du-fle.info/glossaire/accomodationetassimilation.html>, dernière consultation le 25.07.2016.

Dubois, J. 2012, Quelle place pour le groupe dans le triangle pédagogique? URL: <https://prodageo.wordpress.com/2012/10/16/quelle-place-pour-le-groupe-dans-le-triangle-pedagogique/>, dernière consultation le 25.07.2016.

Duplessis, P. 2007, L'objet d'étude des didactiques et leurs trois heuristiques: épistémologique, psychologique et praxéologique. Séminaire du GRCDI, Didactique et culture informationnelle : de quoi parlons-nous ?

Eberle, T. 2006 : Cognitive Apprenticeship (Collins, Brown & Newman), URL: <http://www.thomaseberle.de/lernumgebungen/lernumgebungen1024/cogApp.htm>, dernière consultation le 25.07.2016.

Faerber, R, 2003, Groupements, processus pédagogiques et quelques contraintes liées à un environnement virtuel d'apprentissage. In : Desmoulin, C., Marquet, P., Bouhineau, D., Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain, Strasbourg, France.

Gerstenmaier, J., Mandl, H., 2011, Konstruktivistische Ansätze in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung. In: Tippelt, R., Hippel, A. v. (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.



Exécuté par giz

Kunter, M., Trautwein, U. 2013 : Psychologie des Unterrichts, Schöningh, Paderborn.

Laroche, S, 2008, De mémoire de neurone, La revue pour l'histoire du CNRS, 21, URL : <http://histoire-cnrs.revues.org/7333>, dernière consultation le 25.07.2016.

Lottici, E. 2013, Apprentissage coopératif : les représentations et pratiques des enseignants de maternelle. Education. 2013.

Prévost, A. 2001 : Approche formation de la pédagogie des adultes et de l'ACTE de formation. Module DUFA de l'axe 1 : la pédagogie des adultes. URL : <http://www.barbier-rd.nom.fr/A.P.DUFA96.PDF>, dernière consultation le 25.07.2016.

Reinfried, S., Mathis, C., & Kattmann, U., 2009, Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – eine innovative Methode zur fachdidaktischen Erforschung und Entwicklung von Unterricht. In: Beiträge zur Lehrerbildung, 27, 3, 404-414.

Rézeau, J. 2002, Médiation, médiatisation et instruments d'enseignement : du triangle au « carré pédagogique » », *ASp*, 35-36.

Robinault, K, 2007, Différentes approches de l'enseignement et de l'apprentissage : Approches transmissive, béhavioriste, gestaltiste, constructiviste et socio-constructiviste pour l'apprentissage et l'enseignement, URL: <http://imss-www.upmf-grenoble.fr/prevert/SpecialiteDEMS/Cours%202009-2010/Enseignement%20et%20apprentissage%20doc%20N&B.pdf>, dernière consultation le 25.07.2016.

s.n., s.d., Béhaviorisme vs. constructivisme, URL : <https://sites.google.com/site/behaviorisme2/kritiek>, dernière consultation le 25.07.2016.

Salembier, P. 1996 : Cognition(s) ; Située, Distribuée, Socialement Partagée, etc., etc, ... In : Bulletin du LCPE, 1, Ecole Normale Supérieure, Paris. URL : <http://sites.estvideo.net/gfritsch/doc/rezo-cfa-323.htm>, dernière consultation le 25.07.2016.

Salmi, L., 2012, Pertinence des normes et standards dans les dispositifs de formation à distance, thèse doctorale des humanités à l'Université de Strasbourg.

Schultz von Thun, F. & Poenisch, M, 2009, Das Kommunikationsquadrat, URL: [http://www.schulz-von-thun.de/index.php?article\\_id=71](http://www.schulz-von-thun.de/index.php?article_id=71), dernière consultation le 25.07.2016.

Wikipedia, 2016a, Triangle pédagogique, URL: [https://fr.wikipedia.org/wiki/Triangle\\_p%C3%A9dagogique](https://fr.wikipedia.org/wiki/Triangle_p%C3%A9dagogique), dernière consultation le 25.07.2016.

Wikipedia 2016b, Psychologie de la forme, URL: [https://fr.wikipedia.org/wiki/Psychologie\\_de\\_la\\_forme](https://fr.wikipedia.org/wiki/Psychologie_de_la_forme), dernière consultation le 25.07.2016.

