

Processus de l'enseignement d'une langue étrangère aux adultes

* Mahmoud Réza Gashmardi

Université d'Ispahan

Résumé

La didactique des langues étrangères a besoin de connaître et de profiter des autres domaines de recherches en sciences humaines pour enrichir sa méthodologie. Lorsqu'on parle de l'enseignement des langues étrangères aux apprenants adultes, il nous faut une méthodologie spécifique et conforme aux particularités des apprenants adultes. L'andragogie nous propose la méthodologie de l'enseignement des adultes ; de la même manière que la pédagogie aborde celle des enfants. Dans cette étude, nous nous efforçons de présenter la théorie andragogique et une confusion théorique entre la pédagogie et l'andragogie. A travers cette présentation, nous essayerons de préciser les particularités de la didactique des langues étrangères aux adultes.

Mots-clés de l'article: Andragogie, Pédagogie, Didactique Des Langues Etrangères, Apprenants Adultes

فرایند آموزش زبان خارجی به بزرگسالان

محمود رضا گشمردی

استادیار گروه زبان و ادبیات فرانسه، دانشگاه اصفهان

چکیده

آموزش زبان‌های خارجی برای غنا بخشی به روش‌شناسی خود، نیازمند شناخت و به‌رمندی از سایر رشته‌های علوم انسانی است. هنگامی که صحبت از آموزش زبان‌های خارجی به زبان‌آموزان بزرگسال می‌شود، نیاز به یک روش‌شناسی خاص و منطبق بر ویژگی‌های فراگیران بزرگسال احساس می‌شود. اندراگوژی، روش‌شناسی آموزش بزرگسالان را به ما ارائه می‌نماید؛ به همان طریق که پداگوژی به روش‌شناسی آموزش کودکان می‌پردازد. در این تحقیق، تلاش خواهیم نمود تا نظریه اندراگوژی و ابهام نظری میان اندراگوژی و پداگوژی تبیین گردد. از این رهگذر، سعی خواهیم کرد تا ویژگی آموزش زبان‌های خارجی به بزرگسالان نیز مشخص گردد.

کلیدواژه‌ها: اندراگوژی، پداگوژی، آموزش زبان‌های خارجی، فراگیران بزرگسال

* Docteur en didactique des langues étrangères de l'Université de Nantes, Professeur Assistant, département de français, Université d'Ispahan.

Introduction

Pour certains, l'enseignement des langues aux adultes était une notion jeune (Raasch 1979: 14), nous disons qu'il l'est à l'heure actuelle. La raison de cette jeunesse émane du fait que l'enseignement des langues étrangères jusqu'à une date récente, est assuré avant tout par l'école au secondaire. Et, c'était effectivement au début du XX^e siècle, à la suite des changements d'ordre politiques, commerciaux et sociaux à l'échelle planétaire, que les adultes furent confrontés à un nouveau besoin: communiquer en langue étrangère.

Le processus de l'apprentissage de langue étrangère est complexe et peut être exprimé ainsi: "s'il faut acquérir pour communiquer, il faut communiquer pour acquérir" (Perdue 1993: 10). Maîtriser une langue, c'est pouvoir communiquer, c'est-à-dire comprendre et se faire comprendre. On peut également se demander si c'est la démarche de l'enseignant qui guide celle de l'élève ou si c'est l'inverse. Autrement dit, l'objectif de cours de langue est d'apprendre la langue étrangère, et le moyen d'y arriver est également la langue étrangère elle-même. Avec cette caractéristique particulière, cette discipline cherche encore et sans cesse à se doter d'une identité et d'une épistémologie disciplinaire. La didactique des langues étrangères continue à délimiter son champs disciplinaire, et à tracer les grandes lignes de ce que pourrait être une épistémologie propre à la didactique des langues étrangères. Avec une telle ampleur, chaque recherche peut aborder le processus de l'apprentissage de langue étrangère sous un angle nouveau, ce qui est nécessaire pour la constitution scientifique de la didactique des langues étrangères.

On peut se demander si la didactique des langues étrangères dispensée aux adultes ne doit pas chercher une théorie à part entière pour qu'elle puisse mener à bien son but qui n'est que l'enseignement d'une langue étrangère. Pour se faire, elle doit étudier les autres domaines de recherche en sciences humaines, comme, entre autre, la psychologie, les sciences de l'éducation, la sociologie. La didactique des langues étrangères se divise, selon le public intéressé, en deux domaines de recherche différents: enseignement/apprentissage des enfants d'une part, et celui des adultes d'autre part.

Nous nous efforcerons d'examiner les particularités de l'enseignement/apprentissage des adultes en général, et le processus de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère par des adultes, en particulier. Ainsi dire, nous sommes confrontés à deux notions diverses: pédagogie et andragogie. Cette dernière est une notion générale qui englobe un éventail des domaines différents. Comme la théorisation est à la base de toute pratique, nous cherchons d'expliquer les principes de l'andragogie, pour avoir une base théorique pour l'enseignement des langues étrangères aux adultes.

Principes de l'enseignement/apprentissage des adultes

Il y a une confusion théorique et sémantique dans l'expression «pédagogie des adultes». Lorsqu'on parle de la pédagogie des adultes comme une théorie de l'enseignement/apprentissage des adultes, on se base sur une fausse piste théorique et pratique. Il faut être conscient qu'on se trouve confronté à une contradiction étymologique de l'expression. Le modèle de toute pédagogie étant la formation des jeunes générations, la notion de la pédagogie des adultes devient donc ambiguë. Le système éducatif de notre temps, jusqu'à une période très récente, reposait sur la pédagogie. Elle prit naissance lorsque, pour la première fois au VII^{ème} siècle en Europe, l'éducation des enfants avait commencé à l'école sous l'égide et le contrôle de l'église qui enseignait les croyances, la foi et les rites de l'église aux jeunes garçons. Ce fut à cette époque que l'on fonda un ensemble de présomptions sur l'apprentissage et sur des stratégies d'enseignement. Cet ensemble est devenu la pédagogie. Le terme «pédagogie» provient du grec "paid" qui signifie «enfant», et "agogus" qui signifie «guide». Pédagogie est donc littéralement l'art et la science d'enseigner aux enfants (Knowles 1995: 66-67). Et le mot "pédagogue vient d'un mot grec qui désigne la personne qui accompagnait l'élève à l'école" (Houssaye 1993: 217).

Depuis la seconde guerre mondiale, une insatisfaction croissante de l'application aux adultes des théories de l'apprentissage chez les enfants, est à l'origine de l'andragogie. Bien que n'étant pas un terme nouveau (le terme original fut utilisé par Alexander Kapp, un professeur allemand, en 1833, en relation avec la théorie éducationnelle de Platon), on définit l'andragogie, dans sa forme populaire, comme l'art et la science dont le but est d'aider les adultes à apprendre. On notera la différence avec la «pédagogie», que l'on considère comme l'art et la science d'enseigner aux enfants. Le sens qui s'applique à l'enseignement aux adultes a été saisi au début du XX^{ème} siècle. L'andragogie consiste, par opposition à la pédagogie, à concentrer ses efforts sur la manière d'organiser et de mettre en oeuvre les programmes d'enseignement pour adultes, de former les enseignants pour adultes et d'aider les adultes à apprendre. Les adultes sont considérés et formés, récemment et aujourd'hui même, comme s'ils sont enfants.

R. Mucchielli évoque: "on peut s'interroger sur la possibilité conceptuelle d'une «pédagogie des adultes» (puisque par étymologie la pédagogie est l'art d'enseigner les enfants), et préfère (...) le mot d'andragogie" (Mucchielli 1994: 5). Pour lui, il s'avère que la dénomination de la conception de cette entreprise éducative concernant les apprenants adultes ne reflète pas beaucoup d'importance, et elle est en quelque sorte tautologique. Ce qui importe, c'est de s'efforcer d'établir les frontières et les limites de l'application pratique de ces deux conceptions. Cela peut éventuellement ressortir de l'absence d'une tâche sérieuse de mise en oeuvre des méthodes et concepts andragogiques élaborés à partir de la théorie andragogique. En réalité, on assiste à des cours de langue

dans lesquels la différenciation entre la pédagogie et l'andragogie n'est jamais poussée bien loin. Par exemple, on enseigne les adultes par des méthodes d'enseignement primaires et traditionnelles ; par contre, il y a des cas où on traite les élèves comme des adultes, par exemple le groupe en auto-formation valable seulement en formation des adultes

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

Ainsi, une grande partie des méthodes utilisées en pédagogie (pour les enfants) est reprise en andragogie (pour les adultes). On ne note pas de grandes différences au point même qu'il est possible de concevoir tout simplement que le plus souvent l'andragogie, la formation des adultes, commence là où se termine la formation initiale ou la poursuit. On parle beaucoup plus de «compétences» dans le cadre de l'enseignement des adultes et de «connaissances» dans le cadre de «l'éducation» des enfants.

Le terme «andragogie» est accepté par certains et rejeté par d'autres. L'andragogie n'était parfois pas la bienvenue en Europe. On observe des réactions divergentes vis-à-vis de la notion et la portée théorique de l'andragogie. Dans la tradition européenne, l'andragogie a été jugée trop restreinte par certains et trop polyvalente par d'autres. Schwartz, étant la première personne à utiliser le terme andragogie en France, ne fit pas de distinction entre pédagogie et andragogie. Pour lui, l'andragogie était le réflexe de l'inquiétude des chercheurs pour trouver des méthodes propices à la formation des adultes (Schwartz 1968: 32 - 44).

Il existe assez de repères et de preuves pour distinguer la pédagogie de l'andragogie. Ce terme a trouvé sa place dans plusieurs pays, surtout en Europe de l'Est. Même les départements d'«andragogie» ont été créés dans quelques universités d'Europe, et délivrent le diplôme de doctorat en andragogie. Ce terme est plus utilisé au Québec (influence anglo-saxonne) que dans les autres pays de langue française. Au Québec, les programmes en andragogie ont vu le jour il y a près de 30 ans, et l'UQO (Université du Québec en Outaouais) a été la deuxième université à offrir un programme de 2^e cycle en andragogie.

S'appuyant sur quelques-unes des caractéristiques le plus souvent attribuées à l'adulte - comme responsabilité, expérience, maturité -, P. Goguelin indique que, si elles ne semblent même pas exhaustives, elles sont tout de même suffisantes pour bien montrer la différence entre la situation pédagogique et la situation andragogique (Goguelin 1983: 50). Pour A. Léon: "la classification, reprise par P. Goguelin, des méthodes élaborées par les praticiens ne fait nullement apparaître les exigences de l'optique andragogique. Qu'il s'agisse de

méthodes interrogatives ou de méthodes actives, rien ne permet d'affirmer que telle ou telle démarche convient mieux à l'adulte qu'à l'enfant"(Léon 1971: 131). Et, D. Hameline constate qu'"il n'y a pas de pédagogie des adultes. Tout ce que l'on présente sous ce nom se révèle non spécifique dès qu'on le regarde d'un peu près" (Hamelin 1975: p. 29). Comme nous l'avons souligné, la pédagogie concerne, avant tout, les enfants et "l'objet de la pédagogie nous semble donc être, d'abord, de favoriser le développement globale de la personnalité de l'enfant" (Goguelin 1983: 49). Le débat n'est pas encore terminé (voir Wautier, Vileyn 2004)

L'andragogie est une théorie basée sur les particularités et les caractéristiques de l'apprenant adulte. Elle situe l'apprenant au centre de l'acte pédagogique. H.S. Bhola explique d'une manière claire et adéquate la théorie andragogique. Pour lui, l'andragogique repose sur l'autosuffisance de l'adulte et sa réalisation de soi, sur son expérience, sur ses intentions et sa volonté d'apprendre. Cette théorie permet un engagement actif des adultes et un choix des méthodes d'apprentissage (Bhola 1989: 52).

L'andragogie, en tant que théorie complète de la formation des adultes, cherche à reconnaître et analyser les besoins éducatifs, à trouver et à opter pour le contenu précis en vue de la formation, à préparer la mise en oeuvre des programmes, à les appliquer et à faire l'évaluation des résultats des programmes. Selon Kranjc, un cycle andragogique comprend "a) l'identification et l'analyse des besoins éducatifs; b) l'identification et la sélection du contenu des programmes dans des buts précis; c) l'organisation de la présentation des programmes; d) l'exécution du programme; e) l'évaluation du processus et du résultat liés au programme" (Bhola *ibid*: 52). Knowles ne présente pas l'andragogie en termes d'une théorie empirique, mais tout simplement comme un ensemble de cinq hypothèses, et comme une technologie qui comprend, elle aussi, cinq étapes: "a) création d'un bon climat d'apprentissage, aussi bien physique que social ; b) diagnostique des besoins ; c) conduite d'expériences d'apprentissage ; d) processus de planification ; e) évaluation de l'apprentissage, en particulier l'auto-évaluation" (Knowles *ibid*: 54).

Dans sa classification, Krajnc insista plutôt sur l'identification de contenu, sur l'organisation et sur l'application de programmes. Knowles n'a pas perdu pas de vue l'importance de la planification et de la programmation, mais il compléta la catégorisation de Krajnc en ajoutant deux étapes nouvelles, l'une concernant l'état dans lequel se déroule le processus de l'apprentissage, et l'autre liée à l'expérience. Knowles évoque ces deux aspects pour dire que la relation entre les composantes de l'acte pédagogique, le respect réciproque, la confiance, l'état physique de l'apprenant et surtout l'expérience sont à prendre en compte dans la théorie andragogique. Les critiques initiales de son modèle ont amené Knowles à le modifier par la suite en décrivant l'andragogie et la pédagogie comme étant un continuum et, en soumettant que l'utilisation des deux peut être appropriée à divers moments et dans diverses circonstances

particulières. Cependant, elle offre des lignes directrices pouvant servir à planifier l'enseignement destiné à des personnes qui ont au moins une tendance vers l'autonomie et l'auto-instruction.

Il y aurait en fait peu de distinctions notoires entre la pédagogie et l'andragogie dans ses formes générales, sauf peut-être l'époque de mise en oeuvre. L'intérêt pédagogique se fait sentir dès le début du siècle, il faut attendre au moins les années 50 avant que l'andragogie - sans toutefois encore prendre son appellation - ne commence à être seulement imaginée plus formellement. Aujourd'hui, la formation des adultes devient en quelque sorte une religion de masse

Pour Pierre Besnard, la pédagogie des adultes et l'andragogie représentent une synonymie. Pourtant, pour opposer la situation pédagogique à celle de la formation des adultes, il se servit de l'expression "situation andragogique" (Besnard 1990: 40-46.). Quelques années plus tard, il éclaircit visiblement sa position à l'égard de ces deux notions, lors de la rédaction d'un article sur l'andragogie pour le *Dictionnaire Encyclopédique de l'Education et de la Formation*. Il privilégia le terme andragogie et récusait en quelque sorte la pédagogie des adultes: "Longtemps appelée dans le langage des formateurs et des instituteurs de manière impropre «pédagogie des adultes», elle [andragogie] désigne la formation des adultes, dans ses aspects psychopédagogiques d'une part (...), dans ses aspects socio-pédagogiques d'autre part (...)" (Besnard 1994: 62).

Le terme «andragogie» rencontra une sympathie de plus en plus forte dans les pays anglo-saxons. Trois usages sont attribués au terme andragogie, dans *The International Encyclopedia of Education*: "Le terme «andragogie» est utilisé dans des acceptions diverses. Pour certains, il est un autre mot pour l'éducation des adultes, comme «pédagogie» qui peut exactement signifier l'éducation des enfants. Pour d'autres, le mot «andragogie» indique une approche scientifique pour l'enseignement des adultes considéré essentiellement différent de l'enseignement des enfants. Pour certains autres, le concept d'andragogie inclut non seulement l'éducation des adultes, mais aussi le travail social, la gestion du personnel et l'organisation communautaire" (The International Encyclopédie of Education 1994: 274.). Dans la même encyclopédie, il est conseillé d'employer un terme unique pour la formation des adultes, et de ne pas utiliser la pédagogie des adultes à la place de l'andragogie.

Une bonne explication de la signification du terme andragogie, faite dans le *Dictionnaire Actuel de l'Education*, exprime minutieusement le sens et les limites de l'andragogie, et sa divergence avec l'éducation permanente et la formation continue. On ne fait pas allusion à la pédagogie des adultes, mais la manière d'expliquer l'andragogie écarte tout équivoque par rapport à la pédagogie des adultes. Ici, on reconnaît encore une fois l'andragogie comme une discipline ayant pour objectif la formation des adultes:

"Discipline éducationnelle dont l'objet est l'éducation des adultes. Il ne faut pas confondre andragogie, éducation permanente et formation continue. L'andragogie est la science qui étudie tous les aspects de la théorie et de la pratique de l'enseignement adapté aux adultes. «L'éducation permanente» est un projet d'éducation qui s'étend sur toute la vie d'une personne ; théoriquement, ce projet commence à la naissance et se termine à la mort de cette personne. La «formation continue» est constituée de programmes de formation destinés à une personne qui a quitté l'école ; l'expression peut également désigner, par extension, le service administratif qui donne des programmes dans un établissement d'enseignement. C'est aussi qu'on trouve des départements d'andragogie dans les universités, mais ce sont des services de formation continue qu'on devrait trouver dans les commissions scolaires." (Legendre 1993: 54)

La pédagogie et l'andragogie se constituent en quelque sorte comme des «sciences appliquées» – puisant leurs sources théoriques dans les sciences humaines. Étrangement, les sciences de l'éducation ne sont pas les premières sollicitées. Dans toutes les données recueillies sur la pédagogie et l'andragogie, c'est la psychologie qui arrive en premier lieu (notamment la psychologie cognitive aujourd'hui), voire même la psychiatrie puis, loin, la sociologie, bien avant celle de l'éducation. Il faut en effet remonter aux grands courants de la psychologie pour définir les grands courants de la pédagogie, puis de l'andragogie, et les méthodes qui vont peu à peu s'y rattacher.

L'apprentissage n'est pas centré sur le contenu mais plutôt sur la résolution de problèmes ou l'accomplissement de tâches. Dans l'ensemble, les théoriciens s'entendent pour dire que l'andragogie est différente de la formation qui s'adresse à un public plus jeune du fait qu'on y tient compte: du concept de soi de l'adulte, de son expérience préalable, de sa capacité et de sa motivation à apprendre et de ses besoins.

Dans la pédagogie, le rôle de l'apprenant est, par définition, dépendant. La société s'attend à ce que l'enseignant prenne la responsabilité entière de déterminer ce qui doit être appris, quand cela doit être appris, comment cela doit être appris, et si cela doit être appris. Dans l'andragogie, le concept de l'apprenant est un aspect normal du processus de maturation d'une personne d'évoluer de la dépendance vers l'autodétermination, mais cela se produit à des rythmes différents pour des personnes différentes et pour des dimensions différentes de la vie. Les enseignants ont la responsabilité d'encourager et de promouvoir cette évolution. Les adultes ont un besoin psychologique profond de s'autodéterminer, bien qu'ils puissent être dépendants dans des situations temporaires particulières.

L'expérience que l'apprenant enfant apporte dans la situation d'apprentissage est négligeable. Elle peut être utilisée comme point de départ, mais l'expérience dont l'apprenant profitera le plus est celle de l'enseignant, du rédacteur de textes didactiques, du producteur d'aides audiovisuelles et

d'autres experts. Dans ce contexte, les principales techniques utilisées en éducation sont des techniques de transmission.

En andragogie, le rôle de l'expérience de l'apprenant adulte est très important. Lorsque les personnes se développent, elles accumulent de nombreuses expériences qui deviennent une source très riche pour l'apprentissage, pour eux-mêmes et pour les autres. Les personnes attachent plus de signification à l'apprentissage qu'elles tirent de l'expérience que de celui qu'elles assimilent passivement.

L'apprenant enfant est prêt à apprendre tout ce que la société (en particulier l'école) lui dit d'apprendre, pourvu que les pressions qui s'exercent sur lui soient assez grandes. La plupart des gens de même âge ont la maturité pour apprendre les mêmes choses. Donc l'apprentissage devrait être organisé dans le cadre de curriculum standard avec une progression étape par étape uniforme pour tous les apprenants. L'apprenant adulte est prêt à apprendre quelque chose lorsqu'il ressent le besoin de l'apprendre, de sorte à pouvoir accomplir de façon plus satisfaisante des tâches ou des problèmes de la vie. L'enseignant/andragogue a la responsabilité de les aider à découvrir leur «besoin de connaître».

En pédagogie: les apprenants voient l'éducation comme un processus d'acquisition de contenus scolaires dont ils savent qu'ils ne leur serviront que plus tard dans la vie. Dans leur apprentissage, les gens sont orientés vers la matière. Par contre en andragogie, les apprenants adultes voient l'éducation comme un processus de développement de leurs compétences de sorte à atteindre leur potentiel dans la vie. Ils veulent pouvoir appliquer toutes les connaissances et les habiletés qu'ils acquièrent aujourd'hui pour vivre mieux demain. Dans cette ligne, les expériences d'apprentissage devraient être organisées autour de l'acquisition de compétences.

Une formation efficace requiert donc une variété de méthodes et un matériel d'enseignement efficace. Une formation efficace incite l'apprenant à utiliser plusieurs modes sensoriels et plusieurs systèmes de représentation, c'est-à-dire qu'elle utilise l'observation, la discussion et la pratique. La formation est plus efficace si elle est reliée à la situation de travail actuelle, c'est-à-dire à un problème senti, ou à un problème jugé comme personnellement important.

On ne doit pas se surprendre du fait que les caractéristiques des adultes, comme groupe d'apprentissage distinct, aient des implications sur la nature de l'enseignement qui leur est destiné. Tel que mentionné plus haut, les théories d'enseignement ou les approches qui dérivent des théories d'apprentissage adulte sont très influencées par les théories humanistes. Carl Rogers, un pionnier de cette école de pensée et, lui-même, une figure influente en andragogie, voit plutôt l'enseignant comme un facilitateur (Rogers 1973: 100). Il poursuit et explique que, de fait, l'enseignement n'a de sens que dans un environnement rigide et peu changeant, tandis que l'homme moderne vit dans un environnement qui change sans arrêt

Aux yeux de Rogers, le but de l'enseignement doit être la facilitation de l'apprentissage et que le rôle de l'enseignant en est un de facilitateur de l'apprentissage. Pour lui, l'élément critique dans le rôle de facilitateur, c'est la relation personnelle entre le facilitateur et l'apprenant, qui, elle, dépend de la présence de trois attitudes chez le facilitateur: 1. authenticité ; 2. sollicitude non possessive, considération, confiance et respect des apprenants ; 3. compréhension empathique. En plus de ces qualités générales, il est possible de lister plusieurs principes facilitateurs spécifiques:

1. Le facilitateur compte pour beaucoup dans l'établissement du climat initial ou de l'ambiance de l'expérience de groupe ou de classe.
2. Le facilitateur aide à choisir et à clarifier les projets des individus qui composent la classe aussi bien que les projets plus généraux du groupe entier.
3. Il fait fond sur le désir de chaque étudiant de réaliser les projets qui ont une signification pour lui, il y voit la force motivante qui soutient un apprentissage significatif.
4. Il s'efforce d'organiser et de rendre facilement accessible le plus grand éventail possible de ressources d'apprentissage.
5. Il se considère lui-même comme une ressource pleine de souplesse, utilisable par le groupe.
6. En répondant à ce qui est exprimé en classe, il accepte aussi bien le contenu intellectuel que les attitudes émotionnelles, s'efforçant de donner à chaque aspect l'importance la plus exacte que celui-ci revêt pour la personne ou pour le groupe.
7. Au fur et à mesure que le climat d'acceptation s'établit en classe, le facilitateur est capable de devenir lui-même un participant en apprentissage, un membre du groupe, exprimant ses vues comme étant simplement celles d'une personne.
8. Il prend l'initiative de faire part au groupe de ses sentiments comme de ses pensées, d'une manière qui n'exige rien et qui n'impose rien mais simplement représente un partage de soi que les étudiants peuvent accepter ou laisser tomber.
9. À travers toute l'expérience de la classe, il demeure attentif aux expressions qui indiquent des sentiments profonds ou violents.
10. En fonctionnant comme facilitateur d'apprentissage, le leader s'efforce de reconnaître et d'accepter ses propres limites. (Rogers 1973: 162-164)

Les retombées théoriques de l'andragogie sur l'enseignement des adultes montrent bien la nécessité de repenser la méthodologie de l'enseignement des langues étrangères aux adultes. Les étudiants des langues étrangères dans les universités doivent être traités selon les principes andragogiques. L'andragogie n'est pas uniquement une théorie valable pour la formation des adultes dans les stages dispensés dans institutions spécialisées. Lorsqu'on enseigne aux apprenants adultes, l'enseignant doit avoir une idée précise de leurs particularités et de la méthodologie de l'enseignement des adultes. Dans le modèle didactique/pédagogique, le regard que l'enseignant de langue porte sur les apprenants enfants n'est qu'un regard de supériorité. Il les estime comme des personnes dépendantes.

La maturation de la personne, le développement des capacités et des besoins, l'expérience et la vision et la confrontation réelle de la vie empêchent l'apprenant adulte, en règle générale, d'être tout à fait dépendant. Le modèle didactique/andragogique nous fait remarquer que les apprenants adultes sont des individus qui prennent des décisions importantes et qui assument des responsabilités diverses dans leur vie. L'enseignant/andragogue (voir, Lemaire 2005) ne peut pas se contenter simplement du fait qu'il y a devant lui des êtres dépendants comme les enfants. Les apprenants adultes de langue étrangère peuvent probablement être dépendants dans une circonstance de formation, mais l'erreur serait d'être persuadé que le professeur est en mesure de les traiter comme les enfants.

Quand l'âge augmente, le degré de dépendance de l'individu baisse. Jusqu'à l'âge de 18 ans, tant que le degré de dépendance est très fort, la pédagogie convient à la situation. Mais, avec l'augmentation successive de l'âge et la diminution systématique de dépendance, la pédagogie ne convient plus à la situation, par contre, c'est l'andragogie qui serait appropriée. Si l'enseignant de langue étrangère entame et continue sa démarche toujours avec cette vision que les apprenants adultes participant au cours de langue étrangère sont donc dépendants et qu'il peut enseigner sans la moindre tentative de les faire participer au cours et de leur donner le sentiment de l'autonomie, l'enseignant ira engendrer un conflit psychologique démotivant qui est le sentiment d'être dépendant comme un enfant, d'une part, et la vraie notion d'être autonome comme un adulte, d'autre part.

Les individus apprennent plus lorsqu'ils éprouvent eux-mêmes le besoin de s'améliorer ou de changer que lorsqu'on leur «dit» d'apprendre quelque chose ou de changer pour des raisons qui leurs sont étrangères. La formation sera plus efficace si l'individu traduit l'apprentissage en des plans concrets et en des actions qui peuvent être concrétisés dans leur avenir.

Si le comportement de l'enseignant/andragogue, la méthodologie, le contenu des méthodes de langue, l'ambiance et le climat de cours de langue et tous les facteurs qui interviennent dans l'enseignement des adultes sont différents et contre l'image que l'adulte s'est faite de lui-même, il se peut que ceci engendre l'amotivation et la dépression chez lui. Le refus de participer et l'abandon des cours de langue par les adultes, en fait, une partie de leur système de défense vis-à-vis de l'agression qui menace leur image et concept de soi. Ce bouleversement psychologique se manifeste très nettement dans le cours de langue étrangère par le refus de participer à la conversation et à des exercices de répétitions en groupe.

Conclusion

L'apprentissage est un processus continu de croissance et de développement pour l'apprenant adulte. Le point de départ de l'adulte, en ce qui a trait à l'apprentissage, est fait d'expériences et d'acquis divers. La motivation à apprendre chez l'adulte est très forte. Il a de très grandes attentes à l'égard de

l'apprentissage. Chez l'adulte, l'apprentissage est en compétition avec d'autres intérêts. L'adulte a sa propre conception de l'apprentissage.

Il faut tenir compte des particularités des apprenants adultes en didactique des langues étrangères. L'andragogie est une bonne théorie applicable au domaine de l'enseignement des langues étrangères. Le professeur/andragogue de langue étrangère doit tenir compte des principes andragogique, d'une part, et des particularités des apprenants adultes, d'autre part. Il faut éviter d'enseigner les apprenants adultes des langues étrangères avec la méthode propice aux enfants. Respecter l'andragogie dans l'enseignement des langues étrangères, c'est dire aider les apprenants adultes à apprendre mieux et facilement. Reste à savoir à quel point les enseignants des langues étrangères peuvent s'adapter à la théorie andragogique et la respecter dans leurs cours

Bibliographie

- Besnard, P. 1990. *La formation continue*. Paris: PUF, 3ème éd.
- _____. 1994. "Andragogie", in *Dictionnaire Encyclopédique de l'Éducation et de la Formation*, collection «réf», Éd. Nathan.
- Bhola, H. S. 1989. *Tendances et perspectives mondiales de l'éducation des adultes*. Unesco (B.I.E.).
- Goguelin, P. 1983. *La formation continue des adultes*. Paris: collec. Le Psychologue, P.U.F., 3è éd.
- Hamelin, D. 1975. "Les universitaires et la formation des adultes", in *Éducation Permanente*, n° 31, pp. 29-36.
- Houssaye, J. 1993. "La Motivation", in *La Pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*, ESF éditeur.
- Knowles, M. 1995. *L'Apprenant Adulte, vers un Nouvel Art de la Formation*. traduit par F. Paban, Les Editions d'Organisation.
- Legendre, R. & al. 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Paris: Guérin-Eska., 2è éd
- Lemaire, M. 2005. *Du formateur à l'andragogue: vers la réussite partagée formateur-apprenant*. Lyon: Chronique Sociale, collection: Pédagogie/formation
- Mucchielli, R. 1994. *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*. Paris: collection Formation permanente en Sciences Humaines, 8ème éd.
- Perdue, C. 1993. "Comment rendre compte de la «logique» de l'acquisition d'une langue étrangère par l'adulte ?", in *Études de Linguistique Appliquée*, n° 92.

- Raasch, A. 1979. "L'enseignement des langues aux adultes - une notion jeune", in *Le Français dans Le Monde*, n° 149.
- Rogers, Carl R. 1973. *Liberté pour apprendre ?* traduit par Daniel Le Bon, Dunod, Paris.
- Schwartz, B. 1968. "Réflexions sur le développement de l'éducation des adultes", in *Revue Française de Pédagogie*, n° 4, P. 32-44.
- Wautier, J.L. Vileyn, F. 2004. "L'andragogie: utopie ou réalité". In *Transfusion clinique et biologique*. Vol. 11, issue 3, P. 169-172.

