

Principes d'apprentissage des adultes et autodidaxie

Claudia Danis et Nicole A. Tremblay

Volume 11, numéro 3, 1985

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/900506ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/900506ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Danis, C. & Tremblay, N. A. (1985). Principes d'apprentissage des adultes et autodidaxie. *Revue des sciences de l'éducation*, 11(3), 421–440.
<https://doi.org/10.7202/900506ar>

Résumé de l'article

Le but de la recherche est de réviser les principes de l'apprentissage adulte au moyen d'une confrontation entre les principes d'apprentissage suggérés dans les écrits recensés par des experts en éducation des adultes, et les principes extraits de l'analyse de récits d'apprentissage d'adultes autodidactes reconnus pour leur expertise dans leurs domaines d'apprentissage respectifs. L'analyse comparative des principes portant sur la nature et sur le processus d'apprentissage adulte a permis d'identifier les principaux points de convergence et de divergence, d'en dégager des éléments de discussion et des pistes prioritaires de recherche, dans une perspective de théorisation.

Principes d'apprentissage des adultes et autodidaxie

Claudia Danis et Nicole A. Tremblay*

Résumé - Le but de la recherche est de réviser les principes de l'apprentissage adulte au moyen d'une confrontation entre les principes d'apprentissage suggérés dans les écrits recensés par des experts en éducation des adultes, et les principes extraits de l'analyse de récits d'apprentissage d'adultes autodidactes reconnus pour leur expertise dans leurs domaines d'apprentissage respectifs. L'analyse comparative des principes portant sur la nature et sur le processus d'apprentissage adulte a permis d'identifier les principaux points de convergence et de divergence, d'en dégager des éléments de discussion et des pistes prioritaires de recherche, dans une perspective de théorisation.

Abstract - The aim of this study is to present the principles underlying adult learning suggested in the writings of adult learning experts and those principles inferred from the writings of self-taught adults who are experts in their respective fields. This comparative analysis of the nature and processes of adult learning led the authors to identify principal points of convergence and divergence, to suggest areas for discussion, and to identify research priorities; all within a perspective of theorization.

Resumen - El objetivo de la investigación consiste en revisar los principios de aprendizaje del adulto por medio de una confrontación entre los principios de aprendizaje sugeridos en las recensiones de la literatura y los principios obtenidos por intermedio de análisis de textos de adultos autodidactas, que son reconocidos por sus especialidades, en sus sectores respectivos de aprendizaje. El análisis comparativo de los principios relacionados con el tipo y los procesos de aprendizaje adulto permitió identificar los puntos principales de convergencia y de divergencia, de señalar puntos de discusión y pistas prioritarias de investigación dentro de una perspectiva teórica.

Zusammenfassung - Ziel dieser Untersuchung ist die Revision der Prinzipien des Lernens Erwachsener mit Hilfe einer Gegenüberstellung der Lernprinzipien, wie sie von Spezialisten der Erwachsenenbildung in Rezensionen dargestellt werden, und der Prinzipien, die sich aus der Analyse von Berichten erwachsener Autodidakten über ihr eigenes Lernen ergeben, und zwar von Personen, deren Kompetenz in den entsprechenden Fachgebieten anerkannt ist. Die vergleichende Analyse der Prinzipien, die auf die Natur und den Vorgang des Lernens Erwachsener ausgerichtet war, erlaubte die Identifizierung der wichtigsten Konvergenz- und Divergenzpunkte, das Aufzeigen möglicher Diskussionsthemen, sowie von wichtigen Forschungslinien, die zum Aufbau einer Theorie führen können.

* Danis, Claudia: professeure, Université de Montréal,
Tremblay, Nicole A.: professeure, Université de Montréal.¹

Toute discipline se caractérise par un ensemble particulier de principes scientifiques et de principes d'action (Fox, 1981) qui servent de fondements à la réflexion et à l'intervention. Aussi, l'andragogie, en tant que discipline naissante, a-t-elle vu se multiplier les principes portant autant sur l'apprentissage des adultes que sur l'enseignement aux adultes, au fur et à mesure que se développaient, de manière synchronique, une pratique et une réflexion intrinsèquement liées l'une à l'autre.

Définis ici comme étant des propositions ou des règles d'action préétablies, les principes exercent, de par leur caractère normatif, une influence explicite ou implicite (Brundage et Mackeracher, 1980) tant au niveau de la réflexion qu'au niveau de l'intervention des adultes, le reflet de postulats ou de notions que l'on prend pour acquis (Abercrombie, 1981).

Tel que le soulignent Zemke et Zemke (1981), les principes portant spécifiquement sur l'apprentissage adulte tirent leur origine de diverses théories empruntées principalement à la psychologie (Lewin, Maslow, Havighurst, Erickson, etc.), à la sociologie (Habermas, Touraine, etc.) ou aux sciences de l'éducation en général (Dewey, Bruner, Piaget, Gagné, etc.); ces principes proviennent également des réflexions ou recommandations de praticiens du domaine de l'éducation des adultes (Lindeman, Bergevin, Houle, Knowles, Kidd, etc.), tel que mentionné par Smith et Haverkamp (1977). D'une part, les principes de l'apprentissage adulte qui découlent des diverses théories reflètent souvent les préoccupations et les priorités des divers champs disciplinaires dont ils sont issus. D'autre part, les principes traitant de l'apprentissage adulte qui découlent des recommandations ou réflexions - pour ne pas dire des opinions - de praticiens du domaine de l'éducation des adultes reflètent, dans la plupart des cas, une préoccupation ou un point de vue centrés sur l'enseignement, voire sur l'enseignement en milieu scolaire formel.

On constate un intérêt croissant de plusieurs chercheur(e)s spécialisé(e)s en andragogie pour délimiter la spécificité de leur domaine, pour identifier les premiers éléments d'une théorie de l'apprentissage adulte qui constituerait en quelque sorte l'essence même de la discipline (Parsons et Johnson, 1978; Penland, 1981; Danis et Tremblay, 1984). Cette démarche de théorisation implique, entre autres, une étape préliminaire qui consiste à réviser d'une façon systématique les principes de l'apprentissage adulte jusqu'ici extrapolés surtout de disciplines connexes ou de la pratique même de l'enseignement. Une telle révision s'avère d'autant plus nécessaire que les énoncés actuels ne constituent souvent que des considérations d'ordre général (Parsons et Johnson, 1978; Pratt, 1984), que les principes sont rarement présentés dans le cadre d'une théorie spécifique et qu'ils sont le résultat de démarches méthodologiques peu systématiques (Penland, 1981).

La présente révision des principes de l'apprentissage adulte s'effectuera à partir d'un point de vue propre à la discipline de l'andragogie plutôt qu'à partir

de celui de disciplines connexes. De plus, cette révision abordera la question directement sous l'angle de l'apprentissage (Zemke et Zemke, 1981) plutôt que sous l'angle de l'enseignement. Elle s'appuiera donc sur ce que des adultes qui apprennent en milieu social réel ont exprimé plutôt que sur ce que les experts, théoriciens ou praticiens, ont pu mettre de l'avant sous la forme de principes. La démarche entreprise se veut systématique et soucieuse de respecter la réalité des faits observés.

Le point de vue de l'apprentissage autodidacte a été privilégié dans cette démarche de révision, tant à cause de la perspective nouvelle qu'offre ce secteur d'étude axé sur l'adulte qui apprend en dehors de tout système scolaire² (Clouzot et Bloch, 1981) qu'à cause de la méthodologie qualitative qui y est préconisée (Mocker et Spear, 1982).

Le but de la présente recherche est donc de réviser les principes de l'apprentissage adulte suggérés par des experts du domaine, grâce à une confrontation entre ces principes d'apprentissage et les principes extraits d'une analyse de récits d'apprentissage d'adultes autodidactes reconnus pour leur expertise dans leurs domaines d'études respectifs.

Cette recherche préliminaire permettra d'identifier les points de convergence et de divergence entre les principes proposés par les experts et ceux extraits de l'expérience d'apprentissage d'adultes autodidactes. L'étude des points de convergence devrait permettre de dégager certaines constantes ainsi que les notions accentuées de part et d'autre alors que l'étude des points de divergence devrait surtout permettre de signaler certaines contradictions. De plus, l'analyse des récits d'apprentissage des autodidactes pourrait faire ressortir de nouveaux principes. C'est dans une perspective à plus long terme de repérage des propositions ou des règles d'action caractéristiques de l'apprentissage adulte qu'il convient de situer une telle démarche de recherche.

La méthode

La méthode utilisée s'inspire largement de la démarche de recherche inductive (*grounded theory*) proposée par Glaser et Strauss (1967) qui préconisent, entre autres, la confrontation permanente, sans *a priori*, des divers phénomènes ou facteurs étudiés, afin d'en découvrir les constantes et les contradictions, dans une perspective de théorisation.

La stratégie utilisée ici comporte trois phases. La première phase correspond à l'étude des auteurs qui ont proposé, de façon explicite, des principes portant sur l'apprentissage adulte; la technique employée est celle de l'analyse thématique. La deuxième phase correspond à l'étude des récits d'apprentissage d'adultes autodidactes ainsi qu'à la formulation des principes extraits de récits; la technique employée est celle de l'analyse de contenu. La troisième et dernière phase correspond à la révision des principes et des données dégagés des récits d'apprentissage

des autodidactes sujets de la présente recherche (deuxième phase); la technique utilisée est celle de l'analyse comparative. Les première et deuxième phases ont été réalisées simultanément par deux chercheuses qui ne devaient pas se concerter quant aux données recueillies lors des deux premières phases afin d'éviter le biais provenant d'une connaissance préalable, soit des principes suggérés par les auteurs (première phase) lors de l'analyse des récits d'apprentissage, soit des principes ou données dégagés des récits d'apprentissage (deuxième phase) lors du repérage des principes recensés. La concertation de départ n'a alors porté que sur la définition de «principes d'apprentissage adulte» et sur les techniques à utiliser.

Les trois phases de la méthode utilisée feront maintenant l'objet d'une présentation plus détaillée.

Phase 1: Analyse thématique des principes recensés chez les auteurs

Lors d'une première étape, la recension des écrits a inclus tous les auteurs ayant abordé d'une façon explicite la question des principes de l'apprentissage adulte. Certains auteurs recensés se situaient dans la perspective de l'éducation des adultes en général tandis que d'autres se situaient dans la perspective plus particulière de l'apprentissage autodidacte. Certains auteurs, tels Knowles (1970) et Bergevin (1967), avaient proposé des principes, tandis que certains autres tels Brundage et Mackeracher (1980) et Zemke et Zemke (1981) avaient plutôt regroupé ou analysé les principes déjà énoncés. Brundage et Mackeracher (1980), par exemple, dans leur étude des principes de l'apprentissage, ont retenu 158 auteurs.

La deuxième étape de cette recension d'écrits a permis d'éliminer de la liste déjà constituée les principes ayant trait aux dimensions physiologiques (âge, sexe), psychologiques (personnalité, styles d'apprentissage), cognitives (habiletés mentales ou verbales), les principes ayant trait à des considérations d'ordre général (la nature humaine en général, par exemple) ou ayant trait à la dimension de l'enseignement comme tel. Ainsi, l'inventaire ne contenait plus que des principes touchant l'apprentissage adulte, conformément à l'objectif de la recherche.

Lors d'une troisième étape, les principes retenus ont fait l'objet d'une catégorisation ainsi que d'une synthèse. La catégorisation allait permettre de dégager, de façon inductive, les divers thèmes correspondant aux divers principes proposés par les auteurs; la synthèse allait permettre de regrouper, autour de chacun des thèmes/principes retenus, les divers auteurs ayant abordé ces derniers.

Lors d'une quatrième étape, l'ensemble des thèmes/principes qui les composent représentent à la fois une partie des résultats de la recherche et le cadre de référence à partir duquel la révision des principes a été réalisée lors de la troisième phase. Le présent article fait part des résultats se rapportant aux deux premières dimensions du cadre de référence, soient la nature de l'apprentissage adulte et le processus d'apprentissage adulte, ces deux dimensions étant intrinsèquement liées l'une à l'autre.

Phase 2: Analyse de contenu des récits d'apprentissage d'adultes autodidactes

A une étape préliminaire, dix adultes autodidactes ont raconté leur expérience d'apprentissage dans le cadre d'une recherche purement exploratoire. Ces récits d'apprentissage ont permis à chacun de relater les actions et réflexions se rapportant à leurs démarches. Ces récits ont été intégralement retranscrits pour fin d'analyse.

Dix sujets ont participé à l'expérience: cinq hommes et cinq femmes dont l'âge moyen était de 48,2 ans. Ces sujets devaient tous correspondre aux critères de choix déjà établis par Brookfield (1982): a) ils devaient être engagés dans des projets à long terme d'apprentissage dans un même domaine pour une durée d'au moins quatre ans (la durée moyenne des projets entrepris par les sujets était de 14,9 ans); b) les sujets devaient être reconnus pour leur expertise dans leurs domaines d'apprentissage respectifs par des associations spécialisées (danse folklorique, animation, minéralogie, généalogie, culture de plantes, organisation de loisirs, philosophie, peinture, fabrication de mouche à pêche, musique); c) ils ne devaient pas avoir poursuivi pour une période excédant 15 années leurs études en milieu scolaire formel (la scolarité moyenne était de 11,9 années); d) les sujets devaient, enfin, avoir acquis les connaissances et habiletés se rapportant à leur domaine d'apprentissage en dehors du milieu scolaire et de leur milieu de travail.

L'analyse de contenu réalisée au cours de la deuxième phase de la présente recherche comprend cinq étapes: repérage/codification, traduction, établissement des similitudes, formulation d'hypothèses de travail et énoncé de principes.

D'abord, les données, prenant ici la forme de faits, d'actions, d'opinions ou de réflexions relatés par les sujets dans leurs récits d'apprentissage, ont été repérées et codifiées, sous la forme d'énoncés spécifiques.

Ensuite, les énoncés codifiés (plus de 500) ont été traduits en termes d'énoncés généraux. Cette traduction a été validée par un jury de deux chercheurs qui devaient faire consensus quant au respect du sens des énoncés spécifiques qui avaient été traduits en termes plus généraux.

Puis, les énoncés généraux qui s'avéraient être similaires à plus d'un récit d'apprentissage ont été identifiés.

En quatrième lieu, les énoncés qui se trouvaient d'une façon constante dans l'ensemble des récits d'apprentissage étudiés ont chacun été formulés sous la forme d'hypothèses de travail. Chacune des hypothèses de travail retenues a fait l'objet d'une étude particulière quant à sa récurrence dans les divers récits d'apprentissage et quant à sa nature même. Chaque hypothèse de travail a été reformulée jusqu'à ce qu'elle rende compte de l'ensemble des énoncés de même nature, extraits des divers contextes d'apprentissage. Les hypothèses de travail retenues représentaient ainsi un plus haut niveau de généralisation que celui que l'on retrouvait lors des étapes précédentes.

Finalement, les hypothèses de travail qui se trouvaient dans l'ensemble des récits d'apprentissage étudiés (n: 10), ont été considérées comme des principes, en ce sens qu'il s'agissait là de propositions ou de règles d'action conformes à la définition de «principe» préalablement établie. Cette dernière étape s'est avérée nécessaire afin de permettre, lors de la troisième phase de la présente recherche, une confrontation de données de même nature entre, d'une part les principes proposés par les auteurs et, d'autre part, les énoncés/principes identifiés dans les récits d'apprentissage des autodidactes étudiés. Chaque principe ainsi que les éléments du discours qui le sous-tendaient ont fait l'objet d'une validation par un jury de trois membres qui devaient faire consensus à 100%.

Phase 3: Analyse comparative des principes proposés par les auteurs à la lumière des principes dégagés des récits d'apprentissage d'adultes autodidactes

Lors d'une première étape, les quatre dimensions ainsi que les thèmes/principes identifiés chez les auteurs recensés (cf. Phase 1) ont servi de cadre de référence. Les thèmes correspondant à l'une ou l'autre des dimensions de cadre de référence ont servi de classification des principes extraits des récits d'apprentissage des autodidactes étudiés (cf. Phase 2).

Lors d'une deuxième étape, des rapports ont pu être établis entre les différents principes correspondants de manière à permettre de dégager les points de convergence, les points de divergence ainsi que tout nouvel élément ou principe pouvant surgir d'une telle analyse comparative.

C'est dans cette dynamique de confrontation des deux sources distinctes de données, à partir du cadre de référence établi, que seront présentés ici les résultats se rapportant aux deux premières dimensions, soient la nature de l'apprentissage adulte et le processus d'apprentissage adulte.

Les résultats

Afin que soit respectée la dynamique d'ensemble et que soit assurée une meilleure compréhension de l'analyse des principes étudiés, ces derniers ont été situés à l'intérieur de catégories correspondantes et, à leur tour, les catégories ont été situées à l'intérieur de l'une ou l'autre des deux dimensions retenues dans le cadre de référence, soient 1) la nature de l'apprentissage adulte et 2) le processus d'apprentissage adulte.

La nature de l'apprentissage adulte.

Cette première dimension comprend l'ensemble des principes se rapportant à une définition de ce qu'est l'apprentissage adulte. Deux catégories de principes sont ici abordées: a) la première a trait à l'apprentissage en tant que processus interne, b) la deuxième, à l'apprentissage en tant que processus développemental.

L'apprentissage est un processus interne. Un premier principe proposé par les auteurs recensés est le suivant: *l'apprentissage est un processus unique et individuel* (Pine et Horne, 1969; Rogers, 1969) *qui se produit à l'intérieur de l'apprenant* (Pine et Horne, 1969; Knowles, 1970; Brundage et Mackeracher, 1980). Un autre principe précise ce qui précède: *le processus d'apprentissage est un processus actif* (Abercrombie, 1981) *qui engage tout l'être de l'apprenant dans ses dimensions physiologiques, émotives et intellectuelles* (Rogers, 1969; Pine et Horne, 1969; Knowles, 1970). La nature de l'analyse des récits d'apprentissage des autodidactes étudiés ne permet pas de confirmer ou d'infirmer le premier principe proposé par les auteurs à savoir que l'apprentissage est unique ou individuel et se produit à l'intérieur de l'individu. Quant au principe énoncé concernant l'engagement de tout l'être de l'apprenant, il semble possible d'affirmer que les sujets étudiés abordaient leur apprentissage d'un point de vue global, en tenant compte, par exemple, de leurs émotions, de leurs forces et limites culturelles, financières, etc. De plus, un principe extrait des récits d'apprentissage précise un aspect de cet engagement de tout l'être dans le processus d'apprentissage: *les autodidactes savent reconnaître, par eux-mêmes/elles-mêmes, les qualités personnelles qui les caractérisent comme apprenants ou qui les aident dans leur apprentissage.* Ces qualités personnelles se situaient à divers niveaux, tel que suggéré par les auteurs avec cette nuance que les autodidactes arrivaient parfaitement à distinguer ces qualités par eux-mêmes/elles-mêmes.

Un dernier principe suggéré par les auteurs recensés s'énonce de la façon suivante: *l'apprentissage est activé et contrôlé par les apprenants eux-mêmes* (Rogers, 1969; Pine et Horne, 1969; Knowles, 1970). Ce principe sert de fondement à une intervention éducative centrée sur l'apprenant plutôt que sur le contenu (Bergevin, 1967; Knowles, 1970; Conti, 1979) et centrée sur la participation de l'apprenant plutôt que sur une assimilation passive de contenus (Lindeman, 1961; Bergevin, 1967; Abercrombie, 1981). L'analyse des récits d'apprentissage peut corroborer ce principe; ceci s'expliquerait par le fait que le contexte même d'autodidaxie dans lequel sont engagés les sujets étudiés exige que le processus d'apprentissage soit à la fois activé et contrôlé par ces derniers.

L'apprentissage est un processus développemental. Un premier principe suggéré par les auteurs est le suivant: *l'apprentissage est un processus naturel, évolutif* (Lindeman, 1961; Pine et Horne, 1969; Smith et Haverkamp, 1977; Brundage et Mackeracher, 1980; Stubblefield, 1983) *qui mène vers une autonomie et une conscience de soi croissantes* (Brundage et Mackeracher, 1980; Stubblefield, 1983). Un tel principe fait éclater la conception restreinte limitant les activités d'apprentissage à la période de l'enfance et au milieu scolaire et ouvre sur une perspective beaucoup plus dynamique d'éducation permanente (Lindeman, 1961; Abercrombie, 1981). Cette notion de processus évolutif, permanent, ressort de l'analyse des récits d'apprentissage de plusieurs sujets. La notion d'autonomie y est présente; ceci pourrait s'expliquer par le fait que la démarche autodidacte exige, par définition, une autonomie complète de la part des sujets. La notion de conscience de soi en tant

qu'apprenant ressort également des récits d'apprentissage, sous la forme du principe suivant: *les autodidactes transcendent leur propre processus pour en extraire des règles ou des principes touchant leur propre apprentissage ou l'apprentissage général*. Il s'agirait ici de manifestations de méta-apprentissage (Danis et Tremblay, 1984) qui impliquent de la part du sujet, une connaissance du processus suivi ainsi qu'une réflexion sur ce processus. On retrouve moins de telles manifestations chez les sujets plus jeunes, ce qui pourrait confirmer qu'il s'agit bien d'un processus évolutif.

Un autre principe suggéré par les auteurs recensés est le suivant: *le processus séquentiel, graduel d'apprentissage* (Parsons et Johnson, 1978) *est directement lié au processus développemental correspondant au cycle de vie de l'individu qui apprend* (Parsons et Johnson, 1978; Brundage et Mackeracher, 1980). Les auteurs insistent sur le fait que tout apprentissage se doit de correspondre aux besoins, aux intérêts, aux valeurs, aux tâches qui sont spécifiques à chaque stade de développement de l'adulte et qui évoluent en fonction de ces stades (Brundage et Mackeracher, 1980; Zemke et Zemke, 1981; Stubblefield, 1983). L'analyse des récits d'apprentissage ne permet pas de corroborer ce principe. En effet, même si les autodidactes étaient d'âges variés, l'analyse de contenu qui a permis l'énoncé des principes n'a pas pris en compte le stade de développement comme variable de recherche.

Un dernier principe qui ressort de l'étude des écrits recensés a trait à l'apprentissage autodidacte comme tel et se lit comme suit: *l'apprentissage autodidacte s'articule autour d'un thème particulier qui est présenté dès la jeunesse d'un individu et qui se développe au fur et à mesure que les expériences vécues s'accumulent; l'individu en vient alors à prendre conscience que ce thème constitue pour lui un centre d'intérêt privilégié* (Penland, 1981). On retrouve chez de nombreux sujets une telle progression par rapport à un thème ou domaine particulier d'apprentissage mais l'analyse des récits d'apprentissage ne permet pas d'affirmer que ce thème était présent dès la jeunesse d'un individu sinon pour un des sujets étudiés.

Le processus d'apprentissage adulte

Cette deuxième dimension comprend l'ensemble des principes se rapportant à l'agencement dynamique des activités entreprises en vue de réaliser un apprentissage. Trois catégories de principes sont ici abordées: a) la première a trait au type de démarche que représente le processus d'apprentissage adulte; b) la deuxième a trait à la place qu'occupe l'expérience de l'adulte à l'intérieur de ce processus et c) la troisième a trait à la gestion de ce même processus.

Type de démarche que représente le processus d'apprentissage adulte. Le principe qui prédomine ici chez les auteurs recensés est le suivant: *le processus d'apprentissage est un processus dans lequel chaque activité d'apprentissage suit, dans un ordre séquentiel et unidirectionnel, des étapes déterminées; en suivant ces étapes, l'apprenant adulte évolue d'une façon spiroïdale vers le but général qu'elle s'était fixé* (Brundage et Mackeracher, 1980). L'analyse du cheminement des autodidactes sujets de la présente recherche

apporte des éléments qui infirment ce principe. En effet, bien que les sujets suivent des étapes qualitativement différentes au cours de leurs démarches, il ne semble pas que ces étapes se reproduisent dans un ordre séquentiel et unidirectionnel, c'est-à-dire de façon linéaire selon des étapes prédéterminées. On retrouve plutôt chez les autodidactes étudiés plusieurs processus d'apprentissage possibles, composés d'étapes ou de séquences multidirectionnelles. Un premier principe qui ressort ici est le suivant: *les autodidactes procèdent de manière heuristique à l'intérieur d'une démarche qui s'organise autour d'intentions qui, à leur tour, se définissent et se précisent sans a priori*. Un deuxième principe, en mettant en lumière l'impact des événements fortuits sur la démarche d'apprentissage, s'oppose également à la conception d'une démarche unique qui ne laisse pas suffisamment place au hasard ou à la découverte: *les autodidactes saisissent toute occasion que le hasard peut leur offrir pour apprendre*.

La place qu'occupe l'expérience de l'adulte à l'intérieur du processus d'apprentissage. Un premier principe qui ressort de la recension est le suivant: *l'expérience de l'adulte constitue la dynamique centrale du processus d'apprentissage* (Pine et Horne, 1969; Knowles, 1970; Kidd, 1976; Feringer, 1978; Conti, 1979; Brundage et Macke-racher, 1980). Ce principe se trouve fortement corroboré par les données recueillies auprès des autodidactes sujets de la présente recherche. Cependant, si plusieurs définitions du terme «expérience» ont cours chez les auteurs, une définition commune prévaut chez les sujets étudiés: celle de «mise en pratique», d'«action», d'«application en milieu naturel». Un principe dégagé des récits d'apprentissage précise: *les autodidactes optent pour la voie de l'action enrichie de l'apport théorique*. Plusieurs auteurs - surtout des théoriciens et praticiens du domaine de l'éducation des adultes - ont abordé la notion d'alternance entre action et apport théorique, entre pratique et théorie; on peut se référer, par exemple, à la notion de «praxis» chez Freire (1970). L'analyse du processus d'apprentissage des autodidactes apporte cependant une dimension non encore étudiée; même s'il arrive souvent que les apprenants passent à l'action pour ensuite aller puiser dans la théorie des éléments qui leur permettront de revenir à l'action, il arrive également que ces apprenants ne séparent point ces deux phrases. Un principe se dégage: *toute démarche autodidacte comporte des périodes d'action et des périodes de réflexion qui se produisent soit en alternance, soit d'une manière simultanée*.

Un autre principe qui ressort de l'étude des écrits recensés est ainsi synthétisé: *tout apprentissage doit être perçu par l'apprenant comme étant pertinent, cette pertinence provenant de l'existence d'un lien évident entre ce qui est appris et les expériences personnelles antérieures de l'apprenant* (Lindeman, 1961; Pine et Horne, 1969; Rogers, 1969; Knowles, 1970; Collins, 1981). Les données recueillies auprès des autodidactes sujets de la présente recherche corroborent ce principe.

La démarche de gestion qu'implique le processus d'apprentissage adulte. Les principes se rapportant à la gestion du processus d'apprentissage sont ici regroupés en cinq

sous-catégories: gestion de l'ensemble du processus, identification des besoins d'apprentissage, contenus, méthodes et rythme d'apprentissage.

- *la gestion de l'ensemble du processus*: par rapport à la gestion de l'ensemble de la démarche d'apprentissage, un principe qui ressort de l'étude des auteurs recensés est le suivant: *l'apprentissage s'avère plus efficace lorsqu'il est soigneusement planifié, dirigé et évalué que lorsqu'il est réalisé d'une façon dépendante du hasard* (Smith et Haverkamp, 1977). Un tel principe semble n'être qu'une conséquence opérationnelle du principe voulant que l'apprentissage soit un processus unidirectionnel, constitué d'étapes préétablies. La nature des données recueillies auprès des autodidactes sujets de la présente recherche ne permet pas de comparer le degré de ces deux types distincts d'apprentissage. Par contre, l'étude des récits d'apprentissage permet de croire que les autodidactes n'abordent pas du tout leur démarche sous l'angle d'une «gestion» d'étapes linéaires prédéterminées. Ces adultes ne semblent pas respecter les traditionnelles séquences continues de planification, de direction et d'évaluation si chères au milieu éducatif formel. C'est ainsi que l'on retrouve dans le processus d'apprentissage autodidacte, entre autres, la notion d'action précédant la planification et la notion de périodes de latence. Un nouveau principe se dégage alors: *les autodidactes ne prennent la décision d'apprendre par eux-mêmes qu'après avoir recueilli certains renseignements et observé certains aspects du domaine. Les autodidactes peuvent donc vivre une période de latence entre le moment où leur curiosité a été éveillée et celui où ils s'engagent activement.*

- *l'identification des besoins d'apprentissage*: par rapport à l'identification des besoins d'apprentissage, un premier principe se dégage de l'analyse des écrits: *au fur et à mesure que les apprenants progressent vers leurs objectifs d'apprentissage, quelques-uns de leurs besoins sont satisfaits et remplacés par de nouveaux besoins et quelques-uns de leurs objectifs sont atteints ou redéfinis en fonction du progrès réalisé: le feedback reçu au cours de ce processus porte sur le progrès qu'ont réalisé les apprenants par rapport aux objectifs d'apprentissage qu'ils s'étaient fixés* (Brundage et Mackeracher, 1980). Les auteurs recensés semblent aborder la question du progrès du succès de l'apprentissage en fonction de besoins précis et d'objectifs préétablis (Knowles, 1970; Houle, 1972; Kidd, 1976; Conti, 1979). L'étude des récits d'apprentissage des autodidactes sujets de la présente recherche fournit des éléments qui entrent en contradiction avec cette conception. En effet, les autodidactes ne semblent découvrir leurs besoins et objectifs d'apprentissage que lorsque leur processus est déjà enclenché. Un nouveau principe peut ici être formulé: *les autodidactes ne parviennent à énoncer leurs buts personnels d'apprentissage qu'après avoir acquis la maîtrise de certaines connaissances ou habiletés.* Un autre principe complète la notion de buts très larges et flexibles que se fixent les autodidactes: *les autodidactes se fixent certains buts à atteindre qu'ils réajustent et reformulent au gré de leurs goûts et désirs personnels ou au gré des circonstances qui se présentent à l'intérieur de leur domaine d'apprentissage.* Enfin, le feedback ne semble pas aussi formel et normatif que le laissent croire les auteurs. Un principe nouveau extrait de l'analyse des récits s'apprentissage précise: *les autodidactes, pour*

vérifier leur compétence, considèrent les résultats tangibles qu'ils obtiennent ou se fient à un sentiment intime qu'ils éprouvent d'avoir réussi.

Un deuxième principe se rapportant à l'identification des besoins d'apprentissage se dégage de l'analyse des auteurs recensés: *comme tous les adultes ne possèdent pas l'ensemble des éléments (sens, valeurs, habiletés, stratégies) qui sont requis pour un apprentissage efficace, l'acquisition des éléments manquants doit donc faire partie intégrante du processus d'apprentissage* (Brundage et Mackeracher, 1980). Les autodidactes étudiés dans la présente recherche soulignent également qu'ils cherchent à acquérir les éléments qui manquent à leur apprentissage. Ce sont les difficultés rencontrées qui semblent leur permettre d'identifier, à un moment donné, les éléments manquants qu'ils devront s'approprier en vue d'assurer un apprentissage subséquent efficace. Ces lacunes peuvent être inhérentes au contenu ou encore aux stratégies utilisées.

- *les contenus d'apprentissage*: par rapport au contenu d'apprentissage, un premier principe proposé par les auteurs est le suivant: *les comportements liés à l'apprentissage des apprenants adultes ont tendance à se modifier au fur et à mesure que ces derniers se familiarisent avec leurs contenus d'apprentissage* (Brundage et Mackeracher, 1980). L'analyse des récits d'apprentissage autodidacte permet de corroborer ce principe. De plus, un principe extrait des récits d'apprentissage des autodidactes sujets de la présente recherche permet d'identifier un type précis de changement de comportement face aux personnes-ressources qui les aident: *au fur et à mesure que les autodidactes acquièrent davantage de connaissances et d'habiletés dans leurs domaines respectifs d'apprentissage, ils établissent des contacts avec des personnes de plus en plus spécialisées dans ces domaines d'apprentissage.*

Un principe qui ressort de l'étude des auteurs recensés a trait aux contenus des apprentissages autodidactes comme tels: *les autodidactes ont tendance à choisir un domaine particulier d'apprentissage qui réunit leurs intérêts, leurs talents, leurs expériences passées et qui leur permet de tenir compte également des diverses occasions qui s'offrent à eux* (Penland, 1981). L'étude des récits d'apprentissage autodidacte permet de corroborer ce second principe et de formuler trois nouveaux principes qui précisent certains aspects se rapportant à la spécialisation dans un domaine particulier d'apprentissage. Un premier principe établit un lien entre spécialisation et intérêt: *plus les autodidactes se spécialisent dans un domaine donné, plus leur intérêt augmente par rapport à ce domaine.* Un second principe se rapporte aux types de contenus recherchés par les apprenants: *les autodidactes ont tendance à limiter de plus en plus leurs contenus d'apprentissage à des aspects spécialisés de leurs domaines d'apprentissage respectifs.* Un troisième principe ajoute, par contre, une notion d'ouverture par rapport aux divers contenus: *les autodidactes, en cours de spécialisation, s'ouvrent à des disciplines connexes ou transfèrent leurs acquis à des disciplines connexes.*

- *les méthodes d'apprentissage*: par rapport aux méthodes d'apprentissage, un premier principe extrait de l'étude des auteurs recensés se lit comme suit: *les*

adultes apprennent dans des contextes éducatifs variés, en utilisant diverses méthodes d'apprentissage (Brundage et Mackeracher, 1980; Hamm, 1982). L'étude des récits d'apprentissage permet de corroborer ce principe: *les autodidactes utilisent une variété de contextes éducatifs, de méthodes et de ressources dans le but d'apprendre*. Cependant, ils ne semblent pas préférer, comme certains auteurs le prétendent, un apprentissage réalisé en groupe.

Un second principe proposé par les auteurs recensés se rapporte au mode d'apprentissage autodidacte comme tel: *les autodidactes ont tendance à n'utiliser qu'un seul mode d'apprentissage - agencement unique de méthodes formelles, informelles et fortuites - qui représente, selon eux, la façon d'apprendre la plus adéquate* (Penland, 1981). Les données recueillies auprès des autodidactes sujets de la présente recherche semblent être en désaccord avec un tel principe bien qu'aucun principe spécifique n'ait pu être formulé à ce sujet. En effet, même s'ils peuvent préférer certaines méthodes d'apprentissage à d'autres, les autodidactes semblent varier même leurs modes d'apprentissage, agencant les diverses méthodes au gré surtout des situations ou des événements déclencheurs d'apprentissage.

- *le rythme d'apprentissage*: relativement au rythme d'apprentissage, les auteurs recensés formulent le principe suivant: *les adultes désirent exercer un contrôle sur le rythme ainsi que sur le moment où ils commencent et celui où ils terminent leurs activités d'apprentissage et ils apprennent mieux lorsque, de fait, ils contrôlent ces éléments* (Brundage et Mackeracher, 1980; Zemke et Zemke, 1981). Ce principe se trouve fortement corroboré par les données recueillies dans les récits d'apprentissage: *les autodidactes apprennent à leur propre rythme*. Cependant rien ne permet d'établir un lien entre le fait d'apprendre à son propre rythme et le fait d'apprendre de façon efficace. Il est intéressant de noter ici que la première raison qui amène les sujets de la présente recherche à opter pour une démarche autodidacte plutôt que pour une démarche plus formelle d'apprentissage est liée au fait que, selon eux, la démarche autodidacte respecte davantage leur propre rythme d'apprentissage.

Conclusion

L'analyse comparative des principes se rapportant à la nature de l'apprentissage adulte et au processus d'apprentissage adulte a permis de mettre en lumière certains points de convergence ainsi que certains points de divergence. Toujours dans la perspective de repérer des principes qui caractériseraient l'apprentissage adulte, il sera intéressant, à titre de conclusion, de faire ressortir les principaux points de convergence et de divergence et d'en dégager des éléments de discussion ainsi que des pistes prioritaires de recherche.

Au préalable, il convient de préciser certaines limites de la présente recherche. Les résultats recueillis dans le cadre de cette recherche qualitative ne sont pas généralisables; ils servent plutôt à générer, à partir d'une certaine vue d'ensemble, une optique nouvelle et les questions prioritaires de recherche qui en découlent.

Les résultats se rapportant à l'apprentissage adulte en général qui ont été extrapolés des résultats correspondant à l'apprentissage autodidacte devront subséquemment faire l'objet de recherches pouvant confirmer ou infirmer de telles extrapolations (cf. section «pistes de recherches»). Le nombre d'auteurs recensés demeure limité aux principaux auteurs connus ayant explicité certains principes; ces auteurs semblent en majorité correspondre au courant humaniste dominant actuellement en Amérique du Nord. Enfin, le nombre limité de sujets autodidactes étudiés ($N = 10$) ainsi que les caractéristiques de ces sujets (engagés dans des projets à long terme, reconnus pour leur expertise dans leurs domaines respectifs d'apprentissage, ayant réalisé leurs apprentissages dans un contexte social naturel) rendent toute généralisation difficile.

Plusieurs principes extraits des expériences d'apprentissage des autodidactes, sujets de la présente recherche, corroborent les principes déjà formulés par les auteurs recensés.

Les résultats se rapportant à la nature de l'apprentissage adulte confirment surtout le fait que l'apprentissage engage l'être de l'apprenant dans sa globalité et le fait que la démarche d'apprentissage produit chez l'adulte une évolution de sa conscience de soi en tant qu'apprenant.

D'une part, la notion de globalité élargit la dimension de l'apprentissage pour y inclure aussi l'émotivité, les traits de personnalité, les intérêts de l'adulte, les circonstances et l'environnement qui l'influencent. Le courant humaniste contemporain, axé sur l'individu unique, global, en interaction avec son environnement et capable d'actualisation de soi, semble ici dominer.

D'autre part, la notion d'évolution vers une plus grande conscience de soi en tant qu'apprenant rejoint les plus récentes recherches suggérant la possibilité de l'existence d'un stade allant au-delà du stade opératoire formel décrit par Piaget. Le méta-apprentissage serait une manifestation de ce stade post-opératoire formel impliquant des changements d'ordre cognitif chez l'adulte. Ce stade pourrait d'ailleurs être spécifique à l'adulte (cf. Danis et Tremblay, 1984).

Les résultats se rapportant au processus d'apprentissage adulte confirment surtout le rôle primordial que joue l'expérience de l'adulte dans ce processus, la variété des contextes et des méthodes d'apprentissage et le contrôle qu'exerce l'adulte sur son propre rythme d'apprentissage. Les résultats confirment également les modifications de comportements qu'entraîne l'acquisition de contenus d'apprentissage et fournissent de plus certaines précisions quant au phénomène de spécialisation.

Tant les autodidactes étudiés que les auteurs recensés mettent l'accent sur la notion d'expérience. Cependant, ce même terme semble avoir ici diverses connotations. C'est ainsi que pour l'ensemble des sujets étudiés et pour certains auteurs, le terme «expérience» fait référence à l'acquisition d'un contenu par sa mise en

application (*learning by doing*) (Smith et Haverkamp, 1977), tandis que pour d'autres auteurs, ce même terme fait plutôt référence, par exemple, à l'interaction entre l'adulte et son environnement (Knowles, 1970), ou encore à l'accumulation des expériences passées (Smith et Haverkamp, 1977). La notion d'alternance qui se trouve liée à ce processus d'apprentissage par l'expérience se trouve ici complétée par la notion encore inexplorée de simultanéité de l'action/référence à des éléments théoriques. Le refus de dissocier ce qui est mis en application et l'*input* théorique s'insère dans une dynamique bien différente de celle établie dans le contexte éducatif formel des «détours théoriques». Pourtant, le processus d'intégration des connaissances ne dépendrait-il pas de la jonction des éléments théoriques et de la pratique que l'apprenant fait siens, transforme, organise? La simple alternance entre théorie et pratique ne suffirait pas à assurer une telle intégration des savoirs, savoir-faire et savoir-être.

La variété des contextes et des méthodes d'apprentissage est fortement accentuée autant par les auteurs recensés que par les autodidactes étudiés; pourtant, peu de méthodes et de stratégies d'apprentissage utilisées par l'adulte apprenant en dehors des cadres formels sont connues. De même, les auteurs recensés et les autodidactes s'accordent à reconnaître l'importance du respect du rythme d'apprentissage; toutefois, on connaît encore peu, par rapport au processus d'apprentissage adulte, les modalités, les effets qu'entraînerait le respect de ce rythme.

Le fait que l'adulte modifie les comportements liés à son apprentissage au fur et à mesure qu'il/qu'elle se familiarise avec son contenu d'apprentissage est corroboré. Il est intéressant de noter que le comportement qui ressort, à ce sujet, chez les autodidactes, en est un de consultation de plus en plus spécialisée avec des experts. Le phénomène de spécialisation chez les adultes autodidactes est également corroboré. Plus précisément, les principes extraits des récits d'apprentissage de ce type particulier d'apprenants adultes mettent en lumière certains aspects intéressants se rapportant au fait d'approfondir un contenu spécifique: le lien existant entre le fait d'approfondir un contenu d'apprentissage et l'intérêt croissant par rapport à ce contenu; le besoin ressenti de continuer à approfondir de plus en plus ce même contenu ainsi que l'intérêt croissant pour des disciplines ou des contenus connexes.

Certains résultats provenant de l'étude des récits d'apprentissage autodidacte n'ont pu être formulés sous la forme de principes parce qu'ils ne répondaient pas aux critères exigés lors de la formulation des principes (cf. phase 2 de la méthode). Certains de ces résultats se trouvent néanmoins en accord avec des principes proposés par les auteurs recensés. Dans ce contexte, l'importance des apprentissages significatifs se trouve confirmée. D'autres résultats provenant de l'étude des récits d'apprentissage apportent certaines précisions: la notion d'acquisition des éléments manquants au cours de la démarche d'apprentissage est ainsi liée à la question des difficultés inhérentes à cette démarche. Enfin, certains

autres résultats confirmant des principes proposés par les auteurs recensés peuvent être interprétés en fonction du contexte et de la nature même des sujets autodidactes étudiés: le fait que l'apprentissage soit activé et contrôlé par l'adulte lui-même/elle-même et le fait que le projet d'apprentissage à long terme de l'autodidacte s'articule autour d'un thème privilégié se trouvent ainsi corroborés.

Des contradictions ressortent aussi de la confrontation entre les principes proposés par les auteurs recensés et ceux extraits de l'expérience d'autodidacte. Ces contradictions correspondent toutes à la deuxième dimension étudiée, soit au processus d'apprentissage adulte; elles se rapportent au type de démarche que représente le processus d'apprentissage, à la gestion de l'ensemble de la démarche d'apprentissage et à la notion de progression de l'apprenant vers des objectifs préétablis.

La contradiction principale est certes celle qui se rapporte au type de démarche que représente le processus d'apprentissage. La notion de linéarité qui prédomine à ce sujet chez les auteurs trahit un point de vue centré sur l'enseignement ou sur l'apprentissage réalisé en milieu éducatif formel où l'expert assume la responsabilité tant du processus à suivre que du contenu à acquérir. L'étude des démarches d'apprentissage autodidacte décèle plutôt des démarches multiples qui ne correspondent pas aux représentations unidirectionnelles prédominantes chez les auteurs. Symptôme d'anarchie ou d'une efficacité moindre que cette place que l'adulte apprenant en dehors du réseau formel laisse à la découverte, au hasard? Ne serait-ce pas plutôt l'indice de la complexité encore inexplorée de processus multiples d'apprentissage adulte, distincts - peut-être même complémentaires - dans lesquels ordre et séquence varient selon une multitude de facteurs? La connaissance de ces processus pourrait constituer le fondement de toute théorie de l'apprentissage adulte.

Une contradiction se rapportant à la gestion de l'ensemble de la démarche d'apprentissage ressort également de l'analyse comparative réalisée. Les auteurs recensés accentuent la notion même de gestion qui prend surtout ici la forme de planification et d'évaluation tandis que les autodidactes étudiés ne situent même pas leur démarches dans une perspective de gestion. On retrouve, par exemple, chez ces derniers, les notions d'action précédant toute planification et de périodes de latence en cours de processus analogues à des notions caractérisant le processus de créativité. Ces notions correspondraient peut-être à des exigences intrinsèques de structuration-restructuration, voire d'intégration des connaissances.

Une dernière contradiction majeure a trait à la notion de progression de l'apprenant vers des objectifs préétablis. Les auteurs abordent la question du progrès réalisé dans l'apprentissage en fonction d'objectifs précis; les notions de besoins qui précèdent l'apprentissage et de rétroaction qui complète ce dernier semblent indissociables des objectifs explicites de formation à acquérir. Il n'en est pas de même pour les autodidactes étudiés qui, eux, ne semblent se fixer que des buts

très flexibles, en cours de processus plutôt qu'au début et qui ne recherchent par une rétroaction de type formel. On détecte chez ces autodidactes ayant mené des projets à long terme, une personnalisation et une complexification croissantes. Ce phénomène serait peut-être lié au processus d'intégration des connaissances.

Pistes prioritaires de recherche

Des questions de recherche se dégagent des résultats de la présente révision des principes portant sur la nature de l'apprentissage adulte et sur le processus d'apprentissage adulte. Dans une optique de théorisation, les questions de recherche présentées ici ont été considérées comme étant prioritaires. Certaines de ces questions se rapportent à des aspects spécifiques traités sous l'une ou l'autre des deux dimensions étudiées, tandis que d'autres sont de nature plus générale.

Par rapport à la nature de l'apprentissage adulte, trois pistes de recherche méritent une attention particulière:

- Distinguer les divers courants qui sous-tendent à la fois la définition de l'apprentissage adulte et la formulation des principes qui en découlent. Ceci contribuerait à contrer un certain syncrétisme et à assurer des prises de positions théoriques ou idéologiques explicites.
- Étudier la dynamique qui s'établit entre la dimension cognitive et les diverses autres dimensions impliquées dans l'apprentissage adulte.
- Identifier et analyser les manifestations de méta-apprentissage chez les apprenants adultes. Situer ces manifestations de méta-apprentissage par rapport au développement global de l'adulte. Réaliser des études comparatives auprès d'adultes, d'adolescents et d'enfants afin de déterminer la spécificité des manifestations de méta-apprentissage propres à chacun de ces groupes d'apprenants.

Par rapport au processus d'apprentissage adulte, quatre pistes de recherche ont été retenues comme étant prioritaires:

- Identifier, dans un premier temps, les divers processus d'apprentissage adulte, en prenant en considération et en comparant les divers milieux d'apprentissage ainsi que les différents types de démarches impliquées, dans le but d'identifier les éléments qui seraient généralisables à l'ensemble des processus d'apprentissage adulte et ceux qui ne se limiteraient qu'à des milieux ou à des types de démarches particuliers. Dans un deuxième temps, décrire et analyser chacun des processus d'apprentissage adulte en fonction de l'articulation des démarches impliquées (séquences et directions suivies, récurrence des séquences et évolution du processus), en fonction de la relation réciproque établie entre chaque démarche et les principaux facteurs qui interviennent (caractéristiques de l'apprenant, contenu, environnement) et, en fonction, enfin, de l'efficacité des apprentissages réalisés.

- Définir la notion d'expérience en fonction des éléments qui sont généralisables à l'ensemble des processus d'apprentissage adulte et en fonction des éléments qui sont plutôt particuliers à certains types d'apprentissages dits expérientiels. Identifier les dimensions et les mécanismes liant l'expérience à l'apprentissage adulte. Réaliser des études comparatives auprès d'adultes, d'adolescents et d'enfants afin de déterminer la spécificité des dimensions et des mécanismes propres à chaque groupe d'apprenants.
- Etudier le processus d'intégration des connaissances chez l'adulte sous l'angle de l'alternance/simultanéité entre l'action et l'*input* théorique. Etudier également ce processus d'intégration chez l'adulte sous l'angle de la personnalisation et de la complexification des connaissances.
- Réviser les divers types d'intervention des éducateurs d'adultes dans une perspective centrée sur l'apprentissage adulte et en tenant compte de la diversité des milieux d'intervention éducative (services éducatifs fournis aux individus et aux groupes autodidactes, formation dans le milieu associatif, dans le milieu de travail, ainsi que dans les milieux institutionnel et para-institutionnel). Les recherches prioritaires liées à l'intervention éducative comme telle seraient les suivantes:

- implanter et évaluer - et cela même en milieu formel - de nouvelles démarches d'enseignement/apprentissage qui ne seraient pas calquées sur les démarches de gestion qui, elles, sont avant tout axées sur la planification/évaluation d'activités prévisibles;

- expérimenter de nouvelles modalités de partage des pouvoirs entre éducateur et apprenant. Ces modalités pourraient remplacer ou du moins améliorer l'utilisation actuelle des «contrats d'apprentissage» qui semblent refléter davantage le point de vue de l'expert capable d'identifier *a priori* objectifs, activités, durée et critères d'évaluation des apprentissages que le point de vue de l'apprenant;

- étudier le rythme ainsi que les périodes de latence qui caractérisent l'apprentissage adulte et expérimenter des formules qui en assureraient le respect;

- analyser l'impact que produirait sur l'apprentissage une répartition nouvelle d'activités qui permettraient d'intégrer simultanément mise en application et *input* théorique et qui susciteraient chez les apprenants une réflexion portant sur leur propre processus d'apprentissage (méta-apprentissage).

Par rapport à l'étude des principes dans leur ensemble, six pistes de recherche ressortent comme étant prioritaires:

- Distinguer les divers niveaux de principes proposés dans les écrits et préciser la nature de ces principes. Ceci permettrait de corriger l'actuel enchevêtrement des principes qui portent autant sur des notions générales de psychologie, de physiologie, de didactique que sur des notions plus limitées de l'ordre de la

didactique institutionnelle, par exemple. Identifier, parmi les divers niveaux repérés, ceux qui semblent «stratégiques» pour l'étude de l'apprentissage adulte.

- Déceler, par rapport à l'ensemble des principes, autant les aspects qui ont été laissés dans l'ombre que ceux qui ont été mis en lumière par les auteurs. Un tel recul permettrait d'identifier les lacunes ainsi que les idéologies sous-jacentes.
- Vérifier la possibilité de généraliser chacun des principes retenus comme étant prioritaires. Des recherches devront ici être réalisées sur le terrain auprès de diverses catégories d'adultes et elles devront à la fois tenir compte d'une diversité de facteurs, telles les caractéristiques des apprenants, les propriétés des contextes, des démarches et des contenus d'apprentissage. Toujours dans une perspective de théorisation portant sur l'apprentissage adulte, les résultats de telles recherches devraient permettre de distinguer les principes qui sont généralisables de ceux qui sont limités à des conditions particulières d'apprentissage.
- Créer et tester de nouvelles méthodes de recherche qualitative qui permettraient de tenir compte de la dynamique qui caractérise l'apprentissage adulte. De telles méthodes devraient être axées sur l'étude d'interactions multiples plutôt que sur l'étude de relations causales simples et devraient également permettre la confrontation des divers facteurs étudiés afin d'en découvrir les constantes et les contradictions (*grounded theory*).
- Vérifier la pertinence des extrapolations voulant que certains principes et éléments caractéristiques de l'apprentissage autodidacte soient également caractéristiques de l'apprenant adulte en général. Compte tenu de la diversité des modalités de l'apprentissage adulte, préciser les principes et éléments de l'apprentissage autodidacte qui correspondent également à l'apprentissage adulte en général et ceux qui ne correspondent pas.
- Parmi les principes et éléments identifiés comme étant caractéristiques de l'apprentissage adulte, chercher à identifier ceux qui seraient spécifiques à l'apprenant adulte. Des études comparatives réalisées auprès d'enfants, d'adolescents et d'adultes pourraient faire ressortir la spécificité de l'apprentissage adulte. Les principes et éléments dégagés de la présente recherche qui semblent être étroitement liés à cette spécificité se rapportent principalement aux notions de complexification des connaissances, de personnalisation/intégration des connaissances, d'autonomisation et de réflexion sur son propre processus d'apprentissage (méta-apprentissage). La notion de spécificité constitue le cœur même de toute démarche de théorisation portant sur l'apprentissage adulte.

NOTES

1. Les auteures du présent article sont co-directrices du Groupe de recherche sur l'apprentissage autodidactique en milieux éducatifs (GRAAME). Ce groupe, subventionné depuis 1983 par le Fonds pour la formation des chercheurs et l'aide à la recherche (F.C.A.R.), poursuit des recherches se rapportant aux pratiques éducatives d'individus et de groupes autodidactes apprenant dans divers milieux: milieu de vie, milieu associatif, milieu de travail, de formation professionnelle et de formation institutionnelle.
2. Le phénomène de l'apprentissage autodidacte est un phénomène très répandu dans notre société moderne qui se situe de plus en plus dans une perspective de formation continue. Un récent sondage réalisé aux États-Unis (Penland, 1981) révélait que 80% des adultes américains (âgés de 18 ans et plus) se percevaient comme étant des apprenants. De ce 80%, 64% - soit très près des deux tiers - affirmaient être des autodidactes alors que seulement 5% affirmaient suivre des activités d'apprentissage en milieu éducatif institutionnel; l'autre 11% déclarait utiliser un mode d'apprentissage combinant à la fois l'autodidaxie et formation en milieu éducatif formel. Au Québec, le sondage portant sur les activités éducatives des adultes - sondage réalisé par la Commission d'étude sur la formation des adultes (CEFA) en 1982 - révèle que 55% des adultes québécois interrogés avaient réalisé des activités éducatives (entre septembre 1979 et décembre 1980). Parmi les adultes ayant réalisé des activités éducatives, 22,6% - soit près du quart - s'étaient donné une formation entièrement autodidactique; 7% avaient combiné formation de type autodidactique et formation de type socio-culturel; 6,1% avaient combiné autodidaxie et formation de type professionnel et 2,8% avaient combiné les trois types de formation: autodidactique, professionnel et socio-culturel.

REFERENCES

- Abercrombie, M.L.J., Changing basic assumptions about teaching and learning, in D. Boud (éd.), *Developing Student Autonomy in Learning*, New York: Nichols Publ. Co., 1981, p. 38-54.
- Bergevin, Paul, *A philosophy for adult education*, New York: The Seabury Press, 1967.
- Brookfield, Stephen, Successful independent learning of adults of low educational attainment in Britain: A parallel educational universe, *Proceedings of the Adult Education Research Conference*, Lincoln, NE, 1982, p. 48-53.
- Brundage, Donald et Dorothy Mackeracher, *Adult learning Principles and their application to program planning*, Toronto, Ontario: Institute for studies in education, 1980.
- Clouzot, Olivier et Annie Bloch, *Apprendre autrement - clés pour le développement personnel*, Paris: Editions d'organisation, 1981.
- Collins, Michael, The theory of relevance: Determining competent performance in adult education, *Adult Education Research Conference Proceedings*, DeKalb, Il., 1981, p. 37-42.
- Conti, Gary J., *Principles of adult learning scale*, ERIC no ED 179 713, Ann Arbor, MI., Adult Education Research Conference, 1979.
- Danis, Claudia et Nicole Tremblay, Manifestation de méta-apprentissage en situation d'autodaxie, *Proceedings of the Third Annual Conference of the Canadian Association for the Study of Adult Education*, Montréal: CASAE/ACEEA, 1984, p. 151-166.
- Feringer, P., *The relation between learning problems of adults and general learning theory*, ED 152 992, communication présentée à The Annual Adult Education Research Conference, San Antonio, TX: AERC, 1978.
- Fox, Robert D., *Current action principles and concepts from research and theory in adult learning and development*, ED 203 008, communication présentée à The Society of Medical College Directors of Continuing Medical Education, Columbus, OH, mai 1981.
- Freire, Paulo, *Pedagogy of the Oppressed*, New York: The Seabury Press, 1970.
- Glaser, Barney G. et Anselm L. Strauss, *The discovery of grounded theory - strategies for qualitative research*, New York: Aldine-Atherton, 1967.
- Hamm, Cornel, Critique of self-education, *Canadian Journal of Education*, vol. VIII, no 4, 1982, p. 87-106.
- Houle, Cyril O., *The design of education*, San Francisco: Jossey-Bass Inc., 1972.
- Kidd, J.R., *How adults learn*, New York: Association Press, 1976.

- Knowles, Malcolm S., *The modern practice of adult education*, Chicago: Association Press, 1970.
- Lindeman, Eduard C., *The meaning of adult education* (première version publiée en 1926), Montréal: Harvest House, 1961.
- Mocker, Donald W. et George E. Spear, *Lifelong learning: formal, non formal, informal, and self-directed*, Série no 241, University of Missouri - Kansas City: Center for Resource Development in Adult Education, 1982.
- Parsons, J. et T. Johnson, *Adults learn differently than children - an examination of an old basic assumption*, ED 166 372, Kansas State University, 1978.
- Penland, Patrick R., *Towards self-directed learning theory*, ED 209 475, communication présentée au Annual Meeting of the Adult Education Association, 1981.
- Pine, G.J. et P.J. Horne, Principles and conditions for learning in adult education, *Adult Leadership*, vol. XVIII, no 4, 1969, p. 108-134.
- Pratt, Daniel D., Andragogical assumptions: some counter intuitive logic, *Proceedings of the adult education research conference*, Raleigh, NC, 1984, p. 147-153.
- Rogers, C., *Freedom to learn*, Columbus, Ohio: Charles and Mettill Co., 1969.
- Smith, Robert M. et Kay K. Haverkamp, Toward a theory of learning how to learn, *Adult Education*, vol. XXVIII, no 1, 1977, p. 3-21.
- Stubblefield, Harold W., Contemporary adult learning theories: a historical and comparative analysis, *Proceedings of the lifelong learning research conference*, University of Maryland, 1983, p. 145-149.
- Zemke, Ron et Susan Zemke, 30 things we know for sure about adult learning, *Training/HRD*, juin 1981, p. 45-52.