

Pédagogie et formation d'adultes : certaines hypothèses

Frémeaux J.-P.

Ecole et formation

Paris : CIHEAM
Options Méditerranéennes; n. 20

1973
pages 30-33

Article available on line / Article disponible en ligne à l'adresse :

<http://om.ciheam.org/article.php?IDPDF=CI010521>

To cite this article / Pour citer cet article

Frémeaux J.-P. **Pédagogie et formation d'adultes : certaines hypothèses.** *Ecole et formation*. Paris : CIHEAM, 1973. p. 30-33 (Options Méditerranéennes; n. 20)



<http://www.ciheam.org/>
<http://om.ciheam.org/>

Jean-Pierre FRÉMEAUX

*Institut Agronomique
Méditerranéen
Montpellier*

Pédagogie et formation d'adultes Certaines hypothèses...

Un tel sujet est si vaste, qu'il faut nécessairement le limiter. Le limiter tout d'abord en s'interrogeant sur ce qu'est un adulte et ce qu'est la pédagogie ; et sur la signification d'une pédagogie d'adultes. S'agit-il en particulier d'une pédagogie particulière destinée aux adultes ou d'une pédagogie pour devenir « adultes » — s'agit-il d'une formation des adultes ou d'une formation à être (adulte). Le limiter ensuite en analysant ce qu'est une méthode pédagogique dans le cadre général d'une éducation permanente.

QU'EST-CE QU'UN ADULTE ?

Deux conceptions s'affrontent : la première distingue deux périodes fondamentales dans la vie et oppose la période de l'enfance-adolescence à celle de l'âge adulte ; la seconde envisage un processus continu de création de l'individu-être social.

Nous illustrerons la première conception par une citation en nous excusant de sa longueur : « Nous appelons « Adultes » les hommes et les femmes qui ont plus de 23 ans et qui sont entrés dans la vie professionnelle, assumant des rôles sociaux actifs et des responsabilités familiales, ayant déjà une expérience directe de l'existence. Si par surcroît nous les supposons normaux, nous considérerons qu'ils sont sortis du type de relations de dépendance et de « mentalité » caractéristiques de l'enfance et de l'adolescence, qu'ils ont accédé à un autre type de relations sociales d'interdépendance, qu'ils se sont pris en charge eux-mêmes dans l'organisation de leur vie et de leur « horizon temporel » (de leurs projets personnels et sociaux) et qu'ils ont, avec un réalisme et un pragmatisme efficaces, une conscience suffisante de leur insertion sociale, de leur situation, de leurs potentialités et de leurs aspirations. Cela implique qu'ils n'ont plus ni la vie protégée (intrafamiliale) de l'enfance, ni la splendide marginalité des étudiants, à l'instruction et aux loisirs desquels les contribuables consacrent 10 000 F par tête et par an » (1).

Dans cette perspective, la formation des adultes ne peut s'appliquer qu'à la transmission de connaissances limitées d'ordre technique et requiert la détermination d'une « pédagogie » spéciale, basée sur une étude de la mentalité adulte et l'utilisation de techniques appropriées — la recherche d'une « andragogie » — néologisme créé par certains auteurs.

La deuxième conception, sans nier les différences intellectuelles et affectives qui apparaissent entre les individus d'âges variés et sans refuser une périodisation des cycles de la vie humaine, ne cherche pas à opposer ces périodes mais à leur donner une place relative dans le processus de maturation de l'individu. C'est ainsi que A. LEON écrit : « il paraît préférable de parler de maturités spécifiques plutôt que de maturité générale. Le même individu peut se conduire en adulte dans certains domaines (le travail) ou pour certaines fonctions (l'intelligence) et se comporter

en adolescent dans d'autres domaines (la famille) ou pour d'autres fonctions (l'affectivité) » (2).

Dans cette perspective, la formation des adultes ne s'adresse pas à des adultes hypostasiés comme une catégorie sociale stable et distincte, mais à des individus parvenus à un certain degré relatif de maturité, à des individus en même temps inachevés.

Ainsi, écrit A. LEON, « à la prématuration de l'enfant, qui fonde biologiquement l'éducation familiale, répondrait l'inachèvement de l'adulte, qui fonderait biologiquement l'éducation permanente » (3). Biologiquement... socialement, faudrait-il ajouter. En effet, l'enfant grandit en acquérant une autonomie plus grande à l'égard du milieu qui l'environne, mais l'éducation qui lui est donnée en même temps qu'elle a pour but de l'aider à acquérir cette autonomie, lui en apprend les limites et l'engage à les respecter : « l'éducation a pour objet d'adapter l'enfant au milieu social » (4).

L'éducation familiale et l'instruction mettent l'enfant en régime de liberté surveillée ; partisans de la pédagogie traditionnelle et partisans de pédagogies plus libérales (comme C. FREINET en France au A.S. NEILL en Angleterre) ne se sont affrontés ou ne s'affrontent que pour fixer les limites de cette liberté.

Quant à celui qu'on appelle l'adulte, si la formation dispensée a pour but de lui donner une autonomie plus grande, en particulier par rapport à son milieu technique de travail, n'est-ce pas également le mettre en régime de liberté relative, lorsqu'on lui fixe a priori les limites de tout effort de promotion.

La présentation de l'adulte comme être achevé, illustrée par le premier auteur cité, apparaît alors comme une justification idéologique de ce refus de donner à l'individu une autonomie plus grande. Peut-on dire qu'un adulte comprend sa situation sociale, ses potentialités et ses aspirations et qu'il n'ait pas au contraire beaucoup à apprendre ? comme l'enfant ou l'adolescent ?

Dans cette perspective, la formation d'adultes apparaît comme un moment particulier d'un processus continu d'éducation ; ce moment a ses exigences propres qu'il n'est pas question de négliger, et ce processus continu est celui de l'éducation permanente. « L'éducation permanente doit être conçue dans le cadre général de l'entreprise éducative, comme un processus débutant à l'aube de la vie, englobant ce que l'on nomme communément les années d'école et se poursuivant tout au long de l'existence. Etude et apprentissage s'intègrent au travail et aux loisirs. Ainsi l'éducation est-elle conçue comme un processus de la croissance de l'être humain, de son accomplissement en tant qu'individu et que membre de nombreux groupes sociaux. Ce qui est ainsi visé, c'est donc l'homme total, et non pas seulement l'homme en tant que produit ; l'existence créatrice et non pas seulement l'existence productrice de biens matériels... » (5).

(2) LEON (A.). Psychopédagogie des adultes. Collection « SUP ». Ed. PUF (p. 64).

(3) LEON (A.). Op. cité, p. 16.

(4) DURKHEIM (E.). Education et Sociologie. Collection « SUP ». Ed. PUF (p. 49).

(5) Rapport de la Commission de Planification de la Province d'Alberta, cité dans « Apprendre à être », Unesco-Fayard (p. 209).

(1) MUCCHIELLI (R.). Les méthodes actives dans la pédagogie adulte. Editions E.S.F. (p. 10).

QU'EST-CE QUE LA PÉDAGOGIE ?

Est-ce un art, l'« art d'élever et d'instruire les enfants » comme le répond le Larousse, ou est-ce une science comme tendent à le soutenir de nombreux auteurs maintenant ?

Remarquons tout d'abord qu'être un « artiste » n'implique pas une absence de formation antérieure : si le « maître » est un artiste, c'est parce qu'il est personnellement doué ; mais cela n'exclut pas qu'il ait du métier et qu'il l'ait acquis, qu'il possède certaines techniques et qu'il les ait apprises : au temps où l'on considérait la pédagogie comme un art, il y avait déjà de nombreuses écoles normales où l'on formait des instituteurs et des professeurs.

Seulement le « maître », s'il est un artiste, n'a pas une méthode de travail précise. Il utilise des techniques sans méthode. Et s'il est un mauvais maître, c'est parce que, toujours sans méthode, il utilise ses techniques à tort et à travers et qu'il n'a pas l'intuition de l'artiste.

Lorsque la pédagogie se limitait à l'instruction des enfants, elle était déjà une science ; mais parce que sa méthode se confondait avec une programmation unique et définitive de l'éducation, tout l'effort de réflexion portait sur la meilleure mise en œuvre des techniques admises ou connues. C'est à l'« art » du maître que l'on faisait alors appel.

Lorsque la pédagogie se limite à la formation d'adultes soi-disant « achevés », elle est déjà une science ; mais parce que sa méthode se confond avec la programmation d'un contenu et parce que des techniques nouvelles sont apparues qui isolent le maître de l'élève par un médium (que ce soit l'ordinateur ou un « package multimedia ») ; tout l'effort de réflexions porte sur les meilleures techniques adaptées à la situation de formation.

Enfin, lorsque la pédagogie s'inscrit dans un processus de formation permanente, lorsqu'elle s'adresse à un homme qui se forme pendant toute sa vie, alors elle est une science qui a son épistémologie parce qu'elle cherche son objet en faisant appel à d'autres sciences comme la sociologie ou la psychologie, qui a sa méthodologie parce qu'elle construit une réflexion sur ses méthodes qui sont nécessairement multiples et adaptées autant aux situations sociales qu'aux caractéristiques des publics et qui possède enfin sa technologie parce qu'il existe des techniques et que celles-ci sont indispensables pour mettre en œuvre la méthode choisie.

La pédagogie est-elle une science expérimentale ? Claude BERNARD écrivait au siècle dernier : « il y a deux choses à considérer dans la science expérimentale : la méthode et l'idée. La méthode a pour objet de diriger l'idée qui s'élance en avant dans l'interprétation du phénomène naturel et dans la recherche de la vérité. L'idée doit toujours rester indépendante, et il ne faut point l'enchaîner, pas plus par des croyances scientifiques que par des croyances philosophiques ou religieuses » (6).

La pédagogie, comme toute science expérimentale, a son épistémologie et sa méthodologie. Le pédagogue, comme tout chercheur, a son idée, il faudrait souvent dire son idéologie. Mais là commencent les difficultés.

L'« idée » du pédagogue est, comme nous l'avons illustré, une certaine idée de l'homme et de son devenir. Produit historique de la société, elle peut présenter des formes contradictoires — justifier, comme nous l'avons vu précédemment, un certain état social et sa reproduction grâce aux actions éducatives — ou bien viser un changement social par la formation d'individus « déviants » et la nécessité de transformations institutionnelles. L'« idée » du pédagogue n'est pas indépendante de toute croyance philosophique ; ou du moins lui est-il plus difficile de nourrir l'illusion que son idée est « indépendante », comme le souhaitait Claude BERNARD.

Par ailleurs, le pédagogue, s'il veut utiliser une méthode pour « diriger son idée », doit l'appliquer à un cadre expérimental. Et ce cadre expérimental est, avant tout, une situation de formation où il lui est difficile d'être un simple observateur. Le pédagogue devient alors formateur, c'est-à-dire un acteur social directement engagé dans le processus de reproduction et/ou de transformation de sa société. Plus encore que pour le sociologue, il ne lui est pas possible d'être à la fenêtre et de se regarder passer dans la rue.

Enfin les conditions de l'expérimentation sont particulières parce que l'évaluation est plus difficile : évaluer une expérience de formation c'est comparer les objectifs fixés initialement aux résultats atteints à la fin. Les systèmes éducatifs classiques avaient résolu le problème parce qu'ils fixaient les objectifs en termes de contenu à connaître et faisaient coïncider l'évaluation avec des tests de connaissances sur ce contenu. La variété actuelle des contenus de formation dans le cadre de la formation d'adultes et plus encore dans celui de l'éducation permanente, la définition beaucoup plus complexe des objectifs à atteindre, rendent les systèmes classiques d'évaluation souvent inadéquats et obligent à une recherche sur les conditions mêmes de cette évaluation — recherche qui ne peut éluder le problème de la signification de cette évaluation par rapport aux besoins et aux projets de la société. Enfin, si l'un des objectifs est de développer sans cesse chez l'homme des possibilités nouvelles, sa réussite ou son échec ne pourront être évalués à l'issue d'un cycle de formation restreint dans le temps.

Ainsi la pédagogie est-elle une science expérimentale sans commencement et sans fin — à la recherche à la fois d'une hypothèse et d'une conclusion —, une science qui s'enracine dans la pratique sociale et dont le seul élément de certitude réside dans la réflexion méthodologique.

De même qu'« il n'y a de science que par l'École Permanente » (7) il ne peut y avoir de sciences humaines que par et pour un projet éducatif global de la société : la pédagogie est une science en tant qu'**ensemble des sciences humaines en action**.

(6) BERNARD (Cl.). Introduction de la médecine expérimentale. Poche Club. Ed. P. Beltond (p. 77).

(7) BACHELARD (G.). La formation de l'esprit philosophique. Ed. J. Vrin, Paris (p. 252).

LE CHOIX D'UNE METHODE DE FORMATION

Comme nous l'avons vu précédemment, le choix d'une méthode de formation est le choix d'une procédure expérimentale applicable à une situation sociale particulière. Cette situation est caractérisée par six éléments fondamentaux : le **formateur** (maître, éducateur, etc...); le **formé** (élèves, étudiants, stagiaires, etc...); le **groupe de formés** (classe, séminaires, etc...); le **contenu de formation**; le **lieu de formation** et l'**environnement institutionnel et social**.

Plusieurs remarques s'imposent dès le début :

— L'environnement institutionnel et social est le lieu de la demande de formation; c'est lui qui fixe les objectifs généraux et souvent les conditions de l'évaluation. Disons qu'il se substitue au formé pour décider dans la plupart des cas de son projet de formation, qu'il le met en quelque sorte dans cet état de « liberté surveillée » dont nous parlions précédemment. Cet environnement est non seulement présent objectivement; il l'est encore subjectivement, au niveau du vécu intériorisé par chacun des formés; il est présent dans le groupe, à tout instant mais la plupart du temps il n'est jamais « dit ».

— L'environnement est d'autant moins explicite que dans de nombreux cas, le lieu de formation est distinct du lieu de travail (et/ou du lieu familial).

— Le contenu de formation est le moyen mis en œuvre pour atteindre les objectifs de connaissances fixés au départ et il apparaît souvent comme le seul moyen. Les techniques éducatives apparaissent comme un adjuvant et la pédagogie n'est souvent que l'addition d'un ensemble de techniques à un contenu précis. C'est cette absence de réflexion sur les méthodes à choisir entre le contenu et les techniques qui permet un glissement sémantique fréquent, consistant à intituler « méthodes » de simples techniques, et qui permet au formateur d'apparaître ainsi à la fois novateur et scientifique alors qu'il a éludé le problème central de la réflexion méthodologique. Cette remarque n'exclut pas pour autant que les techniques soient neutres et que toute réflexion sur la signification d'une technologie nouvelle doive être écartée (8).

Si l'on met à part les techniques (dont la nature doit être déterminée en même temps que la méthode), nous avons présenté jusqu'à maintenant les éléments invariants de la situation éducative, ou plus exactement ceux qui, dans la majorité des cas, sont fixés de l'extérieur.

Les trois autres éléments, le formateur, le formé, et le groupe de formés, sont également invariants dans une certaine mesure, mais ce qui peut être modifié parfois, c'est la forme de relations qui s'établit entre eux, c'est le type de sociabilité qui s'instaure.

Nous faisons l'hypothèse que le choix d'une méthode pédagogique, c'est d'abord le **choix d'une forme de sociabilité**

et celui de rapports d'autorité dans la situation éducative.

Si l'on reprend les trois éléments de la situation de formation précédemment caractérisés, on voit apparaître trois types de relations : la relation individuelle entre le formateur et chacun des formés, celle entre le formateur et le groupe, celle entre chacun des formés et le groupe. Les deux premières relations font partie de ce que G. GURVITCH appelle la sociabilité par opposition partielle; la dernière fait partie de la sociabilité par fusion partielle (9).

En utilisant toujours la classification faite par G. GURVITCH, on peut ajouter que le formateur ou l'environnement institutionnel ont le choix entre des relations passives ou actives avec chacun des formés et/ou avec le groupe, entre des relations de rapprochements et/ou d'éloignement avec eux. Ils ont également la possibilité théorique de conduire le groupe à demeurer une « masse » où la force d'attraction entre les membres est faible, à devenir une « communauté » où elle est moyenne, à se transformer en une « communion » où elle est la plus intense. Ils peuvent aussi laisser se développer une sociabilité « spontanée » ou la rendre plus « organisée » (en amenant par exemple le groupe à partager avec lui la programmation du contenu).

Ce choix d'une méthode, ou encore d'une ou de plusieurs formes de sociabilité n'est pas neutre. Si l'on prend l'exemple de la méthode classique développée dans les situations scolaires traditionnelles et poursuivie dans la formation d'adultes que l'on prétend « achevés », il s'agit d'une forme de sociabilité caractérisée à la fois par une « masse » de formés sans relations entre eux et par une relation passive d'autorité entre le formateur et ce groupe. Or, cette forme de sociabilité est précisément celle que l'on retrouve dans la plupart des unités sociales de production de biens et de services de notre pays. Le rapprochement n'est pas fortuit et si l'on se préoccupe du rôle de l'éducation dans le développement d'une société, on doit prendre en considération le fait que la forme — nous dirons la méthode — est aussi importante que le contenu, parce qu'elle prépare les futurs formés à l'exercice de rapports sociaux qui sont ou non ceux de la société, au moins ceux du milieu du travail.

Dans ce sens, l'« idée » du pédagogue et le choix conséquent qu'il fait d'une méthode, renvoient à son projet de société — dans le cas où l'environnement institutionnel ne se substitue pas à lui pour cette décision.

Plus précisément encore, le formateur doit se demander s'il est opportun qu'il reproduise dans la situation éducative, les formes de sociabilité et les rapports d'autorité qui sont celui de la situation de travail des formés ou s'il est préférable qu'il en inaugure d'autres. C'est ainsi que J. GUIGOU écrit : « On ne dirige pas un groupe d'ouvriers ou de stagiaires de la même façon dans un régime capitaliste ou dans un régime socialiste. Au formateur d'imaginer de nouveaux rapports d'autorité en fonction des modifications de l'environnement institutionnel, qui, réciproquement, contribueront à modifier les structures de

(8) Voir à ce sujet l'article de PALMADE (G.). Orientations pédagogiques et responsables de formation. Education permanente, n° 12, oct déc. 1971 (p. 57 à 78).

(9) GURVITCH (G.). La vocation actuelle de la Sociologie. PUF, 1957 (p. 116 et suivantes).

commandement et de contrôle dans le système de production » (10).

Toutefois, en décrivant cette relation entre rapports éducatifs et rapports sociaux et en faisant du pédagogue-acteur social le maître en quelque sorte de cette relation, nous nous référons à une conception du formé — agent social passif ; nous faisons de ce dernier un simple agent de transmission plus ou moins conscient ; nous ignorons son projet individuel personnel, son besoin de découvrir ses potentialités, de réaliser ses aspirations.

Le choix d'une méthode pédagogique n'est pas seulement celui d'une forme de sociabilité et celui de rapports d'autorité. C'est aussi **le choix entre une analyse de ceux-ci dans le groupe en formation ou son refus**. Si, en effet, nous admettons que l'insertion sociale de l'individu est faite d'une trame de rôles déterminés et de rapports sociaux contraignants, seule une analyse de ceux-ci par le formé-même, peut lui permettre d'en avoir la conscience claire et de poursuivre son « achèvement ».

Or, le groupe en formation est un lieu où règnent une ou plusieurs formes de sociabilité, où s'exercent des rapports d'autorité institués par le formateur ou décidés par l'environnement institutionnel, où existe de toutes façons, une demande de ce dernier. Le formateur devrait être en mesure d'aider les formés à analyser cet ensemble : si en effet, comme nous l'avons vu, il y a une relation entre les rapports vécus dans le groupe et ceux vécus à l'extérieur, l'analyse critique des premiers peut conduire à celle des seconds et permettre à l'adulte de prendre ses distances à l'égard de ceux-ci — démarche nécessaire pour qu'il réalise ses aspirations et prenne conscience de ses potentialités.

C'est à cette condition que l'éducation permanente a un sens, car si elle apporte seulement à l'individu le complément de formation dont il a besoin pour « s'achever » — ou du moins en avoir l'illusion — sans lui ouvrir de nouveaux horizons sur ses potentialités, elle s'interdit d'être permanente et se confond avec le recyclage des « adultes ».

Si nous résumons ce qui a été dit précédemment, la méthode pédagogique réside dans le choix d'une forme de sociabilité et dans la mise en place ou non, d'un processus d'analyse de celle-ci par les formés eux-mêmes. Dans le cas où cette analyse a lieu, il s'agit en quelque sorte de l'analyse de la méthode pédagogique elle-même, c'est-à-dire en quelque sorte de l'apprentissage du métier de formateur — seule manque l'acquisition des techniques éducatives pour que l'apprentissage soit complet puisque, par définition, le contenu même de formation a dû être assimilé. **Le choix d'une méthode pédagogique devient alors en même temps le choix d'un mode de propagation des connaissances.**

C'est là une nouvelle discussion de l'éducation permanente qui mérite d'être soulignée ; c'est ce que B. SCHWARTZ appelle « l'éducation permanente et systématique ». « Au lieu de faire l'enseignement par **progression arithmétique**, utiliser la **progression géométrique**. Autre-

ment dit, alors que jusqu'ici les mêmes hommes, en l'occurrence des professeurs, formaient chaque année d'autres hommes, nous devons, dans une première phase, former des hommes dont la plupart deviendront instructeurs, et qui, dans la seconde phase, formeront à leur tour des hommes qui eux-mêmes deviendront instructeurs, et ainsi de suite » (11).

Nous concluerons sur cette citation. Elle élude la question fondamentale du partage du savoir, c'est-à-dire celle du partage du pouvoir. Mais elle ajoute à la dimension temporelle de l'éducation permanente (l'éducation à tout moment de la vie) une dimension spatiale (l'éducation pour tous) qui est essentielle lorsque l'on sait qu'en 1980, il y aura un taux mondial d'analphabétisme de 29 % (12), et lorsque l'on est engagé dans la formation d'« agents de développement » comme c'est notre cas.

(10) GUIGOU (J.). Critique des systèmes de formation. Ed. Anthropos, (p. 76-77).

(11) SCHWARTZ (B.). Journées de pédagogie populaire et de formation d'adultes. Rennes. 25 et 26 nov. 1964. INPAR (p. 103).

(12) Apprendre à être. UNESCO. Fayard (p. 45).