



Penser et agir pour l'éducation des adultes

Parler de « pédagogie » s'agissant d'adultes est une aberration étymologique. C'est donc l'expression « éducation des adultes¹ » que je retiendrai ici en ce qu'elle m'apparaît plus riche d'histoire et de sens, et qu'elle renvoie à des pratiques et à des valeurs directement articulées à l'évolution manuelle et intellectuelle des adultes. Ces termes permettent d'évoquer autant l'éducation populaire, trop souvent oubliée dans nos milieux, que l'éducation permanente, la formation continue, voire la formation tout au long de la vie, que l'on semble redécouvrir aujourd'hui mais qui étaient déjà préconisées par Condorcet puis par Proudhon. Il s'agit donc bien de se décoller de la formation liée à l'emploi et à la qualification, de s'abstraire de la sécurisation des parcours professionnels ou du compte personnel de formation, pour embrasser l'éducation des adultes dans toutes ses dimensions et dans toute sa diversité. En cela, je partage l'analyse de Claudie Solar qui préfère « conserver un sens large, équivalent au champ de l'éducation des adultes, car l'ampleur et l'importance de la formation continue liée à l'emploi ont [...] tendance à faire oublier que les adultes, particulièrement les pauvres, les personnes peu scolarisées, les analphabètes, ont d'autres besoins que ceux strictement reliés au travail et qui s'inscrivent dans la particularité de leur parcours de vie. Les adultes, femmes et hommes, s'inscrivent dans des contextes de vie tels que les activités de formation ne [sont] adéquates et efficaces que si elles prennent en ligne de compte la culture du milieu et parviennent à briser les résistances » (Solar, 2005). On le sait, l'éducation illustre et participe à une ou à des conceptions de l'être humain et de la société ; cela implique que toute éduca-

HUGUES LENOIR, enseignant-chercheur à l'université Paris-Ouest, membre du Laboratoire interuniversitaire des sciences de l'éducation et de la communication (LISEC) EA 2310 (hugues.lenoir@u-paris10.fr).

1. J'emploierai néanmoins l'expression « formation des adultes », même si ce terme est, lui aussi, très discuté en ce qu'il vise à donner une « forme » souvent imposée, à mes yeux par trop durkheimienne et renvoyant le travail d'éducation à une mise en forme, tel un cordonnier, visant à la reproduction (Bourdieu) et à la normativité (Lesne). J'emploierai donc ici « formation des adultes » comme synonyme d'éducation à seule fin d'éviter quelques répétitions. J'utiliserai par contre l'adjectif « pédagogique » et quelquefois le substantif « pédagogie », toujours à regret et toujours entre parenthèses sauf dans les citations d'auteurs, faute d'oser « andragogie » qui, lui aussi, a ses limites.

tion est politique et porteuse d'idéologie. Celle des adultes n'échappe pas à cette règle. L'éducation favorise souvent la reproduction des systèmes sociaux lorsqu'elle ne participe pas à leur construction. Rappelons que, selon Durkheim (1992), l'éducation vise à conformer les individus, à donner forme à une pâte molle. Pour lui, l'éducation est une « action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter, de développer chez l'enfant un certain nombre d'états psychiques, intellectuels et moraux, que réclame de lui la société dans son ensemble ». Pour d'autres, elle se doit d'être émancipatrice et de viser à permettre à chacun de se constituer en tant qu'être autonome pensant et agissant, capable d'influer sur le cours des sociétés, puisque conscient de la « science de son malheur », comme l'écrivait Fernand Pelloutier (1898), ou encore de se « conscientiser », comme le proposait Paulo Freire (1974).

C'est dans cette veine que s'inscrit cette communication, celle d'une éducation pour la liberté et par la liberté, en d'autres termes une éducation émancipatrice, revendiquée autant par les éducateurs libertaires que par Rogers et beaucoup d'autres, acteurs d'une éducation qui se réclame du « fais ce que voudras » de Rabelais et de la *Liberté pour apprendre* de Rogers. Bien qu'attaché aux pratiques d'éducation émancipatrices, je ne les évoquerai que peu ici. Je centrerai mon propos sur le lien étroit et indissoluble entre « pédagogie » et finalité sociale. En effet, derrière le discours de bon aloi et quelque peu convenu, la « pédagogie » devient souvent un excellent prétexte pour ne pas (ne plus) penser le politique.

Une « pédagogie » déracinée

Avec Albert Thierry (1964), on accepte l'idée selon laquelle « l'éducation pour l'apprenant doit fortifier en lui l'esprit critique, l'esprit scientifique, en lui donnant le goût du savoir et le besoin de contrôle ; l'habituer à se conduire seul, agir lui-même, à rester maître de soi ». Avec Dewey, on retient qu'« un apprentissage n'est éducatif que s'il s'ouvre sur d'autres apprentissages et sur l'apprentissage des autres » (Fabre, 2014).

L'analyse des pratiques « pédagogiques » et la relecture critique des lois organisant l'éducation des adultes depuis les années 1950 conduisent à faire un constat un peu différent quant à la finalité de l'éducation souhaitée par ces deux éducateurs. En effet, même la didactique, sous pression et non sans raison, est devenue professionnelle. Quant à l'approche « compétence », elle est souvent réductionniste, centrée sur le travail prescrit et l'activité salariée, au détriment de la qualification sociale que préconisait Bertrand Schwartz (1981). L'éducation des adultes est dans une impasse qui, avant d'être « pédagogique », est idéologique. Et faute de relancer une éducation populaire libérée du « subventionnisme », voire du clientélisme, elle-même très souvent obnubilée par l'accès ou le maintien dans



l'emploi et la qualification, rien n'annonce un retour à d'autres intérêts qu'à ceux du travail et du salariat.

Ce constat amer avait déjà été formulé en 1984 par le GERE A qui regroupait une trentaine d'associations. Pour ce collectif, l'éducation des adultes est « malade de la formation professionnelle continue [qui n'est] pas l'éducation permanente, de la même manière que la vie culturelle, politique, sociale des citoyens n'est pas réductible à la production et au travail » (cité par Palazzeschi, 1998). Comme si le citoyen d'hier n'était plus aujourd'hui qu'un producteur engagé, comme après la Libération, dans la bataille de la production où chacun était soumis à l'injonction l'engageant autoritairement « à relever ses manches ».

Comme le rappelle Emmanuelle Betton (2013), Marcel Lesne soulignait déjà, il y a plusieurs décennies, que « la réflexion pédagogique tend à osciller entre une approche de type instrumental et technique au risque d'une autonomisation », en d'autres termes d'un découplage d'avec le politique et l'idéologique. Lesne (1984) concluait que, du même coup, cette réflexion tendait à se « figer dans une rhétorique pédagogique, ignorante de ses fondements et de ses sources d'inspiration, comme coupée de son processus de production ». L'auteure souligne à juste titre que, pour de nombreux praticiens, « les choix pédagogiques se présentent le plus souvent comme des évidences non questionnées » (Betton, 2013). Pire encore, cette absence de réflexion peut légitimer tous les détournements et viser à produire des résultats sociaux contradictoires avec les attendus mêmes de ces pratiques éducatives, et devenir des outils de la domination. Pour preuve, les « établissements privés fréquentés par les adolescents [de la haute bourgeoisie] sont souvent à vocation internationale et ils assurent toujours une éducation totale [...] Les méthodes pédagogiques y sont fondées sur une responsabilisation des jeunes telle que l'autogestion y est souvent préférée à l'autoritarisme sans principes [...] Les bâtiments d'internat dispersés au milieu du parc de 60 hectares et de terres cultivées [...] sont autogérés par un collectif d'élèves sous la responsabilité directe des plus âgés. Il en est de même en Suisse, au Rosey. Ces jeunes auront à exercer des responsabilités, dont la première sera sans doute d'assumer des héritages importants et de transmettre eux-mêmes à leurs héritiers la position acquise. Lourde tâche dans laquelle l'esprit de responsabilité est indispensable. Il n'est jamais trop tôt pour l'inculquer. Disposant, en raison de leur fortune, d'une grande liberté apparente, les jeunes héritiers doivent apprendre très tôt à se contrôler, à être eux-mêmes leur propre autorité [...] Il n'est donc pas étonnant que ces écoles aient adopté, dès leur apparition, les méthodes qui mettent l'accent sur la responsabilité des élèves, à savoir les méthodes Montessori puis Freinet » (Pinçon et Pinçon-Charlot, 2000). Projet d'éducation d'élite pour l'élite, bien loin des préoccupations émancipatrices et sociales de Condorcet et de Célestin Freinet. *De facto*, y compris en matière d'éducation des adultes, de nombreux professionnels de la formation pratiquent de la « pédagogie hors sol ».



Indépendamment des techniques, des méthodes et des outils – qui, rappelons-le, sont toujours porteurs de valeurs, voire d’une normativité sous-jacente –, Meirieu (1995) considère que le « véritable pouvoir pédagogique [est] celui d’autoriser l’autre à prendre sa propre place et, pour cela [...] lui proposer des savoirs à s’approprier, des connaissances à maîtriser et à dévoyer, qui lui permettront peut-être, et quand il le décidera, de « faire œuvre de lui-même ». En d’autres termes, il s’agit de lui offrir de se construire comme « être » et non pas comme « devoir-être », en fonction d’injonctions plus ou moins explicites du corps social et de ses décideurs.

L’impensé « pédagogique »

L’impensé « pédagogique » consiste à considérer la neutralité de l’outil et des postures, à dissimuler l’ignorance des formateurs (et souvent leur absence d’analyse des dispositifs institutionnels), parfois même à constater leur incapacité, voire leur refus, de penser le pédagogique et ses conséquences. Cette absence de pensée critique sur le politique conduit à croire et à faire croire que la solution et tous les possibles relèvent des pratiques et des outillages « pédagogiques ». Il n’en est rien, et depuis longtemps, certains ont fait le constat amer du rôle secondaire du travail « pédagogique », quelles qu’en soient les formes et les modalités : frontale, expositive à visée normative, participative, voire coopérative et autogestionnaire.

Comme l’écrivait Guy Pelletier (1998), « il existe dans les milieux de la formation des adultes un certain nombre d’archétypes sur les caractéristiques distinctes de ce “métier” au sein des « métiers » de l’enseignement : l’approche de formation serait spécifique et en rupture avec les pratiques existant dans la formation initiale [...] Ces critiques sont parfois fondées ». Mais elles témoignent aussi très souvent d’une méconnaissance d’outils, de réflexions et de pratiques mobilisés en formation des adultes comme en éducation initiale, tel l’apport de grands pédagogues comme Comenius, Robin, Dewey, Knowles, Freire, Freinet, Oury, et bien d’autres. Au final, derrière un discours convenu, les formateurs d’adultes, enfermés dans des logiques d’objectifs et de comportements observables, demeurent de « grands behaviouristes » n’opérant pas « le retrait du formateur [...] essentiel au développement de l’autonomie des apprenants et à leur capacité à effectuer les transferts de [leurs] apprentissages dans d’autres contextes ». Cette posture rend pour le moins difficile ou incertaine, pour les apprenants conformés, leur « capacité à lire leur environnement, à l’interpréter et à agir » (*ibid.*). En d’autres termes, les formateurs d’adultes, à leur insu ou pas, renoncent à encourager la prise de distance et à la manifestation de l’esprit critique.

Le lien entre le « pédagogique » et le politique est une constante, le plus souvent implicite, une sorte d’angle mort, de trou noir, parfois largement entretenu. Pourtant, comme le soulignait déjà Jacques Ardoino en 1987 dans *Education*



permanente, « finalement, il n'est jamais de pédagogie sans projet », qu'il soit idéologique, pragmatique, éthique, normatif..., explicite ou le plus souvent implicite, pour ne pas dire dissimulé aux yeux et à l'entendement de certains acteurs du processus éduquer *versus* dresser. Ce projet éducatif est caractérisé « constamment par "l'oubli" du *politique* au profit du *stratégique*, quand ce n'est pas du *tactique*² » (Ardoino, 1987). Ainsi, sans toujours se l'avouer, le politique se cache derrière le « pédagogique » et ses méthodes qui, trop souvent, oblitèrent la finalité réelle des dispositifs³. Et Ardoino ajoutait : « La pédagogie pourrait [devrait, selon moi] alors être la réflexion plus systématique, voire scientifique, de toute façon critique, sur l'articulation de ces fins et de ces moyens » (*ibid.*) tant on sait que les moyens surdéterminent la fin. Cela signifie que toute éducation à visée émancipatrice se doit, avant de mobiliser tel ou tel outil, de s'interroger sur sa pertinence et sur ses effets en lien avec les fins énoncées. Il faut en effet réaffirmer que certaines pratiques utilisées sans réflexion préalable peuvent être contre-productives. Les critiques récentes de l'usage permanent et abusif du *Powerpoint* ou de stages de développement personnel en sont une éclatante illustration (Frommer, 2010).

Cette posture paradoxale de l'éducateur d'adultes, de ses « inventions » et de ses intentions « pédagogiques », a été pointée depuis longtemps, dès la mise en œuvre de la loi de 1971, par Gausson (1972). Selon lui, le « métier » et ses acteurs « ont pour objectif plus ou moins avoué de permettre aux individus d'acquérir une autonomie personnelle, et de se libérer des contraintes des structures et des institutions. Or ils sont payés par ces mêmes institutions, lesquelles ne souhaitent qu'une chose : limiter le plus possible les changements et faire que l'intervention des formateurs se borne à assouplir les tensions sociales, et faciliter l'intégration des "formés". Ainsi, le formateur se trouve-t-il dans la position douteuse de l'"agent double" » (cité par Palazzeschi, 1998). Intégration des formés, insertion, certification, qualification et emploi, sont plus que jamais d'actualité et sont toujours plus prégnants, au détriment de toute forme d'évolution personnelle et sociale, garante autrefois du progrès des individus et des sociétés. Cette logique de l'emploi est partagée et portée par les principaux acteurs de l'éducation des adultes, « partenaires » sociaux, entreprises, collectivités territoriales sans réelle consultation des « bénéficiaires » auxquels elle est prétendument destinée. Dans l'une de ses récentes contributions où il retrace le parcours des origines de l'éducation des adultes, Guy Jobert (2013) affirme en effet que « pour les promoteurs de la formation des adultes [ceux ces années 1960], développement de la personne et développement de la démocratie sociale constituaient deux projets qui ne pouvaient se concevoir isolément ». Tout comme d'ailleurs, ajouterai-je, leurs prédécesseurs des universités populaires, des bourses du travail, ou encore ceux de *Peuple et culture*.

2. En italiques et en gras dans le texte.

3. Voir aussi Lenoir (2012).



Critique de l'ingénierie « pédagogique »

Dans un ouvrage collectif sur l'analyse des pratiques (Lenoir, 2000), j'avais mis en garde contre les méfaits d'une ingénierie de formation trop « dure ». Je crois pouvoir faire aujourd'hui la même critique à l'égard de ce que l'on nomme l'ingénierie « pédagogique ». Il conviendrait en effet de sensibiliser les formateurs à la nécessité d'une lecture distanciée et analytique de leur propre pratique de construction « pédagogique » afin qu'ils évitent de tomber, par inconscience ou par volonté de bien faire, eux et les apprenants qu'ils y insèrent, dans des formes voilées de dictature de l'ingénierie. De fait, un excès de rationalité, un abus de prévisionnisme, une formulation rigide des objectifs, des pratiques d'évaluation coercitives entraînent à l'évidence les volontés formatives dans les ornières d'effets non souhaités. A vouloir, sans souplesse, maîtriser le réel de l'action, on ne parvient qu'à obliger l'action à se dérouler dans un cadre précontraint, souvent contradictoire avec ses propres principes. Comment se réclamer de l'autonomie des apprenants dans des dispositifs « pédagogiques » très largement définis en dehors d'eux ? Comment, à partir du prescrit, parvenir à la liberté du sujet ?

22

En m'appuyant sur les propos de Boutinet (1986), j'écrivais encore que si l'on accepte comme prémisse que toute ingénierie « pédagogique », comme tout projet, est porteuse « d'un sens qui est à déchiffrer [et] dit quelque chose sur l'acteur qui le produit et sur son environnement », il est indispensable de s'interroger, en tant qu'utilisateur de l'ingénierie « pédagogique », sur les valeurs dont elle se nourrit et qui, immanquablement, s'y projettent. Sans ce questionnement sur la nature des outils que l'on se propose d'utiliser, sans ce questionnement sur soi et sur ce que l'on donne à voir, l'usage et un amour immodérés de l'ingénierie et/ou d'une « pédagogie impensée » peuvent se retourner contre les volontés affichées de l'auteur. Et j'ajoutais – je souscris d'ailleurs toujours à ce propos – que tout acte d'ingénierie est porteur de sens : de l'analyse des besoins et la fixation des objectifs à la mesure des prérequis, en passant par le choix des méthodes et des procédures d'évaluation. Car derrière les masques de la « pédagogie », et a fortiori de l'ingénierie, se dissimulent souvent les multiples visages de l'économie, de la politique et de l'idéologie.

Conclusion

Le visage de l'éducation des adultes depuis la loi de 1959 sur la promotion des adultes n'a changé ni de fonctions ni de finalités. Le débat « pédagogique » n'est peut-être qu'un leurre, une illusion démocratique, une comédie de masques. En son temps, André Fanton, rapporteur spécial de cette loi devant l'assemblée nationale énonçait sans ambiguïté – ce qui semble être oublié à dessein soixante



ans plus tard – que non seulement l'éducation des adultes doit permettre aux individus de « s'élever au-dessus de leur situation », hier de manière générale, aujourd'hui seulement d'un degré de qualification, mais surtout, qu'elle doit permettre d'atteindre et d'éteindre l'esprit de révolte, et qu'elle doit participer à la pacification sociale. Pour le rapporteur et au nom de son ministre, « il ne faut plus, disait-il, que la vocation de la France soit la vocation de révoltés. L'avenir de la patrie [...] exige la participation profonde d'une nation quasiment unanime à son destin⁴ ». Et ce dernier d'ajouter encore plus clairement qu'à la « notion de lutte des classes, chaque jour plus anachronique, puisse succéder demain l'unité de la nation⁵ ». En d'autres termes, le pouvoir à l'époque œuvrait déjà à l'illusoire association du capital et du travail, tout comme la loi de 1971, malgré ses avancées humanistes, le proposait aussi en filigrane, en se gardant bien de faire, malgré le terme « autogestion » de soi et de son intention de « lutter contre l'inégalité des chances », toute allusion à une quelconque rupture d'avec la société d'alors. Depuis, la « crise » aidant, nous assistons impuissants, quels que soient les outils « pédagogiques » mobilisés, y compris les plus high tech, à une inexorable centration de l'éducation des adultes sur l'emploi et le travail (Lenoir, 2011). Après la loi de 2004 qui, avec l'accord des « partenaires » sociaux et du parlement, a évacué la notion d'éducation permanente du Code du travail, et dont l'intitulé est très révélateur de la réduction de la formation à l'*homo economicus* : formation *professionnelle* tout au long de la vie. Ensuite, vint celle de 2009, proposant de sécuriser les parcours *professionnels*⁶, puis la loi adoptée le 5 mars 2014 qui, malgré son affichage de « démocratie sociale » et de responsabilisation des individus, ne fait que renforcer cette donnée et cette dérive. Le conseil en évolution n'est que professionnel et le compte personnel de formation est fortement arimé à des listes œuvrant aux mêmes fins. L'*homo politicus* n'a plus droit de cité, et aucune allusion n'est faite aux pratiques éducatives ou « pédagogiques », *de facto* sans importance, dans un texte dont l'objectif consensuel est de faire accepter l'indépassable des sociétés existantes et leur intangibilité. ◆

4. Cité par Terrrot (1983, p. 230), repris par Maubant (2004, p. 65-66).

5. *Ibid.*

6. La loi de 2009 a créé à cet effet un Fonds paritaire de sécurisation des parcours professionnel (FPSPP). Souligné par nous.



Bibliographie

- ARDOINO, J. 1987. « Finalement, il n'est jamais de pédagogie sans projet ». *Education permanente*. N° 87, p. 153-158.
- BETTON, E. 2013. « Pour une nouvelle légitimité de la pédagogie en formation des adultes ». *Education permanente*. N° 197, p. 161-174.
- BOUTINET, J.-P. 1986. « Le concept de projet et ses niveaux d'appréhension ». *Education permanente*. N° 86, p. 5-26.
- DEWEY, J. 1916. *Démocratie et éducation*. Paris, Armand Colin, 2011.
- DURKHEIM, E. 1922. *Éducation et sociologie*. Paris, Puf, 1992.
- FABRE, M. 2014. « La question de la forme en éducation ». *Education permanente*. N° 199, p. 9-18.
- FREIRE, P. 1974. *Pédagogie des opprimés. Conscientisation et révolution*. Paris, Maspéro.
- FROMMMER, F. 2010. *La pensée Powerpoint, enquête sur un logiciel qui rend stupide*. Paris, La Découverte.
- GAUSSEN, F. 1972. « Le phénomène Illich ». *Le Monde*. 11 avril, p. 15.
- JOBERT, G. « Formation ». *Dans* : J. Barus-Michel, E. Enriquez, A. Lévy (dir. publ.). 2013. *Vocabulaire de psychosociologie : positions et références*. Toulouse, érès, p. 370-376.
- LENOIR, H. 2000. « L'avenir radieux de l'ingénierie ». *Dans* : C. Blanchard-Laville, D. Fablet (dir. publ.). *Analyser les pratiques professionnelles*. Paris, L'Harmattan, p. 129-140.
- LENOIR, H. 2011. *Quarante ans de la loi de 1971 : de la promotion sociale à la loi de 2009*. Paris, intervention au Conseil économique et social, 17 novembre.
- LENOIR, H. 2012. « Éducation et lutte des classes, s'éduquer pour s'émanciper ». Conférence à l'ENS de Lyon le 20 janvier. *Le Monde libertaire*. N° 44, avril-juin.
- LESNE, M. 1984. *Lire les pratiques de formation*. Paris, Edilig.
- MAUBANT, P. 2004. *Pédagogues et pédagogies en formation d'adultes*. Paris, Puf.
- MEIRIEU, P. 1995. *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris, ESF.
- PALAZZESCHI, Y. 1998. *Introduction à une sociologie de la formation. Anthologie de textes français 1944-1994*. Paris, L'Harmattan, 2 volumes.
- PELLETIER, G. 1998. « Une spécificité pour la formation continue ? ». *Sciences humaines*. N° 12, p. 363-366.
- PELLOUTIER, F. 1898. « L'enseignement social. Le Musée du travail ». *L'ouvrier des deux mondes*. N° 14.
- PINÇON, M. ; PINÇON-CHARLOT, M. 2000. *Sociologie de la bourgeoisie*. Paris, La Découverte.
- RABELAIS, F. 1534. « L'abbaye de Thélème ». *Gargantua*. chapitre LVII. Paris, Le Seuil, 1997.
- ROGERS, C. 1971. *Liberté pour apprendre*. Paris, Dunod.
- SCHWARTZ, B. 1981. *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes*. Rapport au Premier ministre. Paris, La Documentation française.
- SOLAR, C. (dir. publ.). 2005. *La formation continue, perspectives internationales*. Paris, L'Harmattan.
- TERRROT, N. 1983. *Histoire de la formation des adultes en France*. Paris, Edilig.
- THIERRY, A. 1964. *Réflexions sur l'éducation*. Blainville-sur-Mer, L'Amitié par le livre.