Zeitschrift: Études pédagogiques : annuaire de l'instruction publique en Suisse
Band: 63/1972 (1972)

Artikel: L'éducation des adultes et l'école
Autor: Moeckli, Jean-Marie
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-116003

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation
L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 13.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

L'éducation des adultes et l'école

L'éducation des adultes comme reproduction de l'école

Trop souvent, les cours d'adultes s'offrent à l'observateur comme une caricature des classes scolaires. Un premier examen dénote bien une différence qui peut paraître fondamentale, et qui consiste dans l'hétérogénéité du groupe d'adultes (âge, sexe, situation familiale, formation antérieure, situation socio-professionnelle); mais on constate très tôt que cette hétérogénéité n'est pas prise en compte dans l'enseignement, exactement comme dans une classe scolaire, où l'enseignant postule que sa classe est homogène sous prétexte que les enfants ont le même âge... et qu'ils sont dans la même classe. En fait, tous les groupes d'enseignés sont hétérogènes au niveau profond, là précisément où devrait porter l'effort éducatif.

Mais les motivations, objectera-t-on? Il est vrai qu'il faudrait être aveugle pour ne pas enregistrer la grande richesse de motivations d'un cours d'adultes. Cependant, la plupart du temps, l'institution, le programme, l'enseignant négligent ce fait capital.

Si l'on porte ensuite l'interrogation sur les enseignants d'adultes eux-mêmes, on constate que leurs motivations ne sont guère plus claires et plus assurées que celles des enseignants d'enfants, qu'ils ne sont guère plus au fait de leur fonction réelle, que l'institution dans laquelle ils travaillent ne leur est guère plus transparente dans ses finalités.

Et que dire des programmes, le plus souvent calqués sur les scolaires avec quelques retouches? et des finalités, pas ou mal établies? et des méthodes, mal assurées?

Autant de traits négatifs que l'on retrouve aussi bien dans l'école que dans l'éducation des adultes. Il faut ajouter des conditions qui sont spécifiques à l'éducation des adultes et qui n'en améliorent pas le profil: enseignement pris sur les heures de loisirs, après un travail épuisant, avec une disponibilité d'esprit fragile.

Cette description n'est pas flatteuse. Il est vrai que bien des institutions d'éducation des adultes y échappent pour l'un ou l'autre de ses traits. Mais il serait malsain de se cacher un bilan défavorable au moment où l'on veut donner à l'éducation des adultes un rôle déterminant dans l'éducation permanente. Trop de complaisance nuirait à la mise en place d'un système efficace d'éducation des adultes.

Attitude passive des adultes en formation

On pourrait espérer que les adultes, dûment motivés, armés de leur expérience de la vie et de leurs exigences en matière de formation, abordent les cours qui leur sont proposés avec un authentique esprit critique et mettent en cause une formation comme celle qui vient d'être décrite pour la simple raison qu'elle ne peut pas leur permettre d'atteindre leurs buts. Or il se passe exactement le contraire: la plupart des adultes acceptent tout, et leurs demandes d'information ne portent que sur des détails sans relation profonde avec leur désir de formation. Plus, l'enseignant qui voudra faire émerger cette indispensable contestation se verra, au moins dans un premier temps et souvent même s'il persévère, considéré par les enseignés comme inapte ou comme faible, et ils ne manqueront pas de lui faire savoir qu'ils ne sont pas venus pour cela, qu'ils n'ont pas de temps à perdre et qu'ils veulent « apprendre ».

Or l'éducation des adultes s'adresse à des hommes libres; elle ne peut donc être qu'une auto-éducation se déroulant en autonomie et en interaction avec l'enseignant. Sinon il ne s'agira que d'instruction, de reproduction de gestes, de connaissances ou de méthodes, et chacun sait — ou commence à savoir — que ce mode d'acquisition, outre qu'il est proprement aliénant, n'a dans le temps qu'une efficacité rapidement décroissante et qu'il justifie de moins en moins l'investissement.

Nous jugeons utile d'ouvrir ici une parenthèse sur le sens que nous donnons à certains mots.

Peut-on imaginer un adulte en éducation qui ne soit pas en quête d'autonomie? L'éducation elle-même n'est-elle pas un processus de définition qui s'opère essentiellement à l'intérieur de l'individu? Ce qui peut se dire de l'instruction — on instruit quelqu'un, on lui inculque quelque chose — ne peut se dire qu'abusivement de l'éducation et de la formation: on n'éduque pas, on ne forme pas quelqu'un, mais quelqu'un s'éduque, se forme, choisit de s'éduquer, de se former dans tel ou tel sens et de telle ou telle manière. Si donc le terme d'instructeur se justifie, celui de « formateur » n'est admissible que s'il se trouve dans la pratique apparié à un autre terme que « formé », mais au terme de « se formant » ou « s'éduquant », par exemple. Et encore la relation éducateur-s'éduquant ou formateur-se formant doit-elle être conçue comme bidirectionnelle, le formateur, l'éducateur devant être prêt à recevoir l'apport du s'éduquant, du se formant, pour continuellement réadapter ses attitudes, ses comportements et ses méthodes. De même le s'éduquant, le se formant, doit connaître la nature de sa relation avec l'éducateur, le formateur, de façon à en maîtriser la complexité et à en assurer l'efficacité.

Pourquoi donc les adultes, même parmi les plus courageux, refusent-ils leur propre autonomie quand il s'agit de formation? Il faudrait évoquer ici une foule de réponses (l'information, l'atomisation du travail, etc.) qui toutes relèvent d'une société qui, tout en clamant la primauté de l'individu, tend à le réduire à un modèle contraignant. Mais la réponse la plus importante réside à coup sûr dans l'idée même que les adultes se font de la formation, idée calquée sur le modèle auquel ils se sont longtemps conformés au point qu'ils ne peuvent en imaginer d'autre: l'école.

Contraintes du modèle scolaire sur l'enseigné

Nous nous contenterons de citer quelques-unes des contraintes qui exercent le plus visiblement leur action sur les adultes en voie de formation:

— L'adulte vit avec l'enseignant le même mode de relation que jadis avec son instituteur; il fait preuve par exemple d'un tel attachement personnel à son professeur qu'il refuse d'en changer et qu'il manifeste de l'hostilité, ou en tout cas de la passivité, devant son remplaçant: changer de professeur le désécurise, il s'était habitué à son style, il le connaissait assez pour ne plus avoir honte de ne pas savoir, et voilà que tout cet apprentissage est à recommencer...

— Les méthodes scolaires d'apprentissage sont si ancrées en lui qu'il repousse d'instinct des méthodes nouvelles; ceci est particulièrement visible dans l'apprentissage des langues, où l'adulte se trouve longtemps désemparé parce qu'il n'a plus à apprendre des règles de grammaire, des listes de mots et des conjugaisons.

— L'adulte attend de l'enseignant qu'il professe, comme il l'a presque toujours vu faire; il se trouve très peu préparé aux méthodes actives.

— Dans le même ordre d'idées, l'adulte ne tend à participer que superficiellement à la vie du groupe en formation; ce n'est que peu à peu qu'il se sent engagé dans un processus de travail en groupe, et ce n'est que rarement qu'il déploie des initiatives tendant à la prise en charge du groupe par lui-même.

— La notion d'évaluation lui est étrangère; il attend d'être noté, et il imagine avec peine la nécessité d'une évaluation continue de ses progrès; il n'a pas confiance dans les tests, et il se fierait plus volontiers à un jugement arbitraire du professeur.

— Même si l'examen se fait par tests, et que les essais prouvent qu'il a largement dépassé le niveau requis, l'adulte manifeste la même crainte sourde devant la toute-puissance de l'examinateur que lorsqu'il était enfant.

Contraintes du modèle scolaire sur l'enseignant

Certains des éléments du paragraphe précédent peuvent être repris ici au prix d'une simple transposition. Citons en sus les faits suivants:

— L'enseignant d'adultes continue à tenir aux formes d'ordre et de discipline qu'il fait régner dans sa classe; par exemple, souvent le rire le dérange, à moins qu'il ne l'ait provoqué volontairement.

— Il fait souvent des efforts louables pour établir avec les adultes qui suivent son cours des relations « horizontales »; mais il convient de dire que le climat de « camaraderie » cache parfois un directivisme pédagogique.

— Le souci de confier le groupe au groupe lui-même, s'il est parfois présent, s'efface la plupart du temps devant les difficultés.

— L'enseignant se trouve souvent désemparé devant l'hétérogénéité de son cours, et les différences d'âge, d'origine socio-professionnelle, etc., lui cachent une homogénéité plus profonde qui est parfois celle de la motivation.

Contraintes du modèle scolaire sur l'institution

Les institutions d'éducation des adultes sont souvent créées et dirigées par des enseignants, dont la pente naturelle est ainsi de créer pour les adultes ce qui existe déjà pour les enfants. S'il est vrai que ces institutions s'interrogent sur leur finalité propre, il leur est difficile d'échapper à la contrainte d'un modèle aussi fort que l'école au sein de laquelle ils travaillent.

On constate que beaucoup d'institutions acceptent comme une fonction essentielle de faire le service après-vente de l'école; elles admettent alors implicitement qu'elles sont au service de l'école plutôt qu'au service des hommes, ce qui n'est pas forcément la même chose. Tout ceci fait que beaucoup d'institutions d'éducation des adultes ne jouissent pas d'une réelle autonomie et que leurs programmes sont comme dictés par l'école.

L'éducation des adultes comme réaction à l'école

Il fallait, croyons-nous, procéder à cet examen critique pour pouvoir dégager mieux tous les éléments qui dressent l'éducation des adultes en face de l'école comme pour la contester.

Tout d'abord, la seule nécessité de l'éducation des adultes, reconnue de tous actuellement, témoigne de l'impossibilité où se trouve l'école de former pour toute la vie, ce qu'elle prétendait faire jusqu'il

y a peu. Ainsi, l'adulte qui décide de s'engager dans une formation reconnaît implicitement que l'école ne lui a pas tout appris: l'éducation des adultes introduit l'éducation permanente dans la réalité vécue.

Et puis, sauf exceptions, ce n'est pas l'école qui organise l'éducation des adultes. N'aurait-ce pas été son rôle naturel? Il faut croire que non, et qu'elle a reconnu ses limitations. Les institutions d'éducation des adultes doivent trouver là une raison fondamentale de se définir de façon autonome par rapport à l'école actuelle, puisqu'elle a refusé, ou qu'elle s'est révélée incapable, de prendre en charge l'éducation des adultes.

La formation que les adultes veulent acquérir n'est pas forcément toujours celle que l'école ne leur a pas donnée, c'est très souvent celle qu'elle leur a donnée sans résultat. Combien d'adultes de vingt-cinq ans qui doivent reprendre à zéro l'étude d'une discipline que l'école leur a enseignée à raison de plusieurs heures pendant plusieurs années. Cette pénible constatation est de nature à démythifier l'école.

Et que doivent penser des jeunes gens qui sortent à peine de l'école et qui viennent chercher dans des cours d'adultes des informations élémentaires, mais nouvelles pour eux, sur l'économie ou la psychologie? Il y a gros à parier que leur attitude vis-à-vis de l'école n'est pas faite de reconnaissance seulement.

L'éducation des adultes apporte aux esprits éveillés toute une série de réflexions parfois amères sur les méthodes d'apprentissage, sur l'ignorance relative du professeur, sur la difficulté d'enseigner et d'apprendre vraiment, qui doivent contribuer à l'élaboration constructive d'une nouvelle école.

C'est déjà dans le cadre d'une institution des adultes traditionnelle que cette sensibilisation aux problèmes de l'école se fait. Dans les meilleurs des cas, lorsque l'institution a pris formellement conscience de ses finalités, l'adulte dégage de nouvelles relations avec l'enseignant et l'institution elle-même, participe à la prise en charge par lui-même de sa propre formation, démythifie l'acquisition de connaissances au profit de la maîtrise et du choix des méthodes, privilégie l'ouverture au monde, s'arme pour une critique constructive.

Les réactions de l'école à l'éducation des adultes

En sens contraire, l'école réagit aussi aux sollicitations exercées par l'éducation des adultes, et ceux que leur fonction a placés en observateurs peuvent noter des changements qui, s'ils ne sont pas déterminants, n'en sont pas moins significatifs.

En bien des endroits, l'école ouvre largement ses locaux aux cours d'adultes. C'est un premier pas. Il faudra maintenant construire des

équipements intégrés conçus à la fois pour les enfants et pour les adultes.

Les enseignants qui pratiquent le soir des méthodes nouvelles avec des adultes, lorsqu'ils les jugent bonnes, essaient de les introduire dans leurs classes d'enfants. Le fait d'enseigner les enfants et leurs parents doit remettre en cause leur relation avec les enfants.

De leur côté, les élèves, engagés dans le même processus de formation que leurs parents, devraient être amenés à jeter sur eux un regard différent, comme d'ailleurs sur leurs professeurs et sur l'enseignement en général. Pour les uns et les autres, l'école y gagne en transparence, elle se définit plus aisément, elle s'ouvre plus naturellement au changement.

Là où elle est conçue comme un véritable instrument éducatif, et non seulement comme un outil de transmission des connaissances, l'éducation des adultes agit sur l'école, ne serait-ce que parce qu'elle lui fait découvrir ses échecs.

Conclusions

Mais l'éducation des adultes est actuellement trop faible pour pouvoir jouer pleinement le rôle qui lui convient dans l'éducation permanente. La reconnaissance des textes législatifs lui manque encore, et surtout le financement, qui va trop exclusivement à la formation professionnelle des adultes au détriment de leur formation générale. La recherche s'intéresse trop peu à elle. Il faut bien dire aussi que les institutions d'éducation des adultes tardent trop à se définir clairement. Quand elles se seront donné et qu'elles auront reçu les moyens nécessaires, leurs effets seront multipliés, tout particulièrement à l'école.

Dans la marche vers l'éducation permanente, l'éducation des adultes, avec l'autre aile constituée par l'école maternelle, dispose d'une certaine avance sur l'école. Tout porte à croire que cette avance ira en croissant au cours de ces prochaines années et que l'éducation des adultes, en se développant, contribuera à ébranler de plus en plus fort l'édifice scolaire et à hâter sa transformation.

JEAN-MARIE MOECKLI
Président de l'Association
des Universités populaires suisses