

LE RAPPORT À L'ÉCOLE EN FORMATION D'ADULTES DANS LES ANNÉES 60 L'EXEMPLE DU CUCES-INFA DE NANCY

FRANÇOISE F. LAOT*

Résumé

Le thème de l'École comme contre-modèle est prégnant et fait conflit au sein des institutions de formation d'adultes qui constituent le Complexe de Nancy dans les années 60. Puisant ses racines dans la critique d'un système sclérosé de l'Éducation nationale, ce thème traverse les finalités du Complexe, car transformer l'école constitue bien le projet d'Éducation permanente porté par les institutions nancéiennes. Il s'agit de transférer à l'intérieur de l'École de nouvelles pratiques, méthodes et réflexions expérimentées dans le cadre de la formation d'adultes. Deux illustrations de la construction du contre-modèle sont proposées dans cet article : une représentation négative d'un « savoir scolaire » inadéquat et le dépassement nécessaire d'une relation maître-élèves traditionnelle qui se traduit par la définition de nouvelles logiques entre les trois pôles : savoir, apprenant (élève) et formateur (enseignant).

Abstract

The topic of schools as counter models was vivid and controversial in the institutions of further education which made up the Nancy Complex in the 1960's. This theme was rooted in the criticism of an ossified system of the Education Nationale and the objectives of the Complex, since transforming school is the very project of Education Permanente drawn up by the Nancy institutions. The idea was to transfer into schools, new practices, methods and reflexions tested out within the context of adult education. This paper presents two illustrations of the building of a counter model: a negative representation of an irrelevant "school knowledge" and the necessity to go beyond a traditional master-pupil relationship which involves defining new logics between the three poles: knowledge, learner (pupil) and trainer (teacher).

* - Françoise F. Laot, CREF (Centre de recherche Éducation et Formation) du département de sciences de l'éducation de l'université de Paris-X Nanterre.

Dans les années 60, le complexe institutionnel d'éducation des adultes de Nancy, le CUCES-INFA (1), œuvre dans le but de développer, partout en France, l'éducation permanente ou la possibilité enfin donnée à tous de se former « du berceau au cimetière ».

Une étude documentaire et archivistique, ainsi qu'une série d'entretiens auprès d'anciens cadres des institutions nancéiennes, réalisés à l'occasion d'une thèse de doctorat (2), mettent en lumière un certain nombre de conceptions qui seront mises à l'épreuve du temps et de l'expérience, mais qui guident incontestablement l'action. Sous-jacentes, existent des représentations plus ou moins partagées au sein des équipes. En particulier, le thème de l'École, comme contre-modèle, est l'un des plus prégnant et fait manifestement conflit. L'histoire des origines du Complexe en constitue l'une des sources et contribue à l'élaboration d'un rapport ambigu des équipes nancéiennes à l'École qui s'exprime au travers de représentations plus ou moins partagées sur les savoirs scolaires et la relation maître-élèves.

Les savoirs collectifs sur l'éducation et la formation qui s'élaborent au sein du Complexe de Nancy portent avant tout sur le savoir lui-même. Ils ne sont pas dépourvus de valeurs ou d'idéologies, mais ils sont plus que cela car ils se construisent également dans la mise en œuvre d'une méthodologie de recherche et dans la confrontation d'idées.

Étant donné les tensions groupales dans lesquelles ils s'élaborent, ils ne sont ni figés, ni vraiment « unanimes ». Ces particularités rendent leur description nécessairement relative par rapport au moment (évolution dans le temps) et par rapport au lieu de leur énonciation (CUCES/INFA, mais aussi telle équipe par rapport à telle autre, etc.). Il existe pourtant, quelques fondements communs qu'il est important de repérer, comme les points de débat ou de conflit.

Peu abordé de front dans les écrits institutionnels, le thème de l'École comme contre-modèle est pourtant omniprésent en filigrane et a valeur d'évidence. Il s'appuie, outre sans doute sur le propre rapport au savoir et à l'école des acteurs de cette histoire (aspect qui ne sera pas abordé ici), à la fois sur une critique de l'institution Éducation nationale, qu'il s'agit de transformer radicalement grâce à l'Éducation permanente, et sur des représentations du savoir scolaire ou universitaire agissant comme code ou langage commun (Jodelet, Moscovici), et qui en viennent à s'exprimer principalement à partir des conceptions de la relation maître-élève.

1 - Constitué du CUCES (Centre universitaire de coopération économique et sociale), de l'Association du CUCES et de l'INFA (Institut national pour la formation des adultes).

2 - Françoise Fréchet-Laot, *Contribution à l'histoire des institutions d'éducation des adultes, le Complexe de Nancy (CUCES/ACUCES-INFA), 1954-1973*, thèse de sciences de l'éducation (sous la dir. de Jacky Beillerot), Université de Paris X Nanterre, 1998, 2 vol., 439 p. + 344 p. annexes.

L'Éducation nationale, un système sclérosé

Globalement repéré comme asphyxié par son fonctionnement bureaucratique, le système « Éducation nationale », encore nommé l'École ou l'Université, est accusé de produire des effets pervers, notamment la déresponsabilisation de ses agents et, corrélativement, le dégoût des études chez les enfants puis chez les adultes qu'ils deviennent, et qui se souviennent avec ennui de leurs années perdues sur les bancs de l'école.

Au début des années 60, l'Université, tour d'ivoire, ignorante du « milieu réel » et tournée vers le passé est une image très largement répandue, que ce soit dans les milieux de l'entreprise comme dans ceux de l'éducation populaire. Or c'est précisément à partir de ces deux sources d'influence (et à partir de la littérature américaine) que sera réfléchi le texte fondateur du CUCES de septembre 1961 (3) sur l'Éducation permanente.

Les allusions au thème de l'inadéquation du système scolaire sont diffuses, que ce soit dans les textes produits alors par les institutions ou dans le matériel recueilli par entretien, et ne semblent pas correspondre, en quantité, à l'importance qui lui était alors donnée. C'est un peu comme s'il était inutile d'insister sur un point aussi communément admis. On en retrouve cependant de nombreuses traces indirectes dans les textes sur les actions collectives (par exemple sur la difficulté des adultes ayant un passé d'échec scolaire à concevoir qu'ils puissent de nouveau apprendre) ou encore sur les AUREFA (4) (où l'on constate l'incapacité notoire de l'Université à développer l'Éducation permanente et où l'on propose un modèle alternatif hors Éducation nationale).

197

Les relations difficiles du CUCES avec les « agents » de l'Éducation nationale sont particulièrement aiguës en ce qui concerne la promotion supérieure du travail qui en emploie un grand nombre depuis l'ouverture des cours du soir en 1956. Dans l'échelle descendante du prestige se trouvent au dernier rang les professeurs du secondaire. Là où les enseignants d'université gardent encore une bonne image (et pour cause, il y en a quand même quelques représentants parmi les « pionniers » de Nancy), les professeurs du secondaire et du technique sont facilement mis dans la catégorie des « irrécupérables » (5). On en voit une démonstration au moment de la

3 - Michel Deshors, Guy Lajoinie, Jean-Joseph Scheffknecht, Bertrand Schwartz, *Le CUCES, Département Éducation permanente*, septembre 1961, 35 p.

4 - Associations universitaires régionales d'éducation et de formation des adultes, créées par arrêté le 12 juin 1969. Elles ne verront finalement jamais le jour.

5 - En revanche, les profs du secondaire qui souhaitent « désertir » leur milieu pour vivre autre chose sont accueillis à bras ouverts. Ce sera en particulier le cas pour Guy Jobert et

réforme des cours du soir : faire « bouger » certains enseignants, les pousser à changer leurs conceptions pédagogiques s'avère une tâche quasi insurmontable. À partir de 1964-1965, en ce qui concerne les matières scientifiques, les enseignants du secondaire sont « priés de ne plus revenir » et sont remplacés par des enseignants du supérieur (6) qui sont censés avoir plus de recul par rapport à leur discipline et une capacité plus grande à relativiser l'importance de certains savoirs.

Mettre en perspective certains aspects du programme, savoir en estimer « l'utilité », évaluer les acquisitions des auditeurs de manière continue (donc s'évaluer soi-même en tant qu'enseignant) sont autant de pratiques inhabituelles pour un enseignant et souvent vécues comme contraignantes. Les « Journées pédagogiques » organisées à leur intention par le CUCES, afin d'harmoniser contenus et méthodes et de donner une cohérence à l'ensemble des enseignements en auront découragé plus d'un et sans doute fait naître bien des rancœurs pouvant s'exprimer sur le mode : « ils veulent nous apprendre à faire notre métier d'enseignant ! » (7).

Bertrand Schwartz, en 1964, analyse les difficultés de la promotion sociale par la confrontation de « trois mondes en présence » : les auditeurs, les industriels et le « corps enseignant », qui ne poursuivent pas les mêmes objectifs, ni ne défendent les mêmes valeurs. Les premiers recherchent principalement une promotion, non seulement du point de vue de la rémunération mais aussi du point de vue de l'intérêt du travail ; les seconds comprennent la formation comme « utilitaire ». Du corps enseignant, il dit : « C'est le troisième élément en présence. On pourrait penser qu'il n'a pas de problèmes, le malheur est qu'il n'en est rien. [...] Nous croyons pouvoir vous dire que l'ensemble des enseignants trouve dans les auditeurs adultes une population inhabituelle et passionnante. Il est rare de voir les enfants ayant une telle motivation au travail [...] mais] en ce qui le concerne personnellement, l'enseignant se sent très mal, ou pas du tout, préparé à enseigner en milieu adulte. Comme nous l'avons dit, l'enseignement se fait toujours en heures supplémentaires et à partir d'une expérience du secondaire ou du supérieur. » (8)

C'est l'institution elle-même dans son entier qu'il faut revoir, et non pas seulement les compétences des enseignants qui ne sont perçus que comme des victimes du système.

pour Patrice Ranjard, tous deux très critiques par rapport aux conditions d'exercice de leur métier de prof.

6 - Entretien avec Pierre Humbertjean.

7 - L'utilisation massive de répétiteurs, principalement étudiants ou élèves des grandes écoles, qui viennent seconder les enseignants et qui deviennent ainsi des sortes de professeurs sans en avoir ni le titre ni la formation, est également de nature à dévaloriser l'image et le rôle de l'enseignant. Il est vraisemblable que certains d'entre eux ont fort mal vécu la chose.

8 - Bertrand Schwartz, *L'Éducation permanente*, CUCES, note du 5 août 1964, p. 10. Il faut entendre dans cette dernière phrase que les méthodes d'enseignement ne sont pas adaptées aux spécificités du public adulte.

Une note confidentielle de Bertrand Schwartz à Edgar Faure (9), alors ministre de l'Éducation nationale, de 1969 illustre bien ce propos. « Pour que les enseignants innovent, y est-il écrit, il faut qu'ils en aient "très" envie ». Cette note analyse en quatre points les freins à l'innovation au sein de l'Éducation nationale en mettant en avant les pesanteurs du système :

1. le manque de liberté (inhibition des personnels provoqués par l'obsession des programmes et des examens ; paralysie provoquée par l'organisation administrative et pédagogique) ;
2. la conception même du système éducatif qui repose sur la standardisation et qui interdit tout effort d'imagination et toute initiative : « l'université se reproduit par mimétisme, dans le cadre où on l'enferme et où elle s'enferme » ;
3. le manque d'information et de formation des maîtres ;
4. le rôle néfaste essentiellement conservateur des groupements (les associations de spécialistes, les groupes de défense catégoriels, les syndicats notamment celui des chefs d'établissements, les associations de parents).

Contaminer les institutions

La position de CUCES par rapport à l'Université et à l'Éducation nationale en général apparaît assez ambiguë. Elle se vit sur un mode d'attraction-répulsion dont il faut en partie chercher l'origine dans l'histoire institutionnelle du centre. En effet, faute de trancher entre deux alternatives, l'une privée, l'autre publique, les fondateurs du CUCES optent pour un double statut juridique qui doit lui « permettre de recevoir et de gérer avec le maximum de facilité, à la fois des fonds publics et des fonds privés » (10). C'est ainsi que le CUCES deviendra une institution virtuelle (11), résultant de la création conjointe d'un institut d'université et d'une association privée régie par la loi 1901. Le CUCES est donc hybride et porte en son sein une parcelle d'Éducation nationale. Quant à l'INFA, il est bel et bien partie intégrante du système.

199

La partition « dans » et « hors » l'Éducation nationale pourrait apparaître anecdotique. Il n'en est rien. Considérons par exemple la disparité des statuts des personnels amenés à travailler ensemble. C'est l'un des enjeux qui ont largement contribué à faire éclater le Complexe après les événements de mai 1968.

9 - Bertrand Schwartz, « Note à l'attention du président sur les problèmes de recherche et de développement de l'éducation », 3 avril 1969, 12 p.

10 - Compte rendu de la réunion de Bureau du Conseil d'administration du 8 juin 1956.

11 - La confusion entre les deux institutions est en effet volontairement entretenue, pour des questions de visibilité et d'opportunité économiques. Ces choix sont faits bien avant l'arrivée de Bertrand Schwartz et son équipe au CUCES.

Cette question traverse également les finalités du Complexe de Nancy. Car transformer l'École, telle est bien la vocation fondamentale de l'Éducation permanente, et c'est par l'éducation des adultes qu'il sera possible d'y parvenir, en transférant à l'intérieur de l'école de nouvelles pratiques, méthodes et réflexions expérimentées ailleurs :

« L'œuvre entamée (une éducation des adultes continue en relation étroite avec le concept de développement des hommes, des organisations, des régions) n'a de valeur et de signification que replacée dans une perspective d'Éducation permanente, perspective qui suppose qu'un jour, l'Éducation des Enfants et celle des Adultes seront pensées comme deux moments distincts d'un tout, l'une prolongeant et enrichissant l'autre. » (12)

Les tentatives d'imprégnation et de contamination du système de l'intérieur comme de l'extérieur ne vont pas manquer. Que l'on songe par exemple au formidable espoir mis dans l'action de formation des maîtres du cycle terminal pratique (13) confiée à l'INFA-CUCES en 1965 : c'est le moyen de faire bouger les mentalités au sein même du corps enseignant et d'introduire de nouvelles pratiques dans le système, telles que la formation alternée qui « rompt de façon irréversible avec les formations traditionnelles de l'Éducation nationale » (14).

Faire progresser les idées à l'intérieur du système, c'est également ce qui pousse Bertrand Schwartz à accepter, en septembre 1968, d'entrer au Cabinet d'Edgar Faure. À partir de 1971 encore, d'autres cadres du CUCES viendront seconder Raymond Vatier, nommé à la toute nouvelle Direction déléguée à l'orientation et à la formation continue, dans sa mission de repositionnement de l'Éducation nationale dans le cadre de la nouvelle loi en préparation (loi de 1971 sur la formation continue).

200

Si le projet d'Éducation permanente se pose en exact contraire de celui de « l'École », comme un positif né de la projection négative du modèle, c'est souvent dû à l'effet grossissant de la caricature. La critique de l'INFA par le CUCES participe évidemment de cette même entreprise explicative et l'on conçoit que de telles représentations aient du mal à être partagées par les chercheurs de l'INFA, eux-mêmes agents (privilegiés, certes, mais agents tout de même) de l'Éducation nationale. La critique du système Éducation nationale comme contre-modèle apparaît donc à la fois comme un ciment et comme l'un des éléments diviseurs de la culture d'organisation du Complexe.

12 - Rapport d'activité du CUCES, Conseil d'administration, décembre 1967.

13 - ou « Action Éducation nationale » confiée par le Ministère à l'INFA en 1966 et qui se terminera en 1971 avec la suppression des cycles pratiques.

14 - Patrice Ranjard, « Une action de formation des maîtres », *Éducation Permanente*, oct., nov., 1971, pp. 163-185.

Savoirs à déverser ou savoirs à construire ?

Deux thèmes constituent de bonnes entrées pour étudier de manière plus pointue de quoi se nourrit cette construction du contre-modèle, ceux du savoir scolaire et de la relation maître-élèves.

Un éclairage intéressant sur cette expression « savoir scolaire », employée souvent de manière péjorative au CUCES dans toutes les équipes, est apporté par un texte de 1971 paru dans la revue *Éducation permanente* (15). Malgré sa rédaction tardive, il illustre bien les représentations à l'œuvre au CUCES depuis de longues années déjà :

« À l'école, tout se passe souvent comme si le savoir découpé en disciplines indépendantes (biologie, mathématique, physique), découpées elles-mêmes en matières parfaitement structurées (mécanique, électricité, thermodynamique), comme si le savoir, donc, existait par lui-même, dans un temple isolé des problèmes extérieurs. Tout se passe comme si la fonction du professeur était de transporter ce savoir dans les esprits des élèves ignorants, sous forme de tranches définies et organisées essentiellement en fonction de la structure propre, de la logique et de la cohérence internes de chaque discipline. On espère ainsi que le dépositaire d'un certain nombre de théories parfaitement construites, l'adolescent devenu adulte saura choisir les outils d'analyse et d'action adaptés aux problèmes qu'il rencontrera [...].

Mais l'adulte qui attend de la formation non pas le baccalauréat mais le moyen d'être mieux armé face à une situation précise ne peut accepter de passer les dizaines ou les centaines d'heures nécessaires à regarder croître l'arbre des connaissances, attendant qu'ait poussé le rameau qui lui apportera la solution de son problème. »

201

Notons que, dans le discours, enseignement et pédagogie s'emploient très souvent sans qualificatif et sont en fait synonymes d'enseignement et pédagogie *traditionnels*. Cette simplification utilisée à des fins de commodité a pour effet pervers de dénier, de fait, les pratiques marginales certes, mais néanmoins différentes, des pédagogies nouvelles ou encore de l'éducation populaire (16). « L'enseignement de l'école » est

15 - Brix, Humbertjean, Lambert, « L'enseignant et les adultes », *Éducation Permanente*, 10, avril, mai, juin 1971, pp. 23-34 (p. 31).

16 - Curieusement, alors qu'à l'origine (au moment de la rédaction du texte de 1961) il y avait été fait référence, les mouvements tels que l'école Freinet, ne semblent plus compter beaucoup dans cette entreprise nécessaire de contamination du système EN. Plus tard, avec la pédagogie institutionnelle des ponts seront jetés et nombre d'idées reprises. Mais la pédagogie de l'École reste, de manière trop souvent implicite, traditionnelle. C'est à se demander si cette négation par l'éducation des adultes (au CUCES et ailleurs) ne contribue pas elle-même à marginaliser de telles expériences.

présenté, à l'extrême, comme un jeu sadique qui consiste à déréaliser et à mettre sous sa coupe l'élève qui ne pourra par la suite que se détourner du désir d'apprendre :

« ... le professeur (ou les livres ou les programmes) possède un langage dont ils sont au fond les seuls à comprendre profondément la signification. Et l'objectif de l'élève devient alors d'essayer de parler et d'écrire dans ce langage, alors qu'on sait très bien qu'il ne peut y parvenir. Le fait qu'on parle d'épreuves d'examens mais aussi des épreuves dans les rites d'initiation ouvre des perspectives sur le caractère initiatique de notre enseignement.

Il s'agit bien d'une espèce de jeu, mais d'un jeu qui est extrêmement dangereux, car il conduit, pour l'élève, puis pour l'adulte, à un mépris de la chose dite à l'école. » (17)

Quant au thème de la relation maître-élèves, il constitue véritablement le cœur des principales réflexions sur la formation qui sont menées à Nancy tout au long de la décennie 60.

Apprendre des « élèves »

Si le texte de Carl Rogers « Enseigner et apprendre. Réflexions personnelles » (18) est perçu comme « explosif » et provoque des débats houleux au moment de sa présentation en séminaire à Harvard en avril 1952, quelques années plus tard, (19), il crée à Nancy une onde de choc en forme d'insight. C'est que la conviction profonde que Rogers exprime de manière si directe trouve une résonance particulière chez les formateurs du Complexe de Nancy : elle transpose en résultat d'expérience des pans entiers du projet d'Éducation permanente du CUCES tel qu'il est présenté dans le texte fondateur de septembre 1961. Tout en le questionnant sur certains aspects

17 - Pierre Humberjean, « U = RI et après... », *Éducation Permanente*, 2, avril, mai, juin 1969, p. 81.

18 - Carl Rogers, *Le développement de la personne*, Dunod, 1968 (éd. américaine, *On Becoming a Person*, 1961) :

« [...] d. J'en suis arrivé à croire que les seules connaissances qui puissent influencer le comportement d'un individu sont celles qu'il découvre par lui-même et qu'il s'approprie.

e. Ces connaissances découvertes par l'individu, ces vérités personnellement appropriées et assimilées au cours d'une expérience, ne peuvent pas être directement communiquées à d'autres. [...]

f. La conséquence de ce qui précède, c'est que mon métier d'enseignant n'a plus pour moi aucun intérêt. » (p. 196).

19 - Sans pouvoir la dater de manière précise, il semble que la prise de connaissance de ce texte s'effectue pour certains cadres du CUCES de manière très précoce au début de la décennie, en tout cas bien avant sa traduction française chez Bordas en 1968.

essentiels, comme celui de la progression géométrique, elle légitime la position « d'opposant » au modèle de l'enseignement traditionnel et élargit les voies de la réflexion sur la recherche d'une nouvelle posture dans la relation maître-élèves. Ce texte contribuera à convertir au rogérisme (20) nombres de cadres du CUCES pour de longues années à venir.

L'éducation mutuelle, l'auto-formation et l'auto-évaluation sont autant de thèmes présents dans le texte de 1961 qui bouleversent déjà la relation maître-élève. La suppression de l'examen final de la Promotion supérieure du travail et la pratique de formation en petits groupes ajoutent encore à cette remise en question de la place et du rôle du maître. Un texte particulièrement éclairant sur cette question est un exposé de Guy Lajoinie aux *Journées d'information des professeurs et assistants de la PST du 3 octobre 1966* sur les « Rôles du formateur d'adultes ». On y découvre en effet ce qu'on pourrait qualifier de « doctrine » de l'enseignant du CUCES : celui-ci n'est plus celui qui sait, mais au contraire celui qui doit, « modestement », apprendre de (et sur) ses élèves :

« Vous devez savoir que les itinéraires mentaux de l'adulte qui apprend présentent des crochets, des parenthèses, et que vous devez les respecter. [...] Les formateurs d'adultes devraient être [...] des gens capables d'avancer dans la connaissance individuelle de leurs élèves pour comprendre ce qui peut être pour chacun facteur favorable, ce qui peut être point de blocage » (21)

Il doit tout aussi humblement pouvoir laisser sa place :

« Tant au niveau du rythme qu'au niveau du vocabulaire, il n'y a sans doute pas de meilleur éducateur d'adultes que les autres adultes qui apprennent en même temps. C'est ce que j'entends par "éducation mutuelle" ; cela veut dire que vous pouvez autant que vous le pouvez [...] favoriser les rôles de professeur qui peuvent apparaître dans le groupe, vous-même n'étant en quelque sorte qu'un régulateur de l'activité moyenne du groupe. » (22)

Tout enseignant, tout assistant au CUCES ne doit pas tomber dans le « piège du modèle de la relation maître-élève traditionnelle » (telle qu'elle s'exerce à l'université), mais doit au contraire être « lucide », « fortement impliqué », « capable d'analyser ce qui se passe » dans la relation et, en quelque sorte, se mettre au service de ceux qui apprennent. Ce renversement de la relation enseignant-enseigné ne se concrétise pas facilement car :

20 - Ainsi que les ouvrages français sur l'orientation non directive (M. Pagès, 1965, A. de Peretti, 1966...).

21 - « Rôles du formateur d'adultes », Journée d'information des professeurs et assistants de la PST, exposé de Guy Lajoinie, CUCES, 3 octobre 1966, 10 p. (pp. 2-6).

22 - *Ibid.*, p. 7.

« La tradition culturelle française a établi une relation maître-élèves qui imprègne très fortement nos conduites et que nous reconstituons dans beaucoup de situations sociales, y compris dans les situations d'autorité, les rapports chefs-subordonnés. Ce qui caractérise le modèle français [...] c'est le développement chez l'élève d'une très forte dépendance qui repose sur le sentiment d'ignorance, et la très grande distance sociale qui sépare l'élève du maître. » (23)

Voilà qui pose la question d'un rapport social (de domination) à l'ignorance. Voilà encore décrit le modèle contre lequel on doit lutter lorsque l'on enseigne au CUCES. Et cette lutte n'est pas aisée, car le modèle imprègne tellement chacun de nous que les élèves eux-mêmes tendent à le reproduire et à l'imposer :

« Pour lui (l'élève adulte) l'école reste l'univers de la dépendance. On peut le caricaturer ainsi : il y a un réservoir de savoir qui par l'intermédiaire d'un tuyau déverse les connaissances dans le crâne des élèves [...]. Ce modèle de dépendance ce sont eux [les élèves] qui le fabriqueront. C'est vous qui serez pris au piège du modèle qu'ils vont vous imposer, du rôle qu'ils vont vous faire jouer. Il faut donc vous défendre contre ce piège parce que votre bonne volonté ne suffira pas, vos aptitudes naturelles ne suffiront pas ; je dirais volontiers qu'il faudra en rajouter. En rajouter, cela consiste souvent à dire que vous n'avez pas la réponse. » (24)

Le maître est donc par essence celui qui *ne sait pas* (qui n'a pas la réponse). On peut noter au passage la représentation imagée de la transmission du savoir scolaire telle que la conçoit, selon l'auteur, le sens commun.

Les chercheurs de l'INFA permettront d'enrichir cette réflexion sur la relation maître-élève dans une perspective plus générale, sur les déterminants institutionnels et sociaux (donc idéologiques et politiques) qui viennent parasiter une relation qu'il convient de resituer dans son environnement (Marcel Lesne, François Marquart, Christian de Montlibert). Une recherche spécifique sur le thème de « La relation professeur-assistant-élève dans le système des cours du soir de promotion supérieure du travail » est lancée en 1966, dont l'objectif est de préciser la spécificité de la relation pédagogique en milieu d'adultes, les liens entre le savoir et l'apprentissage et les résistances au changement en matière pédagogique. L'équipe de psychopédagogie de l'INFA (25) cherche quant à elle à resituer la réflexion sur la formation des

23 - *Ibid.*, p. 4.

24 - *Ibid.*, p. 5.

25 - « Quelques problèmes posés par la recherche et l'action en pédagogie des adultes ». Ce texte, malheureusement non daté, mais qui fait suite à la note de Marcel Lesne et Jean-Joseph Scheffknecht, « Structures d'un centre de recherche pédagogique » (daté quant à lui d'octobre 1966), a été rédigé par Jean Migne pour l'Équipe de psychopédagogie (Laroche, Lofargue, Migne, Schircks).

adultes dans un cadre plus large, qui déborde le champ des recherches et des actions de chacun. Elle choisit une perspective philosophique afin de mettre en évidence les conceptions de l'homme et les systèmes de valeur implicites sous-jacents aux expérimentations de pratiques pédagogiques. Le but est de démontrer le danger et les limites d'une approche positive en pédagogie et de déjouer les vaines aspirations à un « idéal de rigueur scientifique » trop présent, selon elle, au CUCES :

« Tout éducateur entretient une relation à la culture. Il est peu réaliste de croire que l'on peut connaître une pédagogie sans s'interroger sur le système d'idées prédominant à une époque, sur les représentations de la société, de ses besoins, de ses aspirations. [...] On ne peut enfermer la pédagogie dans une relation entre deux individus ou un et plusieurs, car cette relation s'inscrit dans un contexte qui joue un rôle principal, ou pour présenter les choses autrement, on peut considérer que la relation pédagogique n'est jamais duelle mais qu'il y a toujours un troisième terme qui peut être l'instituteur, la société, la culture. » (26)

De manière plus marginale (et sans que des croisements puissent toujours se faire) d'autres approches de la relation pédagogique sont en réflexion, en particulier, du point de vue du sujet, sur les questions de l'Autorité du formateur, sur celle du désir dans la formation et du rapport au savoir du formateur (Claude Lefort) ou sur les phénomènes de transfert et de contre-transfert en situation pédagogique (Alain Bercovitz) :

« Nous abordons ici le domaine de l'inconscient : la façon dont nous vivons nos rapports à l'autorité est une composante essentielle de notre personnalité dont les sources, la forme et l'influence qu'elle exerce sur nos comportements nous restent généralement inconnus. [...] Il me paraît capital que tout formateur soit capable, dans une certaine mesure, de démêler ce qui provient de lui-même, de la situation et des projections que les formés opèrent sur sa personne. » (27)

205

La réflexion sur la relation maître-élève et sur le rôle du formateur sera encore enrichie après les événements de mai 1968 par des perspectives plus marxistes (rapports de domination et division sociale du savoir) et ne cessera d'évoluer au fil des ans.

Formateur d'adultes versus enseignant d'enfants

Centration sur « l'auditeur », ses attentes et ses besoins ou sur la relation entre l'enseignant et l'enseigné, si les différentes approches sont inscrites sur des registres et

26 - *Ibid.*, pp. 4-5.

27 - Alain Bercovitz, « Réflexions sur quelques aspects psychosociologiques de la formation des formateurs », communication au colloque d'Amiens, 15-16-17 mars 1968.

dans des champs conceptuels lointains et se rencontrent de fait très peu, elles s'opposent toutes à une centration sur le formateur (l'enseignant), qui caractériserait, selon les critiques généralement faites à son endroit, le système d'enseignement de l'Éducation nationale.

Notons qu'une image valorisée du formateur d'adultes se construit là encore au CUCES en grande partie par de fréquents recours au contre-modèle de l'enseignant (sous-entendu encore : l'enseignant *traditionnel*). L'entreprise, pour être démonstrative, oblige souvent à la simplification ou à la caricature, et « oublie » le rôle formateur de l'école (Philippe Fritsch) (28).

Mais les logiques différentes de l'enseignement et de la formation sont cependant reconnues comme contingentes car très largement induites par des fonctionnements institutionnels différents : liberté ou contrainte dans la fixation des objectifs, temps consacré à la relation pédagogique, pérennité ou non du système, etc.

Dès lors que le but de l'Éducation permanente sera atteint, qu'un jour sera remis en cause l'ensemble du système dans ses fondements mêmes, avec ses notions de programmes, de classes, de rythmes d'études, etc., alors, le problème des différences entre enseignants (d'enfants) et formateurs d'adultes ne se posera plus dans les mêmes termes... Bertrand Schwartz n'écrit-il pas en 1972 que l'Éducation permanente « de conception récente, [est] aussi transitoire, car on peut penser qu'en 2000, ou même avant, l'idée de permanence de l'éducation sera à ce point entrée dans les mœurs, qu'on ne parlera plus que d'éducation, la notion de permanence étant incluse dans l'idée même d'éducation » (29).

206

Mais le cours de l'histoire n'a pas, jusqu'à présent, permis de fusion concrète entre les deux termes de l'équation de la loi de 1971 : *formation professionnelle continue* dans le cadre de l'*éducation permanente*. Que la formation des adultes ne soit pas devenue service public et qu'elle ait alors échappé à la tutelle de l'Éducation nationale y est sans doute pour beaucoup. Il en résulte que les formateurs d'adultes, en se professionnalisant, ont développé leur propre culture et une – ou plutôt des – identités différenciées de celles des enseignants. Les options quant à une centration sur le savoir, sur l'apprenant (l'élève) ou sur le formateur (enseignant) restent, aujourd'hui

28 - « L'opposition entre formation et enseignement paraît fondée sur une conception péjorative de l'enseignement et suppose une perception restrictive qui retient seulement l'aspect le plus superficiel : la mise au point sur les seuls programmes et sommes de connaissances que représente l'enseignement enlève de la profondeur de champ à l'analyse critique qui en est faite. », Philippe Fritsch, 1971, *L'éducation des adultes*, EPHE et Mouton, Paris, La Haye, p. 93.

29 - B. Schwartz, « Projet éducatif, Plan Europe 2000 », pour la Fondation européenne de la culture à Amsterdam, extraits publiés dans *L'éducation demain*, Aubier Montaigne, 1973, p. 57.

encore, une ligne de partage symbolique entre les deux mondes (30), même si, de part et d'autre, les pratiques réelles des professionnels peuvent se révéler, parfois, moins dissemblables qu'il y paraît.

BIBLIOGRAPHIE

- APPEL M., MAS C., RICHARD M., RUFIN J.-J. (1973). – « Le CUCES », in *L'initiative de la puissance publique en matière de formation continue dans le cadre de l'éducation permanente : l'exemple Lorrain*, mémoire de droit public (sous la dir. de G.P. Bloch), pp. 163-179.
- BARBIER J.-M. (1988). – « Chemin de recherche », *Perspectives documentaires en éducation*, 15, pp. 21-37.
- BERBAIN J.-M. (1989). – « Un voyage aller-retour entre l'éducation des jeunes et la formation des adultes », *Perspectives documentaires en éducation*, 17, pp. 45-58.
- BERCOVITZ A., LEFEVRE C. (1964). – « Quelques problèmes posés par l'intervention », document ronéoté extrait de *L'éducation permanente à l'OCP*, CUCES, 13 p. ronéotées.
- BURGUIERE E. (1987). – « L'école de Nancy » in Burguière E. (dir.) *Contrats et éducation*, Paris, INRP/L'Harmattan, pp. 65-93.
- CASPAR P. (1970). – *Formation des adultes ou transformation des structures de l'entreprise. Une expérience du CUCES*, Les Éditions d'organisation.
- COMBES M.-C. (1972). – « Les CAP par unités capitalisables », Interview de P. Humbertjean, *Formation et emploi*, 37, pp. 22-25.
- DUBOST J. (1964). – « À propos de "l'éducation permanente des adultes" ». Contribution des méthodes d'intervention psychosociologiques à la formation », in *Pédagogie et psychologie des groupes*, Paris, Éd. de l'Épi.
- DUPOIS P.A., FATH G., HIGELE P. (1989). – « Des actions collectives de formation aux formations conversion : quelles problématiques ? » in *La reconversion de la main d'œuvre. Bilan des problématiques*, Université de Nancy 2, pp. 81-110.
- FRECHET-LAOT F. (1998). – *Contribution à l'histoire des institutions d'éducation des adultes, le Complexe de Nancy (CUCES/ACUCES-INFA), 1954-1973*, thèse de sciences de l'éducation, Université de Paris X Nanterre.
- Informations SIDA* : « Les objectifs de l'INFA », 105, p. 15.
- LAJOINIE G. (1963). – « Les recherches du CUCES sur la promotion dans l'entreprise », *Formation et promotion dans l'entreprise*, 4, pp. 417-423.
- LAOT F. (1999). – *La formation des adultes. Histoire d'une utopie en acte. Le complexe de Nancy*, Paris, L'Harmattan.
- LESNE M., COLLON Ch., OECONOMO C. (1971). – *Changement professionnel et formation, étude d'une situation de crise dans le bassin de Brie*, INFA.

30 - On peut en trouver une manifestation dans les résistances du corps enseignant qui se sont récemment exprimées face à un projet de réforme de l'école qui propose précisément d'introduire de nouvelles logiques entre ces trois pôles.

MEIGNANT A. (1972). – *L'intervention sociopédagogique dans les organisations industrielles*, Paris, Mouton.

MORIN M. (1976). – *L'imaginaire dans l'éducation permanente*, Gauthier-Villars.

OLMER P. « Le CUCES de Nancy », *Revue de l'enseignement supérieur*, 4, pp. 47-57.

PECHENART J.-M. (1991). – « Reconversion régionale et formation des adultes », *Correspondance municipale*, pp. 9-12.

SCHWARTZ B. « L'idée force du CUCES de Nancy : l'éducation permanente », *Informations SIDA*, 113, pp. 27-34.

SCHWARTZ B. (1960). – « De la formation des ingénieurs à l'éducation permanente de tous adultes », *Prospective*, 6, pp. 15-34.

SCHWARTZ B. (1961). – « Le Centre universitaire de coopération économique et sociale », *Revue de l'enseignement supérieur*, 4, pp. 48-52.

SCHWARTZ B. (1964). – « L'Éducation permanente », *Esprit*, 32, p. 328, pp. 1136-1144.

SCHWARTZ B. (1968). – « Réflexions sur le développement de l'éducation permanente », *Revue française de pédagogie*, 4, pp. 32-44.

SCHWARTZ B. (1968). – « Réflexions sur le développement de l'éducation permanente », *Revue française de pédagogie*, 4, pp. 32-44.

SCHWARTZ B. (1969). – « L'éducation permanente : une mutation du système éducatif global », *L'Éducation*, 33, pp. 19-20.

SCHWARTZ B. (1969). – « Pour une éducation permanente », *Éducation permanente*, 1, pp. 63-86.

SCHWARTZ B. (1969). – « Réflexions prospectives », *Éducation permanente*, 3, pp. 3-25.

SCHWARTZ B. (1994). – *Moderniser sans exclure*, Paris, Éditions La Découverte.

208

TANGUY L. (1998). – « Reconversion industrielle et conversion culturelle dans un bassin minier de Lorraine au milieu des années 60 », in L. Tanguy (dir.), *Genèse d'un espace d'activité sociale, la formation professionnelle continue*, Conseil scientifique de l'Université de Paris X Nanterre, pp. 41-78.

THIRIET Y. (1967). – « À Nancy : une expérience pilote de formation des adultes », *L'Éducation nationale*, 816, pp. 10-12.

TITZ J.-P. (1972). – *Le CUCES. Expérience de formation dans la région de Nancy*, FFCVB, Université Libre de Bruxelles, 115 p. ronéotées.

Les Documents de l'INFA (59 titres répertoriés)

Revue Éducation permanente (n° 1 à 21 en particulier pour la période 1969-1973)