

PERSPECTIVES

APPROCHE ANDRAGOGIQUE EN FRANCE AU 19^e SIÈCLE

Jean-Marie Labelle

Université Louis Pasteur, Strasbourg

Résumé

Dans la mouvance de la Révolution, l'apparition et le développement de l'éducation des adultes sont liés à des logiques sociales auxquelles correspondent des logiques individuelles. Les institutions, telles que les cours d'adultes, répondent à des logiques d'extension, de socialisation et de rentabilisation de la formation. Par ailleurs, le succès de ce mouvement d'éducation tient au fait que les adultes vivent leur rapport avec le savoir selon des logiques de réparation, de perfectionnement et de promotion. Une étude de cas sur le rapport entre le travail et la formation dans les cours d'adultes illustre ces phénomènes. Quelques textes témoignent déjà d'une pensée spécifiquement andragogique. Il est possible d'y voir, avant la lettre, l'amorce d'une problématique de la réciprocité éducative selon laquelle l'éducateur se découvre lui-même éduqué par ceux auxquels il s'adresse.

Abstract

The inspiration of the French Revolution saw the appearance and development of adult education. This is directly related to social dynamics which correspond to individual dynamics. The dynamics of extension, socialisation, and profitability are answered by institutions of the day such as adult education classes. This adult education movement is successful because of the adult relation to learning which is seen as a dynamic of repair, perfection and promotion. A case study of the connection between work and adult training illustrates these phenomena. There are already texts giving evidence of a specifically adult education thought process. Educative reciprocity, whereby the educator finds himself educated by his students, may have been mentioned.

Introduction

Pour mieux en souligner l'esprit, cette étude pourrait s'intituler «L'andragogie française au futur antérieur», car elle se propose d'interroger le passé de l'éducation des adultes comme préfiguration du présent que nous connaissons et de l'avenir que nous avons encore à imaginer. Je crois que les faits accomplis hier ont suffisamment de relief pour transporter notre réflexion vers un horizon encore à atteindre. Évitant de vouloir à tout prix trouver dans le passé les formes modernes de l'andragogie, nous nous mettrons plutôt à l'écoute des préoccupations anciennes, que l'ignorance seule peut nous faire croire récentes. Notre vigilance s'exercera sur l'antériorité de notre questionnement andragogique actuel en repérant, dans les faits et dans la pensée, comment se présentait l'éducation des adultes au siècle précédent.

L'andragogie désignant à la fois une pratique et sa théorisation, je présente en premier lieu, de manière synthétique, des expériences d'éducation aux adultes en faisant apparaître leurs logiques. J'examine ensuite, sous forme d'étude de cas, ce qu'il en était du rapport entre l'emploi et la formation dans les cours d'adultes, pour aborder finalement la pensée andragogique sous l'angle de la réciprocité éducative. Il est à noter toutefois que le terme andragogie ne se rencontre pas en France au 19^e siècle, même si c'est à cette même époque qu'il fut créé en Allemagne. Il en est de même pour les termes formation et formateur.

I - Des clés pour accéder à l'intelligence du passé

Bien des formes d'éducation aux adultes sont antérieures à 1789 dans nombre de pays européens, dont la France. Cependant, la pratique andragogique s'est réellement développée dans la mouvance de la Révolution, à partir, notamment, du fameux rapport Condorcet du 20 avril 1792.

Plutôt que de brosser une fresque historique pour suivre pas à pas les développements de l'éducation des adultes au 19^e siècle, en retraçant l'enchaînement des événements - ce qui tiendrait de la gageure - il m'a semblé préférable d'identifier quelques logiques qui selon moi président à l'éclosion des phénomènes que l'histoire nous a légués et dont la connaissance, du même coup, constitue autant de clés pour ouvrir les portes de leur compréhension. Je me limite à les présenter successivement, mais il est évident que dans les faits ces logiques s'entrecroisent dans une combinatoire aussi réelle hier qu'aujourd'hui.

1. Des logiques sociales

Au premier rang de ces logiques, apparaissent les logiques sociales avec leurs composantes idéologiques et politiques. La philosophie de l'éducation atteste, depuis Socrate, que l'éducation est permanente ou qu'elle n'est pas. Si, au cours des époques, les interventions et institutions éducatives ont principalement concerné les jeunes, on se rend vite compte en parcourant l'histoire que l'éducation des adultes est contemporaine de l'éducation tout court. Mais ce qui n'était encore que balbutiements va pour ainsi dire exploser au fur et à mesure de la généralisation, puis de l'obligation de la scolarité. Ainsi la création des «cours d'adultes», du Conservatoire des Arts et Métiers, des Associations polytechniques, puis des universités populaires, répond d'abord à une logique d'*extension*. Il s'agit d'une «seconde instruction», selon les propres termes de Condorcet (Poujol, 1981, 127), «d'autant plus nécessaire que celle de l'enfance a été resserrée dans des bornes plus étroites».

Ce faisant, l'éducation des adultes, comme celle des jeunes, obéit à une logique de *socialisation*, manifestée dans deux courants fondamentaux et fondamentalement opposés. Le premier s'inscrit dans la lignée des utopies socialistes révolutionnaires. Il consiste à faire de l'éducation le moyen d'élever les citoyens dans la conscience de leur liberté, de leurs droits et de leurs responsabilités. Il s'agit d'une logique d'*égalisation* des chances. Quelque cinquante ans après Talleyrand et Condorcet, Proudhon (Domnanget, 1970, 269) clamera :

«l'instruction de l'homme doit être, comme autrefois le progrès dans la piété, tellement conçue et combinée qu'elle dure à peu près toute la vie. Cela est vrai de tous les sujets et des classes ouvrières encore plus que des savants de profession. Le progrès dans l'instruction, comme le progrès dans la vertu, est de toutes les conditions et de tous les âges: c'est la première garantie de notre dignité et de notre félicité».

Ce courant, bien sûr, se heurte au conservatisme des mentalités, et souvent du pouvoir: «l'instruction», pour le ministre Victor Duruy dans son discours du 27 mai 1866, «est la meilleure garantie de l'ordre public». Il s'agit donc de maintenir le clivage social. Loin d'être subversive, l'instruction doit être un instrument de régulation et de contrôle social. C'est la logique de *séparation des classes* qui prévaut ici. Thiers, en 1849 (Cabanis, 1977, 21), est à cet égard très catégorique:

«l'enseignement primaire ne doit pas être forcément et nécessairement à la portée de tous; j'irai même jusqu'à dire que l'instruction est, suivant moi, un commencement d'aisance et que l'aisance n'est pas réservée à tous. L'enfant qui a suivi l'école, trop souvent ne veut plus tenir sa charrue».

Il reste que l'éducation des adultes, comme celle des jeunes, est un puissant facteur de progrès économique. Son organisation nationale s'inscrit dans une logique de *rentabilisation*. L'industrialisation naissante a besoin d'agents qualifiés pour assurer, avec son expansion, «la prospérité nationale». Le ministre Duruy (Léon, 1982, 109) considérant «les 800 000 adultes qui se sont élevés d'un ou plusieurs degrés dans l'échelon du savoir», déclarera en 1867: «Calculez, d'après cela, de combien s'est accrue, en quelque sorte, la puissance de production de la France puisque désormais les progrès de l'industrie seront proportionnels aux progrès de l'instruction générale». L'adulte aussi y trouve son compte et les préfets se félicitent « que les jeunes gens quittent le chemin du cabaret pour prendre celui de la Caisse d'Épargne!» (Boiraud, 1982, 38).

2. Des logiques individuelles

Ceci nous amène à envisager l'intérêt que les adultes trouvent dans leur instruction et à dégager des logiques individuelles qui, pour une part, expliquent le succès des entreprises d'éducation.

À s'en tenir au texte fondateur de 1792, comme aux multiples témoignages du passé, la logique individuelle prédominante est celle de la *réparation* ou de la *compensation* d'un manque. L'instruction a fait défaut pendant la jeunesse, l'éducation de l'adulte comblera cette lacune en lui permettant d'accéder aux connaissances nécessaires à la vie quotidienne, personnelle et professionnelle. C'est la logique de la deuxième chance. Ainsi cette femme, dont parle le curé de Vanves (Léon, 1983, 59),

«qui fait le commerce de marchand brocanteur et qui se plaignait au mois de janvier dernier, de ne savoir ni lire, ni écrire. Le commissaire de police lui conseille de suivre, malgré ses 52 ans, le cours d'adultes tenu par

l'institutrice publique de cette commune. A la fin de mars, cette femme, tremblante de joie et les larmes aux yeux, apporte au magistrat la première lettre qu'elle écrivait à ses enfants qui demeurent en province. Elle sait lire, écrire, compter».

Il va de soi que cette éducation, pour compensatrice qu'elle soit à l'adresse des plus démunis, a pour tous valeur de *conservation* et de *perfectionnement* des connaissances. Le texte suivant (*Journal des Instituteurs*, 1866, 560) résume très explicitement toutes ces logiques individuelles:

«Ces classes sont, en effet, de deux sortes: les unes ont pour objet de suppléer à l'école du jour, en fournissant aux adultes les premières connaissances que reçoivent tous les élèves dans les classes du jour, mais que différentes circonstances peuvent les avoir empêchés d'acquérir, ou ne leur avoir permis d'acquérir que d'une manière incomplète et tout à fait insuffisante; dans les autres, on se propose de fournir aux adultes un complément d'instruction en leur donnant les différentes connaissances dont ils peuvent avoir besoin dans les positions diverses où ils se trouvent placés».

Par l'actualisation du savoir, est assurée en dernière analyse, la promotion que l'adulte recherche dans sa vie privée et sociale. Peut-être est-ce là qu'hier comme aujourd'hui, se retrouvaient de connivence, dans une combinatoire dont chaque adulte a le secret, les désirs de la personne et les impératifs de la société.

II - Travailler et apprendre dans les cours d'adultes

Pour nous représenter concrètement les questions que pose pour un adulte la poursuite des études, ou leur reprise, alors qu'il exerce à plein temps une activité professionnelle, il m'a semblé pertinent de ne me référer qu'à une seule situation du passé, limitée donc, mais significative et de l'analyser avec plus d'attention. Concentrons notre regard sur les «cours d'adultes», à deux moments bien précis du 19^e siècle: 1866 et 1896. Pourquoi ces cours et pourquoi ces dates? À cela deux raisons.

La première s'impose du fait que l'institution des cours d'adultes, sur un modèle venu d'Angleterre, est pour ainsi dire le système national de l'éducation des adultes au 19^e siècle, depuis 1820 à Paris pour les hommes et 1822 pour les femmes. Il y eut certes d'autres institutions, mais elles ne furent pas aussi populaires, pas aussi largement implantées sur le territoire et, en conséquence, ne drainèrent pas un public aussi important. En effet, après une période de lancement, ces cours d'adultes sont en plein essor dans les années 60: 1866 constitue même leur apogée avec 800 000 adultes, dont parlait Duruy plus haut, ce qui, rapporté à la population de l'époque, 34,7 millions (Caron, 1985, 288), représente près de 2,14% des Français en formation. Quant à l'année 1896, elle marque la très nette reprise de cette institution après le déclin qu'elle avait subi dans les années 70 à 80. Enfin, et ce deuxième motif de mon choix n'est pas des moindres, chacune de ces deux années a fait l'objet à l'époque d'une analyse dont nous avons conservé les textes: pour 1866, il s'agit d'une étude parue la même

année dans le *Journal des Instituteurs des Écoles Normales Primaires, des classes d'adultes et des salles d'Asile*, et, pour 1896, du rapport qu'Édouard Petit, professeur au Lycée Janson de Sailly à Paris, adressa le 11 août au «Ministre de l'Instruction Publique, des Beaux-Arts et des Cultes». Examinons les faits en laissant parler des textes encore trop peu connus.

1. L'apprentissage articulé au travail

La formation doit être référée aux situations professionnelles des formés, telle est l'exigence fondamentale énoncée dans les textes. La problématique de la relation de l'apprentissage aux besoins ne date pas d'aujourd'hui, comme en témoigne cet extrait du *Journal* du 25 novembre 1866:

«Ce sont surtout les besoins des élèves, besoins indiqués par la position du plus grand nombre, qu'il faut consulter dans le choix des sujets auxquels doivent se rapporter en général les problèmes que l'on donne dans les classes d'adultes. Il n'y a rien de précis à dire d'avance à cet égard. On rappelle seulement que les problèmes ne doivent pas être les mêmes dans les communes rurales, où l'on a affaire à une population essentiellement agricole, et dans les villes, où les classes d'adultes sont principalement fréquentées par des ouvriers attachés aux différentes industries. Encore convient-il, dans chaque localité, de se préoccuper de l'espèce d'industrie ou du genre de culture qui prévaut dans le pays. Plus notre enseignement aura ce caractère spécial, plus il croîtra en intérêt pour les élèves».

À ce texte répond en écho celui de 1896 (Petit, 1896, 4602):

«Les sociétés d'instruction populaire visent à répandre un savoir facilement utilisable qui permette à leurs pupilles de s'élever, de se perfectionner dans leur profession».

Cette exigence entraîne une révolution didactique qui consiste à partir, non des livres, mais des intéressés eux-mêmes (Petit, 1896, 4603):

«En règle générale, les cours ne sont plus la répétition de la classe du jour. Ils ne s'enferment plus dans la classique et étroite trilogie: lire, écrire compter. [...] Partout, j'ai pu constater qu'on innovait, qu'on faisait effort pour que tout tournât à l'utilité des auditeurs. C'est un enseignement très difficile à donner. Les livres n'en fournissent pas les éléments. Il faut tout tirer de soi. Il faut le désir, la volonté de bien faire, le «don de soi». Il faut préparer le travail. Où il y a eu essai d'une pédagogie toute nouvelle, qu'il a fallu inventer de toutes pièces, c'est quand, parallèlement à la révision, on s'est attaché à donner aux jeunes gens les connaissances dont ils avaient besoin, soit pour se débrouiller en matière administrative, soit pour se perfectionner dans leur travail de chaque jour. Dans un très grand nombre d'écoles des auditeurs ont été consultés. À la première prise de contact on leur a demandé: «Que désirez-vous faire? Que jugez-vous indispensable d'apprendre?» Une rapide entente s'est établie entre les professeurs et les

élèves. Les matières réclamées par les intéressés ont été développées, au grand profit de tous; et la besogne a été vivement et utilement enlevée».

Cela veut dire qu'apprendre dans le travail et pour travailler n'a de véritables chances de succès que si l'apprentissage est réellement contemporain du travail, non par un simple rapport de simultanéité mais par une relation de contiguïté culturelle. La formation, ici, est articulée à l'emploi. Cette exigence fait partie intégrante de l'éducation des adultes, car «nos ouvriers ont de plus en plus besoin d'intelligence pour être en état de diriger les machines» (*Journal*, 1866, 625), mais pour y faire droit, les modalités sont déjà dichotomiques. Apprendre et travailler sont des activités qui s'exercent successivement dans des lieux séparés: les cours d'adultes sont dispensés le soir ou le dimanche à l'école, le travail s'effectue dans l'industrie ou à la ferme.

2. L'apprentissage comme démarche individuelle

Une telle relation entre la formation et l'emploi entraîne une seconde exigence qui, elle, est plus didactique encore: l'individualisation de l'apprentissage (*Journal*, 1866, 600).

«La plus grande difficulté des classes d'adultes, c'est que dans une foule de circonstances, l'enseignement devrait presque avoir un caractère individuel; c'est pour cela que bien souvent les adultes préfèrent des leçons particulières aux classes où ils sont toujours réunis plusieurs ensemble... chacun d'eux voudrait presque avoir une leçon spéciale, appropriée à ce qu'il sait».

La règle d'or de l'apprentissage des adultes peut dès lors s'énoncer ainsi (*Journal*, 1866, 573):

«Dans les écoles, les enfants partent tous du même point, l'on sait parfaitement ce qu'on doit leur apprendre... Avec les adultes rien de semblable...: à ceux qui ont déjà quelque instruction, ce qu'on peut leur apprendre dépend de ce qu'ils savent».

Et nous nous surprenons à imaginer les formateurs de ce temps aux prises avec le difficile problème que nous appelons aujourd'hui la reconnaissance et l'évaluation des acquis, étape indispensable d'un parcours individualisé.

3. Une société éducative

Mais pour individualisé qu'il soit, l'apprentissage n'en requiert pas moins la mobilisation collective des «formateurs»; la formation, en effet, ne se réduit pas à un colloque singulier entre l'adulte et son précepteur, mais s'effectue par le concours des collectivités locales. Cette participation de tous les acteurs dans une véritable communauté éducative n'est pas le moindre phénomène de ces cours d'adultes.

Écoutons encore ce que disent les textes de 1896, plus explicites à ce sujet que ceux de 1866 (Petit, 4601, 4609).

«Les oeuvres d'éducation sont obtenues par le concours de tous et sont pour tous, et les bienfaiteurs et les obligés, mieux qu'une école mutuelle de vulgarisation, une école de solidarité. C'aura été un beau et réconfortant spectacle que cet entrain et cette «jolie vaillance» de tous: simples particuliers, fonctionnaires de tous ordres, pour propager des connaissances utiles à tous et pour effacer des inégalités. C'est le début d'un mouvement tout à fait nouveau, qui aura sa portée comme il a sa noblesse et sa beauté. Il fera honneur à notre temps [...]

La rénovation des cours d'adultes devrait amener enfin l'union des trois ordres d'enseignement. Les barrières dressées par la routine tombent: docteurs, agrégés, licenciés, brevetés s'entraident pour aider autrui.

L'esprit de corps qui s'enfermait en des catégories s'élargit à toute l'université, à toute l'armée enseignante, de quelque spécialité qu'elle se réclame».

Nous sommes à la charnière du 19^e et du 20^e siècle, période de création des universités populaires, dont le but était de favoriser le brassage de toutes les compétences et de toutes les classes sociales dans un souci d'éducation réciproque.

Mais pourquoi tant de compétences mobilisées pour la formation des adultes en cours d'emploi?

4. La formation du citoyen

En définitive, apprendre en travaillant, c'est se former aux mille et une facettes de la citoyenneté.

La mission de Protagoras a traversé les siècles. Rappelons-nous le dialogue entre Socrate et le Sophiste (Protagoras, 318e-319a):

«Protagoras - S'il vient auprès de moi, il n'apprendra rien d'autre que ce qu'il vient pour apprendre. Or, l'objet de mon enseignement, c'est le bon conseil touchant les affaires qui le concernent proprement: savoir comment administrer au mieux les affaires de sa maison à lui, et, pour ce qui est des affaires de l'État, savoir comment y avoir le plus de puissance, et par l'action, et par la parole.

Socrate - [...] est-ce effectivement de l'art d'administrer les cités que tu parles, et dis-tu que tu te fais fort de former des hommes qui soient de bons citoyens?

Protagoras - C'est cela précisément, Socrate, qui est en effet le programme de la profession que je professe».

Ce souci, réactivé notamment par Talleyrand et Condorcet, s'affirme avec netteté chez les formateurs des cours d'adultes (*Journal*, 1866, 642):

«Nos classes d'adultes n'ont pas seulement l'instruction pour objet, elles ont aussi un but moral, un côté économique et social. C'est même par là qu'elles se recommandent à toute notre attention. Que de notions utiles, que d'avis,

de conseils à donner, sur la conduite à tenir et les devoirs à remplir dans les différentes circonstances de la vie, sur la société et son organisation, sur les lois et les règlements à observer, sur notre administration et notre législation en un mot! Que de préjugés et d'erreurs à combattre dans tout ce qui tient aux rapports des citoyens entre eux, à ceux des administrés de l'État, des maîtres et des ouvriers, des producteurs et des consommateurs, à l'emploi des machines, à la liberté du commerce et des transactions, aux impôts, aux travaux publics, enfin à tout ce qui intéresse l'homme vivant en société!»

De là vient que le «champ du perfectionnement est vaste et sans limite» et que l'instituteur ne puisse répondre aux besoins de formation sans le concours de toutes les forces de la cité. Cet instituteur d'hier ne rejoint-il pas prophétiquement les éducateurs d'adultes que nous sommes aujourd'hui, préoccupés de fédérer toutes les ressources locales dans une communauté éducative?

III - La pensée andragogique

Au fil des textes cités précédemment, l'on voit se dessiner une pensée dont nos prédécesseurs n'auraient pas eu à rougir en face des andragogues que nous essayons d'être. J'ai cité au passage certains principes fort actuels et ne les reprends pas ici, laissant le lecteur cheminer avec ces sources.

Mais préoccupé par la question de la réciprocité éducative en éducation des adultes, je fais appel à quelques situations me permettant d'avancer que, si cette problématique n'existe pas au 19^e siècle dans sa littéralité, bien des éléments me font soupçonner que certains éducateurs d'adultes d'hier avaient pressenti que l'éducateur se découvre lui-même éduqué par ceux auxquels il s'adresse. Les observations suivantes permettront de le vérifier. Sans évoquer les multiples aspects de la réciprocité, je m'attache à en souligner deux qui sont essentiels en éducation d'adultes.

1. La réciprocité d'adaptation

La pratique andragogique révèle l'existence de ce que j'appelle une réciprocité d'adaptation de l'éducateur aux adultes d'une part et des adultes entre eux. Après avoir critiqué l'éducation où l'élève est passif et préconisé une pédagogie de groupe, un praticien et théoricien des «mouvement d'après l'école» (Turmann, 1901, 277), souligne:

«en discutant ensemble des questions qui touchent aux intérêts des uns et des autres, ils apprennent à mieux connaître leurs besoins réciproques, ils apprécient plus justement leurs situations respectives; le jugement de chacun y gagne en maturité».

La découverte faite par les éducateurs d'adultes de tenir compte des besoins des adultes implique que le modèle sous-jacent auquel ils se réfèrent implicitement est celui d'une réciprocité selon laquelle la position de l'adulte dans son besoin d'apprendre définit celle de l'éducateur dans son devoir d'enseigner. Est-il

principe plus andragogique que celui-là? Cette adaptation réciproque rend compte du plaisir que les uns et les autres éprouvent et partagent dans la situation d'apprentissage, «plaisir des deux parts, que ce jeu!» note un guide de l'éducateur populaire de 1900 (Poujol, 1983, 74).

2. La réciprocité par réversibilité des rôles

La seconde forme selon laquelle il me faut insister en raison de son importance est celle de la réciprocité par *réversibilité* des rôles selon laquelle dans «l'instruction mutuelle, «chacun apprend à autrui ce qu'il sait» (Turmann, 1901, 180). Ce qui est visé ici, c'est le partage du savoir comme le suggère le Ministre en 1895 (Buisson, 1911, 11): «l'école est le rendez-vous où l'on se retrouve à tout âge pour étudier, pour lire, pour s'instruire, pour échanger des idées, élèves et maîtres, apprentis et écoliers instituteur et pères de famille» (24). Ceci mérite que l'on s'y attarde.

En 1866, la Société académique de Saint-Quentin met au concours la question de l'enseignement mutuel. À partir des contributions des lauréats, un rapport est rédigé par un des membres de cette Société afin de présenter «les avantages du mode d'enseignement mutuel dans les écoles primaires nombreuses, au triple point de vue moral, intellectuel et économique». Le *Journal des Instituteurs* rend compte de cette «remarquable brochure». C'est là (*Journal des Instituteurs*) que nous trouvons ce témoignage de premier ordre sur la réciprocité:

«Le mode mutuel est celui qui attribue aux élèves la plus grande part possible dans l'enseignement. [...] En obéissant et en commandant *alternativement*, l'élève envisage l'endroit et l'envers de la discipline, et en apprécie mieux la nécessité. La *réciprocité* des services rendus, la *mutualité* des secours prêtés, l'empêchent de s'enorgueillir de son importance».

Les études d'histoire de l'éducation nous ont familiarisés avec ce mode d'enseignement venu d'Angleterre que nous connaissons bien désormais lorsqu'il s'applique aux enfants, comme c'est le cas ici. Son intérêt redouble pour notre propos lorsqu'on se souvient que ce sont les mêmes instituteurs qui ont enseigné aux enfants et aux adultes, en transposant le plus souvent des uns aux autres leur manière d'enseigner. C'est ainsi que dès 1828 à Paris (Mayeur, 1981, 263) la Société pour l'Instruction élémentaire «inaugure pour les ouvriers l'enseignement sur le mode mutuel». Les écoles primaires dont parle ce texte préfigurent donc pour nous légitimement les adultes-apprenants et enseignants appelés à découvrir la réciprocité dans l'enseignement. En quels termes ici cette notion est-elle commentée après avoir été formellement nommée?

L'explication est essentiellement fournie par deux expressions: *alternativement* et *mutualité*. L'adverbe renvoie aux positionnements différents que l'élève occupe tour à tour dans ce mode d'enseignement. Lorsqu'il est élève, il obéit et voit l'*endroit* de la situation; lorsqu'il est moniteur, il commande et en perçoit l'envers. La réciprocité se caractérise, à ce stade, par la *réversibilité* des places tenues et, conséquemment, des fonctions exercées. Il est vrai que le mode d'enseignement mutuel consistait à choisir les meilleurs élèves pour les

mettre à certains moments en position de moniteur ou de répétiteur auprès d'élèves plus jeunes ou d'un niveau intellectuel inférieur. Le mouvement alternatif sur lequel repose la réversibilité est donc tout à la fois physique et social: le changement de rôles repose sur une permutation de place et de statut. La réciprocité s'inscrit dans la situation éducative en tant que cette dernière est instituée et disciplinée par un règlement observable. Cette caractéristique institutionnelle exclut la confusion des rôles et fonde au contraire leur différenciation. Elle exclut également leur *simultanéité* et règle leur accomplissement successif. Grâce à elle, les deux faces de la situation sont perçues, qui échappent autrement à un unique regard. Le dédoublement nécessaire à la perception des deux côtés, irréductibles et indissociables, de la situation est obtenu par la seule *inversion* des positions occupées par les acteurs incarnant, l'un après l'autre, deux personnages différents.

Ainsi le changement réciproque de positions permet-il d'accéder à la prise de conscience des «services rendus» dans l'un et l'autre cas. En tant qu'élève, l'apprenant mesure ce que lui apporte l'enseignant et il est mieux à même d'apprécier la portée de l'adaptation éducative lorsque d'élève il devient lui-même moniteur. Le texte demeure dans la dialectique de l'endroit et de l'envers qui composent la situation éducative. Mais peut-on aller plus loin en envisageant cette réciprocité comme un véritable retour de l'élève comme tel vers le Moniteur? Si séduisante que soit cette interprétation, elle ne paraît pas autorisée ici, car le texte repose fondamentalement sur la notion de réversibilité dégagée précédemment. Ce sens obvie de l'adverbe confère sa signification au substantif *mutualité* employé pour éclairer l'idée de réciprocité.

La *mutualité* est dès lors du côté des résultats de l'action plutôt que du côté du mouvement lui-même. La réciprocité est une résultante, comme le confirme le rapport symétrique entre «services rendus» et «secours prêtés». Autrement dit, les protagonistes sont en mesure d'évaluer après coup le bénéfice découlant de l'inversion de leurs rôles. Sans doute est-ce pour cette raison qu'ils sont contraints à plus de modestie en ce qui concerne l'exercice de leurs responsabilités. Ayant expérimenté ce qu'il en coûte d'apprendre et d'enseigner, ils goûtent aussi les bienfaits singuliers de leurs activités, eu égard aux limites mêmes de leurs tâches respectives. Il n'y a d'apport mutuel que dans le respect des positions différentes et bilatérales, quoique réversibles.

Ainsi explicitée, la pratique de l'éducation des adultes révèle qu'elle s'inscrit dans une pensée dont la réciprocité est loin d'être absente. Certes, la réflexion sur ce point n'est encore ici ni élaborée ni exhaustive. Il nous appartient aujourd'hui d'aller plus loin (Labelle, 1990, 453-457). Mais les deux aspects soulignés ici suffisent à en montrer l'intérêt. L'enseignement mutuel aux adultes conduisait tout droit à une certaine conception de la réciprocité. Il est révélateur à cet égard que le marquis Cosimo Ridolfi, savant et homme politique italien (*Enciclopedia*, 1949, 284), ait créé à Florence en 1834 une école d'agronomie fonctionnant selon le mode mutuel qu'il appela «école d'instruction réciproque».

Conclusion

En reliant, pour conclure, les différents éléments de cette approche du 19^e siècle, il apparaît que la logique fondamentale de l'éducation des adultes peut être interprétée comme étant celle de la réciprocité éducative. Ce concept, en effet, qui éclaire la relation d'instruction permet de comprendre également, par transposition, les combinatoires sociales et individuelles. Les logiques d'extension et de réparation, comme les logiques de rentabilisation et de perfectionnement, s'articulent, dans les situations, aussi bien de travail que d'apprentissage, autour de deux pôles, la Société et la Personne. En exerçant alternativement leur influence l'un sur l'autre, l'un d'eux peut exercer une pression telle que l'autre s'efface, en l'occurrence l'individu sous le poids de la commande sociale, ou qu'il se transforme, à savoir la Société sous l'impulsion de la Personne. En conséquence, leur rapport d'équilibre est affaire de mouvement réciproque régulé par contrat engageant tous les partenaires des deux pôles en présence (Labelle, 1990, 91). La résolution, originaire et ultime, du conflit réside en la réconciliation mutuelle des intérêts qui s'opère radicalement dans l'élaboration du projet andragogique. Dans ce creuset, «école de solidarité», selon l'expression d'un texte cité plus haut, se répondent réciproquement besoins et interventions d'éducation. N'est-ce pas dans cette mutualité que les personnes et les institutions peuvent concourir à leur promotion respective et accomplir aujourd'hui le vœu final de Condorcet (Poujol, 1981, 132): «consentir à n'être qu'un homme et un citoyen»?

Références

- Boiraud, H. (1982). Les instituteurs et l'évolution des cours d'adultes au 19^e siècle. *Éducation permanente*, 62-63, 29-52.
- Buisson, F. (1911). *Nouveau dictionnaire de pédagogie*. Paris: Hachette.
- Cabanis, A. (1977). Une tradition ancienne? in Mazeret, J.A. et Cabanis, A., *La formation continue, enjeu de société*. Toulouse: Privat.
- Caron, F. (1985). *La France des patriotes*. Paris: Fayard.
- Dommanget, M. (1970). *Les grands socialistes et l'éducation*. Paris: A. Colin.
- Enciclopedia Italiana de science, lettere et arti*. (1979, 29). Roma: Fondata da Giovanni Treccani.
- Journal des instituteurs des écoles normales primaires, des classes d'adultes et des salles d'asile* (1866, 43, 44, 46, 47, 48, 49).
- Labelle, J.M. (1990). Des adultes en formation: théorie et stratégie d'apprentissage. *Personne, société et formation*. Paris: Desclée, 91-113.
- Labelle, J.M. (1990). La réciprocité, enjeu de la relation apprenant-enseignant. *Le défi pédagogique de l'enseignement supérieur*. Montréal: AIPU, 453-457.
- Léon, A. (1982). Analyse de la demande de formation au 19^e siècle. *Éducation permanente*, 62- 62, 97-113.
- Léon, A. (1983). *Histoire de l'éducation populaire en France*. Paris: Fernand Nathan.
- Mayeur, F. (1981). De la révolution à l'école républicaine. *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, 3. Paris: Nouvelle Librairie de France.

- Petit, E. (1896). *Rapport au Ministre de l'Instruction publique, des Beaux-Arts et des Cultes*. Paris: Journal officiel du 11 août.
- Poujol, G. (1981). *L'éducation populaire: histoires et pouvoirs*. Paris: Éditions ouvrières.
- Turmann, M. (1901). *Au sortir de l'école, les patronages*. Paris: Éd. V. Lecoffre, 3^e édition.