

Ecole et industrie

Piveteau J.

Ecole et formation

Paris : CIHEAM
Options Méditerranéennes; n. 20

1973
pages 55-59

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

<http://om.ciheam.org/article.php?IDPDF=CI010525>

To cite this article / Pour citer cet article

Piveteau J. **Ecole et industrie**. *Ecole et formation*. Paris : CIHEAM, 1973. p. 55-59 (Options Méditerranéennes; n. 20)



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

J. PIVETEAU

École et industrie

Une double pensée s'oppose depuis plus d'un siècle à propos des rapports mutuels entre l'école et la société. D'un côté, les élèves, soucieux de souligner leur influence soutiendraient volontiers que la société dépend de l'école et que celle-ci en formant les générations montantes a une influence politique et sociale plus cachée mais plus profonde que les parlements ou les syndicats. D'un autre côté, les sociologues, à l'instar de Durkheim soutiennent au contraire que l'école dépend de la société et que celle-ci ne peut se payer le luxe d'instituer un système éducatif qui mettrait son existence en cause.

Il est à penser qu'aucune de ces positions n'est satisfaisante. D'une part parce qu'entre l'école et la société joue une causalité circulaire chacune étant à la fois cause et effet de l'autre. Et d'autre part, parce qu'il est vraisemblable qu'une cause plus profonde explique les ressemblances qu'on remarque entre elles deux et que les choses sont moins simples que l'angélisme des premiers ou le machiavélisme des seconds nous porteraient à penser.

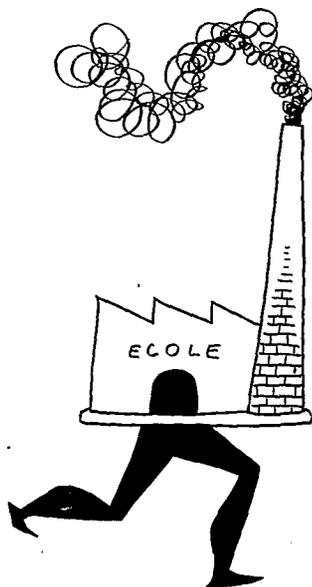
Le point de départ que j'aimerais adopter pour établir cette hypothèse est la ressemblance de plus en plus marquée entre le système scolaire et le système industriel, tel qu'il a pu exister pendant un siècle de 1850 à 1950. Je chercherai cette ressemblance en cinq directions.

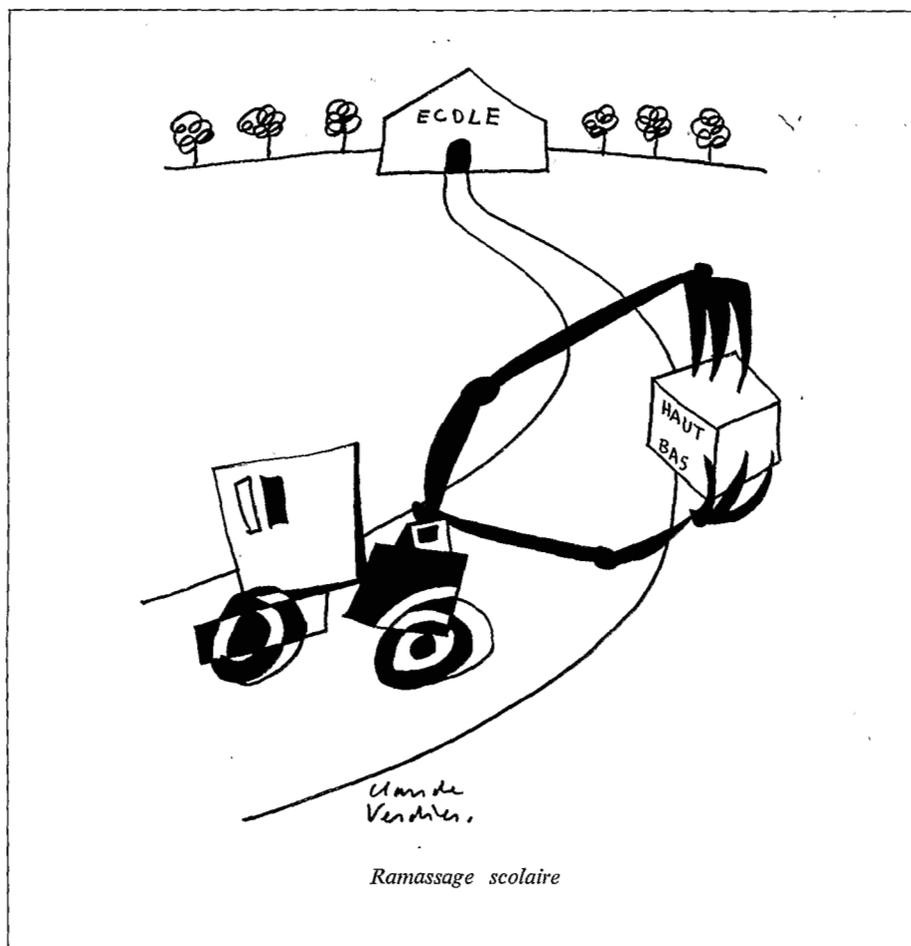
1. — Le système scolaire tout comme la production industrielle est devenu un lieu où fleurit une spécialisation de plus en plus poussée. Cette spécialisation joue dans tous les domaines; la clientèle est spécialisée, l'acte éducatif s'exerçant plus particulièrement sur l'être humain entre 5 et 18 ans; les agents sont spécialisés puisque dans un pays comme la France qui compte 52 millions d'habitants, seules 900 000 personnes ont le droit légal d'enseigner; le temps et l'espace sont spécialisés, le système scolaire ayant réussi ce tour de force de faire croire que l'éducation n'a lieu qu'au sein d'un périmètre appelé école pendant un temps sacralisé comme étant le temps scolaire; hors de ce temps et de cet espace, il n'y a point de salut; les quelques éléments qui échappent à la damnation se voient classés sous la rubrique éloquente « d'école parallèle ». La spécialisation enfin se manifeste au sein du système où l'on retrouve comme dans

l'industrie des ateliers nobles et des ateliers maudits (distinction entre lycées, CES, CEG et CET) et entre les grilles du personnel, les remplaçants devenant en quelque sorte les O.S. de l'œuvre pédagogique.

2. — Le système scolaire est ensuite une institution centralisée tout comme l'industrie de la fin du XIX^e siècle, qui a besoin pour survivre de devenir gigantesque, de s'articuler en cartels, trusts de plus en plus intégrés. La description de cette centralisation éducative n'est plus à faire; elle atteint les horaires, les programmes, les règlements, les examens, les exigences de fonctionnement, tout ce qui fait la trame des jours de la vie scolaire au point que lorsque une disposition nouvelle vient décentraliser 1/10 du temps scolaire en le restituant à la décision locale qu'il n'aurait jamais dû fuir, cette disposition est présentée comme une révolution éducative et les usagers se révèlent tellement conditionnés par la centralisation qu'ils ne savent plus comment gérer ce capital de temps. Le résultat de cette centralisation est le même que celui qui a résulté de la concentration industrielle, à savoir l'uniformité du produit fini poussée au rang d'idéal. Le système ne fonctionne que si on suppose par exemple que le baccalauréat est une sorte d'étalon, déposé en quelque pavillon de Breteuil imaginaire et servant à mesurer les produits travaillés mis en circulation chaque année. A partir du moment où cette hypothèse est mise en doute le système se désagrège et cesse de fonctionner. Ce phénomène d'uniformisation devient patent à travers une dégénérescence du vocabulaire analogue à ce qui se produit dans l'industrie quand le « travail » devient « boulot ». Il faut avoir acquis une callosité assez extraordinaire pour ne pas voir combien sont nombreuses des expressions aussi dépersonnalisantes que « ramassage scolaire », « blocs scolaires » « transports d'enfants »...

3. — Le système scolaire est devenu un lieu où on travaille, alors que l'étymologie de l'école l'apparente bien plutôt à un lieu de loisir. Le travail définit l'essentiel de ce qui se produit dans l'école comme dans l'industrie. Ici encore le vocabulaire peut nous aider à contrôler la justesse de cette affirmation. Il est souvent fait mention d'une part de « travaux scolaires », de travaux « manuels » qui doivent être





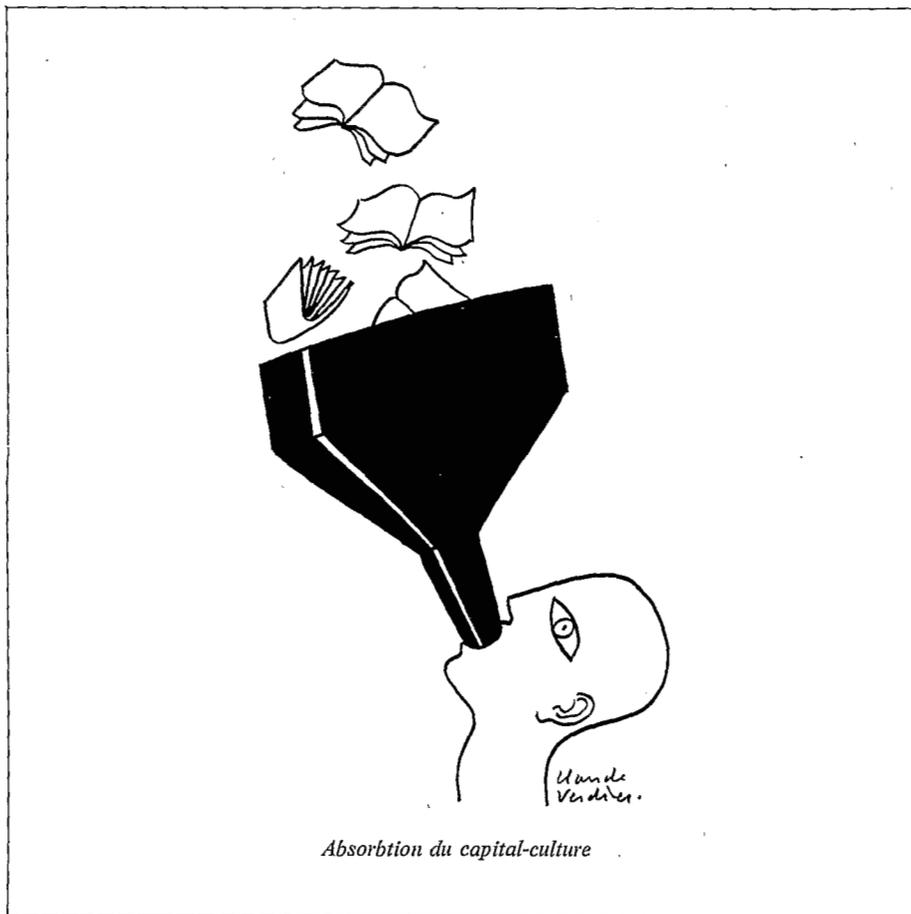
qualifiés « d'éducatifs » s'ils veulent avoir la prétention d'entrer à l'école comme si le travail d'artisan ne pouvait avoir cette prétention; et d'autre part les parents manifestent l'intérêt porté à l'école par des questions de ce genre « est-ce que mon enfant *travaille* bien » ou des condamnations de ce genre « tes professeurs me disent que tu ne *travailles* pas ».

4. — Ce processus aboutit à faire de l'école une institution fonctionnant sur le modèle de la capitalisation, de l'accumulation, de la consommation. Au niveau individuel l'élève travaille pour acquérir quelque chose qu'il met de côté pour ses besoins futurs; au niveau collectif l'école est le moyen grâce auquel une génération descendante transmet à la génération montante un « capital » — on l'appelle le trésor culturel à charge pour cette génération de le conserver et de le transmettre à son tour. La notion de culture ainsi envisagée porte en filigrane la notion d'héritage.

Dans ces conditions le progrès éducatif est souvent conçu comme un processus quantitatif. On admet communément que chaque siècle ajoutera au « capital-trésor culturel » quelques guerres, quelques nouveaux écrivains, quelques nouvelles statistiques économiques, quelques nouvelles inventions qui viendront grossir les programmes et sur lesquels il faudra prélever des intérêts les jours d'examen. Et par ailleurs, de même que dans l'industrie on voit se développer un énorme secteur tertiaire, de même dans l'éducation les enseignants voient leur rôle se déplacer lentement mais sûrement vers une fonctionnarisation croissante. L'enseignant devient le fonctionnaire mandaté par la société pour assurer la sauvegarde du trésor; il devient conservateur de musée. Sans doute de temps à autre ils repensent la disposition des galeries; c'est ce qu'on appelle la mise en œuvre pédagogique des programmes; mais essentiellement ils font toujours le même travail : ils transmettent la culture reçue. La comparaison avec le fonctionnariat fait naître une autre image qui évoque bien les distorsions subies par la fonction. L'enseignant est devenu en quelque sorte le douanier de la société; son rôle est de demander, par l'intermédiaire de l'examen à chaque individu de la génération montante qui demande à entrer dans le pays légal pour être naturalisé « avez-vous quelque chose à déclarer »?

Et l'admission a lieu, si l'impétrant répond, se privant ainsi de toute créativité, de toute originalité « je n'ai rien à déclarer, sauf ce à quoi la loi m'autorise ».

5. — En dernier lieu l'école tout comme l'industrie est le lieu de l'émulation, ou, si on veut, de la comparaison, aboutissant à la promotion individuelle opposée à la promotion collective. Le travail à la chaîne vise à faire des boulons tous semblables; mais certains seulement y parviennent; il est accepté qu'un pourcentage de 2 % est mal alésé et qu'ils constituent un déchet. De façon similaire le système scolaire a pour idéal de rendre chaque élève le plus ressemblant possible à l'éta- lon. Les notes, les classements, les exa-



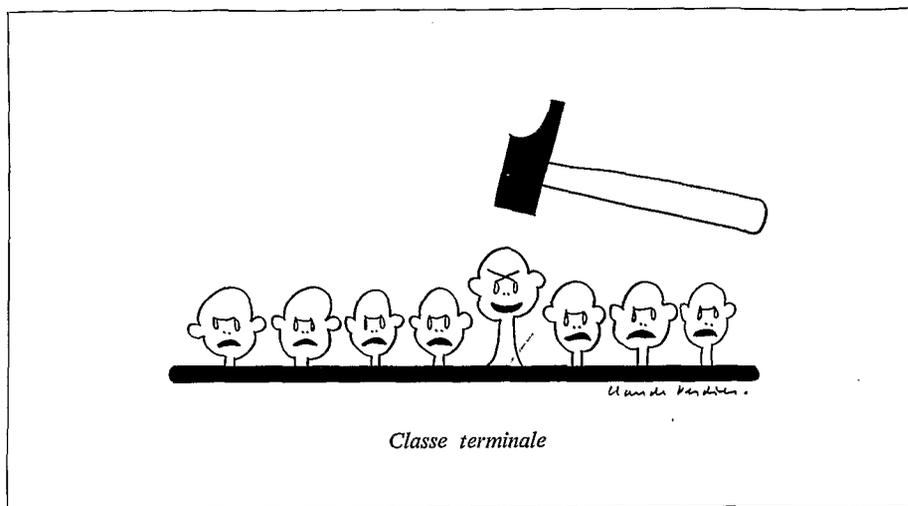
mens, les concours sont autant de rites de cette liturgie de la promotion individuelle baptisée trop rapidement démocratisation. Ceux qui sont trop différents du modèle sont rejetés dans les ténèbres extérieures ou il y a des pleurs, des grincements de dents, des drames familiaux, des suicides ou des fugues. Ou ils sont invités à retourner à la dégauchisseuse de la classe terminale pour une nouvelle mise au point d'un an qui leur permettra peut-être de se représenter à la station de calibrage et de voir s'ils remplissent les normes. L'inconvénient est que contrairement à l'industrie les échecs ne se limitent pas à un pourcentage de 2 % mais atteignent des chiffres de 40 % voire 50 %.

Devant cette ressemblance la tentation est grande d'installer un rapport unique de causalité et d'affirmer soit que l'industrie est construite sur un modèle individualiste et compétitif, parce que les esprits ont été ainsi façonnés à l'école, soit que l'école est organisée sur ce modèle centralisé et spécialisé parce que le monde industriel se prépare ainsi des générations adaptées et consentantes. Je suggère que les rapports entre ces deux instances ne sont pas aussi simples et qu'ils ne sont pas aussi consciemment machiavéliques. Les deux institutions se ressemblent parce que l'esprit humain est unique, qu'il ne peut exercer son activité dans les divers domaines selon des registres diversifiés et que depuis plusieurs siècles l'esprit occidental privilégie une forme de pensée linéaire, analytique, déductive merveilleusement adaptée pour la mesure du quantitatif, le concept de progrès, le découpage du réel en spécialités etc. Se demander quelle a été la cause première de l'émergence de cet état d'esprit est déjà appliquer une problématique engendrée par cet état d'esprit car il est à penser qu'il n'y a pas eu de cause unique et d'antériorité singulière bien tranchée (1).

En revanche, s'il est impossible de voir l'origine de cette « industrialisation » de l'école, il est facile de voir les justifications qu'elle s'en donne *a posteriori*. En effet les institutions ont toujours inconsciemment honte de leurs conditionnements. Elles préfèrent expliquer leur identité par l'exposé des buts qu'elles sont supposés poursuivre; elles se justifient par l'idéologie. Dans le cas présent l'institution scolaire cherche à se faire pardonner grâce à deux justifications. La première est l'idéal démocratique; depuis plus d'un siècle l'école prétend pouvoir réussir là où ont passablement échoué les partis politiques, les lois et les décrets, à savoir l'unification du tissu social. Ce but est exprimé clairement dans les programmes scolaires des différents partis politiques (2) et a des conséquences pédagogiques aisément repérables: la généralisation des écoles maternelles

(1) Il faudrait sans doute adopter un schéma davantage inspiré de Lamarck que de Darwin pour voir comment se fait l'émergence de nouvelles formes de pensée. Et dans cette optique les vues de Mac Luhan sur l'influence de la découverte de l'imprimerie sur la structure de pensée me paraissent dignes de retenir notre attention.

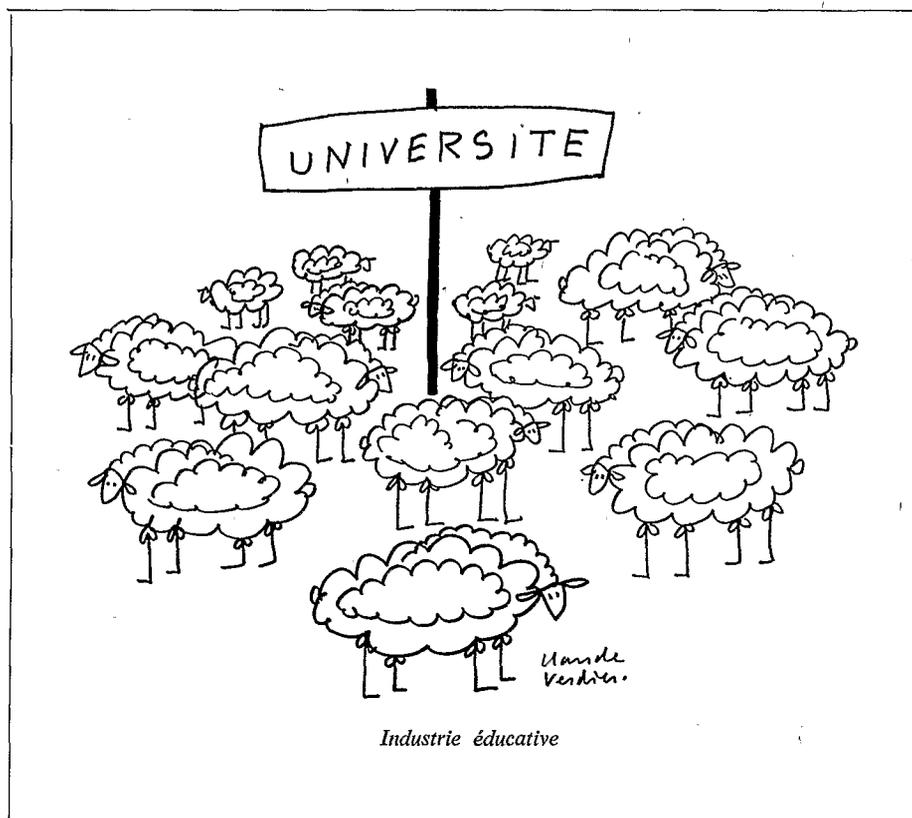
(2) Voir par exemple: SERVAN SCHREIBER (J.-J.). — *Le Ciel et la Terre*, Éd. Denoël. *Changer de Cap: Programme pour un gouvernement démocratique d'Union Populaire*, Éditions Sociales.



destinées à gommer aussitôt que possible les différences d'environnement culturel familial, la scolarité obligatoire jusqu'à 16, voire 18 ans, le tronc commun, la défiance face à un secteur parallèle d'enseignement, l'enseignement privé, etc. L'hypothèse sous-jacente était qu'en homogénéisant le produit terminal on créait l'égalité des chances; reprenant un mythe dont la validité n'a jamais été vraiment contrôlée on visait à faire de l'école le « melting-pot » d'une société divisée entre villes et campagnes, entre classes sociales aisées et classes sociales prolétaires, au point qu'à une époque on a même envisagé que l'école pourrait servir à l'intégration de ce qu'on appelait nos territoires d'Outremer.

La seconde voie de justification est l'affirmation que l'école lutte contre une des formes les plus redoutables de l'aliénation, à savoir l'analphabétisme. Les individus se diviseraient en deux catégories: les alphabétisés et les analphabètes; les premiers seraient des citoyens à part entière capables de comprendre les rouages de la société dans laquelle ils sont insérés et d'y jouer un rôle de participation; les seconds seraient des handicapés, des infirmes, toujours marginaux, incapables de jouer un rôle déterminant dans un corps social donné; or l'école se faisait fort de pouvoir faire passer tout le monde dans la première catégorie et de créer ainsi une société adulte constituée d'individus responsables; il suffit de voir les campagnes de l'UNESCO entre 1960 et 1970 pour voir à quel point cet idéal devenu idéologie a hanté les esprits pendant toute une décennie.

Ces deux justifications expliquent un phénomène qui ces dernières années a pris un développement spectaculaire, je veux parler de la boulimie de l'école, même si à défaut de la réalité il s'agit seulement du seul concept. Il va de soi que si l'école est reconnue officiellement comme l'organe social capable d'unifier le tissu national par la lutte contre l'analphabétisme, elle a tous les droits, et une telle institution devient aussi sacrée qu'une Église dotée de tous les pouvoirs magiques. Cette boulimie se traduit par la colonisation



progressive par l'école de tous les secteurs de l'existence enfantine et juvénile; si un élément de l'existence extra-scolaire manifeste un intérêt il est immédiatement rapatrié à l'école : le film devient culture scolaire par le ciné-club éducatif; et le sexe devient objet d'éducation sexuelle. Cette boulimie se traduit encore par la tendance de l'école à envahir tous les âges de la vie; certains ne voient pas autre chose dans l'éducation permanente et de sérieux articles affirment sans ironie que l'homme de l'an 2000 ira à l'école « du berceau à la tombe » ce qui porte à souhaiter de mourir jeune; au lieu que ce soit l'éducation permanente qui réforme l'école, c'est l'école qui a la prétention de servir de modèle à l'éducation permanente; enfin la boulimie scolaire se trahit cette fois par le désir de faire de l'école le modèle de tout acte éducatif. Il n'y a plus que l'école qui fasse sérieux ce qui explique l'ambition de n'importe quel organisme d'être appelé école « école de mannequins », « école des cadres » (un comble!) « école de ski », etc.

Évidemment, on est en droit de demander des comptes à une institution qui annonce de telles ambitions. Or, toutes les études des dernières années montrent précisément que le rêve de démocratisation n'a jamais été réalisé. Il n'y a toujours que 9 % de fils d'ouvriers à l'Université alors que la classe ouvrière constitue 40 % de la population française. Cette répartition n'a pas sensiblement changé depuis trente ans. Cinq ans après l'entrée dans l'école primaire les élèves des classes ouvrières ont déjà au moins un an de retard dans la proportion de 60 %. L'école agite bien les élèves à la manière d'un *shaker*. Mais il se

trouve qu'à la sortie les éléments se répartissent par ordre de densité exactement comme ils étaient entrés. D'ailleurs, l'unification nominale dont nous avons parlé est un leurre. Est-ce qu'un CES de la côte d'Azur moderne, équipé à neuf, où brûlent d'être nommés les meilleurs professeurs attirés par le climat est comparable à un CES de basse province, obtenu par récupération de locaux anciens et où sont nommés les enseignants qui n'ont pas reçu une autre promotion? Par ailleurs l'analphabétisme que l'école est si fière de combattre a été défini aux environs de 1833 et aucune précision n'a été apportée à ce concept depuis. La France est fière dans les statistiques officielles de ne compter que 1 % d'analphabètes, c'est-à-dire de citoyens ne sachant ni lire, ni écrire. Or il ne serait pas difficile de donner une autre définition de l'analphabétisme selon laquelle il y aurait en France au moins 40 % d'analphabètes c'est-à-dire de citoyens qui ne connaissent pas les langages en usage dans notre société complexe, connaissance qui seule leur permettrait d'être participants pleinement dans cette société. On voit donc des dysfonctions s'installer dans le système, suivies des mêmes résultats que ceux que l'on observe dans l'industrie; de même qu'on crée une nouvelle industrie capable de traiter les déchets de l'industrie première et de lutter ainsi contre la pollution, de même une seconde industrie éducative se développe pour récupérer les accidents de la première; on ouvre des cours pour les dyslexiques engendrés par l'école; les CET traitent les échecs de la voie royale du lycée; les classes de transition recyclent au sens industriel les laissés pour compte de l'entrée en 6^e, etc.

BIBLIOGRAPHIE

- GOUREVITCH (J.-P.). — *Défi à l'Éducation*. Éd. Casterman.
 BAUDELLOT (C.) et ESTABLET (R.). — *L'école capitaliste en France*, Maspero.
 SCHWARTZ (B.). — *L'éducation demain*.
 REUCHLIN (M.). — *L'éducation de l'an 2000*. P.U.F.
 HUSEN (T.). — *Origine sociale et éducation*. OCDE.

Voilà où on en est en cette année 1973. La seule unanimité qui existe est qu'il faut en sortir; certains pensent qu'une réforme de l'école, de la pédagogie peut guérir l'école de ses maladies. On a le droit d'être sceptique face à une telle attitude. Si on prend le dernier projet de réforme en date, à savoir l'enseignement par niveaux, il me semble avoir pour résultats de tenter une limitation de l'échec extérieur en même temps qu'il intériorise définitivement l'échec en donnant aux jeunes le sentiment qu'ils sont définitivement d'une catégorie inférieure. On veut lutter contre l'inégalité en créant dès l'école des strates et des classes, en séparant les enfants en faibles et forts avec l'espérance, pas toujours fallacieuse assurément, que les divisions varieront beaucoup selon les disciplines. A vrai dire si on ne change pas de système, si on se contente de l'aménager, on n'évitera pas une éducation élitiste; c'est ce que montre très bien M. Reuchlin dans un excellent petit livre récent : « éducation de l'an 2000 » (P.U.F.), qui sera très cohérente avec une société scientifique, une sorte de Meilleur des Mondes basé sur la croissance intensive, le progrès par le travail, l'avoir plutôt que l'être.

Le passé pourrait cependant nous ouvrir les yeux. Nous commentons beaucoup J. J. Rousseau dans les écoles de France; son apport essentiel me semble être d'avoir pressenti qu'une réforme authentique, parce qu'elle est le fruit de l'organisation même du cerveau humain, se manifeste dans au moins trois secteurs de l'existence : le secteur politique et c'est pourquoi il a écrit « le contrat social »; le « secteur éducatif » et c'est pourquoi il a écrit « l'Émile » et le domaine des relations entre les sexes; c'est pourquoi il a écrit « la Nouvelle Héloïse ». Toute réforme dans l'un des domaines seulement sera récupéré par le poids des deux autres.

Or les soubresauts enregistrés en ce moment un peu partout dans ces trois domaines semblent indiquer que le moment approche où des voiles vont se déchirer et de nouvelles évidences apparaître. Quelle est donc l'activité humaine qui permet de faciliter ces événements? A mes yeux, seule l'activité poétique, qui brise les cadres du langage, restructure les chaînes sémantiques, permet de voir l'invisible et de penser différemment. Notre travail, au sens fort des mots, est de repenser notre vie en « termes nouveaux ». C'est pourquoi Ivan Illich peut nous être d'une telle utilité; il n'apporte aucune statistique nouvelle, aucune théorie améliorée; mais il refuse les règles du jeu ancien et en propose de nouvelles; il n'est pas indifférent de constater qu'après avoir parlé de l'école il aborde maintenant des sujets de nature plus politique; il se pourrait qu'avec Ivan Illich nous ayons un effort analogue à celui de J. J. Rousseau et qu'une révolution approche, non pas scolaire, mais totale, qui nous permettra de vivre à un autre niveau, celui de la « participation conviviale » pour laquelle notre esprit semble être fait en ce siècle de l'histoire humaine.

