Stéphane Bonnéry

Chercheur en Sciences de l’éducation - Université Paris 8,

membre du conseil scientifique de la fondation

et directeur du séminaire « Éducation et formation : nouveaux défis »

**1) Pourquoi un séminaire sur les questions d’éducation et de formation dans le cadre de la Fondation Gabriel Péri ?**

Depuis plusieurs années, la question la question du système scolaire est sur le devant de la scène. Elle s’impose comme l’un des domaines de la société dans lequel la bataille idéologique et politique est parmi les plus exacerbés. La question de la formation tout au long de la vie, de la formation continue des salariés recoupe en partie celle de l’école, et constitue elle aussi un domaine qui a fait l’objet de beaucoup de renouvellements, d’accords et de conflits entre les parties en présence.

Si l’actualité est vive, ce n’est pas la raison principale qui a conduit à créer ce séminaire. Je parle ici en mon nom propre de directeur du séminaire, mais aussi en accord avec le comité de pilotage du séminaire constitué d’une dizaine de personnes (dont je reparlerai plus loin et) dont j’ai repris des idées dans mon présent propos : ce qui motive l’existence de ce séminaire, c’est qu’il nous semble que *l’éducation et la formation sont l’un des opérateurs de la bataille en cours contre le capitalisme*.

C’est cela, la raison principale du lancement de ce séminaire dans le cadre de la Fondation Gabriel Péri qui a été créée par le Parti Communiste Français.

Il y a d’autres lieux de réflexion syndicale, pédagogique, ou autres, sur l’éducation et la formation. Notre apport spécifique porte donc sur ce point de *l’éducation et la formation comme l’un des opérateurs de la bataille en cours contre le capitalisme.*

Cette entrée constituera en fait le *« fil rouge »* du séminaire, de façon transversale aux différentes séances programmées pour cette année scolaire, comme pour les années suivantes (le séminaire est prévu pour s’installer sur trois ans, à raison de 4 ou 5 séances par an. Nous jugerons ensuite de ce qu’il est opportun de faire).

Par rapport à des périodes passées, cet opérateur est probablement plus important et dans des termes profondément renouvelés qu’il faut comprendre. L’objectif du séminaire est donc de participer au renouvellement de la confrontation et de l’élaboration théoriques quant à la relation mouvante entre la société et le système d’éducation et de formation. De grandes tendances d’évolutions sociales s’imposent à l’organisation de la société comme à l’éducation et à la formation : le développement des savoirs et de savoirs complexes, les possibilités techniques de stockage et de traitement des informations, les capacités de réflexion grandissantes pour faire avec des savoirs complexes…

L’éducation et la formation sont dans des rapports qui se renouvellent profondément avec l’ensemble du système économique et social, quand celui-ci repose de plus en plus sur la production et la maîtrise de savoirs et d’activités intellectuelles nouvelles.

Les institutions internationales au service du capitalisme, comme les « think tank » du MEDEF et de la droite française, avancent des orientations dans ce domaine pour essayer de pérenniser l’emprise du capitalisme sur l’économie, sur les savoirs, sur l’éducation et la formation… alors même que la relation entre ces éléments évolue. Et ce, à partir de l’état du système scolaire français, lui-même héritier de fonctions contradictoires et de compromis entre démocratisation et sélection sociale (par le biais de la filiarisation après la scolarité unique notamment) datant des années 60 qui sont aujourd’hui arrivés en bout de course dans leur forme précédente. Il en va à peu près de même pour la dimension de la formation d’adultes, de la formation professionnelle.

Ces évolutions expliquent le fait que, dans son histoire et peut-être de façon croissante, le capitalisme entretient un double rapport avec l’éducation et la formation. Pour reprendre une formule de Sandrine Michel [[**1**](file:///E:\gabrielperi.fr\Les-types-d-analyses-portes-sur-le.html#nb1)] qui interviendra lors de la prochaine séance, le capitalisme a d’un côté un rapport intéressé, donc de consentement, au système éducatif et de l’autre côté un rapport de combat à ce même système éducatif. En effet, d’un côté le capitalisme tente de s’appuyer sur certains aspects de l’éducation et de la formation, de les récupérer : par exemple, l’instruction, les capacités de réflexion, de production d’idées, que l’école et la formation développent chez les futurs travailleurs et citoyens. De l’autre côté bien sûr, le capitalisme s’oppose au système éducatif, à certains aspects qui y sont développés ou bien il les limite, il les circonscrit, il les dévalorise.

Ce double rapport fait que le système d’éducation et de formation est structurellement en crise. Il est décisif de comprendre ce double rapport pour des avancées théoriques potentielles et pour l’élaboration d’une alternative politique possible. L’identification des problèmes que pose le capitalisme à l’éducation et au développement de la société pourrait participer à pointer des façons de sortir de la crise du système d’éducation et de formation.

Ces questions apparaissent ici comme des questions centrales. Or, elles ne sont pas perçues comme telles par ceux qui sont concernés au premier chef par l’éducation et la formation. Voire elles ne le sont pas non plus par ceux qui sont actuellement dans la lutte, au coup par coup contre les attaques que l’école subit. Ou quand elles le sont par ces derniers, c’est parfois avec des lectures unilatérales à partir de quelques indicateurs ou ressentis, qui ne prennent pas assez en compte le rapport contradictoire que le capitalisme entretient avec l’école et la formation.

On parle beaucoup d’éducation et de formation à partir d’expériences, en réaction aux attaques contre l’école. Au-delà de ce ressenti, la compréhension manque à l’action, celle-ci est trop peu liée à la conscience que l’éducation et la formation sont aujourd’hui et à l’avenir l’un des enjeux majeurs pour le devenir de la société, dans le combat contre le capitalisme.

Le séminaire vise donc à l’élaboration théorique, à faire connaître et à confronter des analyses éclairantes en la matière.

Mais une incidente de ce « fil rouge », c’est que les participants du séminaire puissent s’approprier les éléments livrés à la réflexion et puissent contribuer à celle-ci. Qu’ils ne soient pas seulement auditeurs mais participants. La discussion va y contribuer tout à l’heure et au cours de chaque séance, mais au-delà, la page qui nous est dédiée sur le site de la fondation peut être alimentée de contributions qui seraient parvenues suite à une séance, ou suite au visionnage de la séance par des personnes absentes. Ce second volet du fil rouge consiste en l’appropriation des éléments théoriques en lien avec les luttes, avec les actions sur le terrain de l’éducation et de la formation.

C’est donc aussi en cela que ce séminaire veut être « utile ». Il n’a pas pour rôle d’élaborer un programme politique, ce qui est du ressort d’un parti politique. Il ne s’agit pas non plus d’être au niveau des simples constats de « ressenti » de la situation sur le terrain, ce qui n’apporterait rien de nouveau. Le séminaire s’inscrit plutôt dans une visée prospective, pour défricher l’avenir de l’école à partir des mouvements déjà engagés dans la société et des voies de transformation qui pourraient se dessiner aujourd’hui.

Il ne s’agit donc pas non plus d’un séminaire « universitaire » ou « de recherche » au sens strict. Puisque le « fil rouge » du séminaire porte sur la question de l’éducation comme l’une de celles qui sont décisives dans la bataille en cours contre le capitalisme, cela implique de favoriser une maîtrise des idées dans la lutte, de favoriser la compréhension et l’appropriation, l’identification des défis comme des points d’opposition avec les logiques dominantes et les possibilités de dépassement. Cela nécessite donc une articulation entre construction théorique et expérience empirique (professionnelle ou militante).

Nous n’allons pas discuter à chaque séance « en général » de ce « fil rouge ». Nous allons le décliner par thèmes, en fonction des questions essentielles auxquelles le système d’éducation et de formation français devra avoir répondu dans les 10 à 15 ans qui viennent et dont il faut prendre la mesure dès aujourd’hui. En identifiant les dimensions sur lesquelles va devoir porter la réflexion contradictoire des différentes forces en présence.

Je commencerai dans la deuxième partie de cette séance inaugurale, par aborder un bout de la question, celui du rapport entre construction théorique et implications politiques.

**2) Des recherches et des connaissances morcelées sur l’éducation et la formation. Le « passager clandestin » que constituent les implications politiques des choix théoriques.**

***2a- Différentes fonctions scolaires***

Le plan Langevin-Wallon envisageait de former l’homme, le travailleur, le citoyen membre de la société. Cette ambition doit rester d’actualité, mais le contexte et les enjeux de société ont considérablement changés, même si ce n’est pas en tout et pour tout, depuis la libération, il y a 60 ans.

Dans une autre société que l’on peut espérer, le système d’éducation et de formation remplirait ces trois fonctions de formation de l’homme, du travailleur et du citoyen. À sa façon, l’école d’aujourd’hui remplit encore ces trois fonctions mais avec des contradictions imposées par le capitalisme.

Comme je l’avais déjà écrit dans la présentation du séminaire, la relation entre le système éducatif et la société peut être ainsi analysée sous l’angle de trois types de fonctions que remplissent l’école et la formation dans la société :

* les fonctions culturelles pour préparer le futur adulte qui soit le plus possible en maîtrise du monde, comme des significations qui permettent de l’appréhender ; ceci suppose que ce futur adulte soit à la fois instruit et créateur, donc que le système de formation remplisse à la fois :
  + une fonction de transmission, d’une génération à l’autre, d’un patrimoine de savoirs, de réflexions, de type d’analyses crées par l’humanité et que chacun doit à s’approprier
  + une fonction de transmission, d’une génération à l’autre, d’un relai, d’une incitation et d’une responsabilité à créer, à renouveler, à intervenir (chacune de ces deux dimensions, transmission et renouvellement du patrimoine, est en partie utilisée au service du développement de la société, mais est aussi sous l’emprise du capitalisme)
* les fonctions économiques pour préparer le futur travailleur
  + pour développer les forces productives (parmi lesquelles la force de travail et les capacités des travailleurs) notamment dans le cadre de la révolution informationnelle [[**2**](file:///E:\gabrielperi.fr\Les-types-d-analyses-portes-sur-le.html#nb2)] (par laquelle une part des opérations intellectuelles est remplie par les machines, ce qui modifie le travail humain)
  + et pour le faire dans des contraintes budgétaires imposées par l’économie capitaliste, qui pousse aussi et surtout à la division sociale du travail, et à la préparation de la future exploitation
* les fonctions sociales pour préparer le membre de la société
  + une fonction de répartition, marquée dans notre société par la répartition dans des classes sociales
  + une fonction de cohésion des membres de la société utilisée par le capitalisme sous l’angle idéologique, de justification sociale pour faire accepter la répartition

On peut facilement s’accorder sur le constat d’une grande méconnaissance entre les travaux de recherche sur les questions éducatives et ceux sur la connaissance de la société et du capitalisme. L’état du champ de la réflexion sur l’éducation et la formation est lui-même marqué par un relatif éclatement des connaissances, entre disciplines et entre centres d’intérêt. Il en est de même pour les réflexions inscrites dans le camp progressiste, entre chercheurs [[**3**](file:///E:\gabrielperi.fr\Les-types-d-analyses-portes-sur-le.html#nb3)]. Si les divergences de théorisations possibles ne sont pas à négliger, notamment en ce qu’elles portent comme articulation avec des choix politiques, autre chose est la méconnaissance qui existe entre réflexions qui gagneraient à être confrontées.

***2b- L’étude morcelée des différentes fonctions scolaires et leurs arrière-plans politiques***

Je ne serai pas exhaustif, non seulement parce que je suis loin de maîtriser l’entièreté des travaux scientifiques dans le domaine, mais aussi parce que l’idée est plutôt de tracer quelques enjeux saillants. Je partirai là de questions que je me pose dans l’élaboration de mes propres recherches, à partir des acquis d’autres recherches. Et parmi ces dernières, je me cantonnerai à celles dont l’arrière-plan idéologique se situe dans le camp progressiste de façon diverse. Les unes focalisent sur l’analyse des fonctions sociales inégalitaires cachées, les autres sur les besoins d’éducation et de formation qui découlent de l’état du système économique, d’autres encore sur des théories de l’enseignement pour favoriser la démocratisation, etc.

Même si je vais évoquer mes propres recherches c’est peut-être en mettant moins l’accent sur ce que j’ai fait que sur les méconnaissances ou les impasses provisoires auxquelles il me semble que je me heurte, ou encore sur les points que j’identifie comme méritant d’être confrontés, dans la suite du séminaire, à d’autres types d’analyses.

Il existe depuis longtemps des théories de l’enseignement, qui mettent l’accent sur les « fonctions culturelles », en identifiant et en produisant des façons d’enseigner qui facilitent l’appropriation savoirs par les élèves. Il y a différents courants pédagogiques, je ne rentrerai pas dans les détails. C’est aussi le travail des didactiques des disciplines, dont le travail de recherche s’est universitarisé pour certaines d’entre elles. La production est conséquente et alimente les dispositifs pédagogiques qui sont à disposition des enseignants.

Mais, à quelques notables exceptions près [[**4**](file:///E:\gabrielperi.fr\Les-types-d-analyses-portes-sur-le.html#nb4)], ces théories s’intéressent peu aux différences sociales d’acquisitions effectives entre élèves, par exemple dans le cadre de la scolarité unique. Il n’y a pas à en faire le reproche à ces didactiques : c’est l’un de leurs principes même que de raisonner à partir d’un élève « lambda ».

Mais des discussions avec des collègues didacticiens, ou avec des militants pédagogiques, montrent que parfois, il y a un agacement ou un désaccord sur la priorité à donner aux objectifs de la recherche. C’est notamment le cas à propos de l’identification des fonctions sociales, à propos de l’objectivation sociologique qui donne à voir ce qui passe inaperçu, dans le fait que ces formes d’enseignement ne profitent pas également à tous les élèves selon leurs origines sociales. Sans que ce soit le cas de tous, on entend dire que « ces analyses désespèrent les praticiens » et qu’il vaut mieux se concentrer sur l’élaboration de façons d’enseigner qui permettent l’appropriation par tous les élèves. Mais comment faire cela si l’on laisse dans l’ombre l’identification des mécanismes qui participent aux incompréhensions ?

Surtout dans la situation politique actuelle où les adversaires de la démocratisation scolaire font du manque de prise en compte de la question de l’échec scolaire un argument pour dénoncer globalement l’école, y compris dans ce qu’elle permet aussi comme démocratisation partielle. On voit bien comment des choix politiques peuvent, en arrière-plan, être liés à des choix de recherches que l’on fait ou que l’on s’interdit de faire.

Dans un article assez récent, Sandrine Garcia a expliqué [[**5**](file:///E:\gabrielperi.fr\Les-types-d-analyses-portes-sur-le.html#nb5)] que lors des années 60 aux années 80, les sociologues de l’éducation proche du PCF étaient réticents à étudier les fonctions inégalitaires de l’école, notamment par défiance envers le défaitisme et envers le manque de confiance dans les forces révolutionnaires pour faire de l’école l’un des moyens de la transformation sociale, et par refus de considérer les enseignants comme des adversaires de classe au service des intérêts du capitalisme. Même s’il faudrait regarder dans le détail des productions de l’époque, ces éléments sont à prendre en compte : ils disent ici encore une difficulté qui existe pour les chercheurs qui sont en même temps des militants progressistes, dans toute situation historique de la lutte contre le capitalisme, difficulté à saisir les différents aspects contradictoires dans l’analyse, surtout quand les conclusions de celle-ci, et surtout leur diffusion, auront des effets sociaux. Dans un débat aussi virulent que celui de l’école dans notre pays, les choix de recherche ne peuvent être totalement indépendants de choix politiques. Je n’en conclue pas pour autant que les choix de recherche doivent être enserrés par la tactique politique ou que la conduite d’une recherche et ses résultats doivent être inféodés à l’utilité sociale qui peut en être faite. Il me semble par contre utile d’objectiver, autant que faire se peut, ce que les choix de recherches et les choix politiques se doivent mutuellement : personnellement, c’est un choix politique assumé que d’essayer de comprendre les mécanismes par lesquels les inégalités sociales de réussite scolaire persistent, dont l’objectivation me semble être un outil bien plus qu’un inconvénient à ce que la conduite même de la recherche puisse fonctionner avec ses logiques propres.

Inversement, d’autres analyses ont mis l’accent sur les fonctions sociales inégalitaires, de tri et de justification de l’ordre social. C’est le cas d’analyses qui, pour le dire comme Althusser, ont étudié les fonctions d’inculcation, par des « appareils idéologiques », de l’acceptation de la division la force de travail [[**6**](file:///E:\gabrielperi.fr\Les-types-d-analyses-portes-sur-le.html#nb6)]. Ou encore, pour le dire comme Bourdieu [[**7**](file:///E:\gabrielperi.fr\Les-types-d-analyses-portes-sur-le.html#nb7)], des recherches ont mis l’accent sur les fonctions de reproduction de la hiérarchie sociale et des rapports de domination ainsi que sur les fonctions de légitimation de ces hiérarchies et dominations.

Ici encore, cela constitue de grands acquis pour comprendre un aspect essentiel du fonctionnement de l’école, la participation de celle-ci aux inégalités scolaires. Mais la seule prise en compte des fonctions sociales indépendamment des autres minimise par exemple [[**8**](file:///E:\gabrielperi.fr\Les-types-d-analyses-portes-sur-le.html#nb8)] les transformations de la société et des rapports de force dans le capitalisme qui sont dues à l’élévation tendancielle du niveau de connaissance d’une génération à l’autre dans plusieurs disciplines (même si ce n’est pas dans toutes).

L’école n’a pas qu’une fonction idéologique, pas plus qu’elle se limiterait à « trier » socialement ou à « reproduire » les rapports de force. Sans détailler car cela sera traité dans d’autres séances [[**9**](file:///E:\gabrielperi.fr\Les-types-d-analyses-portes-sur-le.html#nb9)], ce point de vue minimise le fait que le capitalisme tente de se renouveler aussi en mettant la main sur la construction et la diffusion des savoirs et des informations, mais donc en les tolérant ou en les incitant pour partie. Il faut néanmoins garder bien en tête que l’école a bel et bien une fonction idéologique et de tri. Mais pas seulement, elle est ainsi beaucoup plus contradictoire.

Il serait intéressant que dans le séminaire, nous n’opposions pas l’analyse des différentes fonctions, mais au contraire que nous nous penchions sur la compréhension de ces contradictions.

Au-delà du programme du séminaire, c’est important aussi, pour mon présent propos sur les rapports entre choix théoriques et politiques, de s’arrêter un instant sur les recherches qui sont issues de ces courants ayant privilégié l’étude des fonctions sociales inégalitaires. Après les travaux de référence des années 60 et 70, de Bourdieu et Passeron [[**10**](file:///E:\gabrielperi.fr\Les-types-d-analyses-portes-sur-le.html#nb10)], comme de Baudelot et Establet [[**11**](file:///E:\gabrielperi.fr\Les-types-d-analyses-portes-sur-le.html#nb11)], les travaux de sociologie de l’éducation ont été moins fréquents dans ce courant. C’est ce que laisse penser du moins un rapide tour d’horizon (certainement trop rapide, mais qui donne quand même une idée générale) des publications d’ouvrages ou dans les revues spécialisées. Notamment dans la revue *Les Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, fondée par Pierre Bourdieu, qui fait suffisamment référence pour que cela donne une idée significative, la part des articles consacrés à l’éducation et à la formation est allé décroissante. Et dans les articles qui existent l’analyse de la relégation dans des dispositifs de traitement séparé est assez représentée. Ce qui semble confirmé par le n° qui est semble-t-il en préparation sur la « ségrégation scolaire ». Il en va en partie de même pour le n°149 (septembre 2003 [[**12**](file:///E:\gabrielperi.fr\Les-types-d-analyses-portes-sur-le.html#nb12)], intitulé « Les contradictions de la démocratisation scolaire ») qui était consacré en entier à l’école, et dont la moitié des articles portent sur les modalités et les dispositifs de mise à l’écart (filiarisation, classes-relais, stigmatisation évolutives de la déviance scolaire). Si dans ces articles très stimulants pour la pensée on retrouve une filiation des processus de tri social et de domination, je fais l’hypothèse que ce n’est pas un effet du hasard si (en regardant le mouvement d’ensemble plutôt que le détail) le nombre d’articles sur l’école s’est affaibli et si ces recherches ont privilégié l’étude de la périphérie du système scolaire. Dans une période politique antérieure où l’État, dans l’intérêt du capitalisme, développait le système scolaire, le fait de prendre à contrepied l’opinion courante avec la dénonciation d’une école inégale (et d’enseignants qui y participent) apparaissait peu comme une mise en péril de l’institution scolaire et pouvait même probablement apparaitre comme un rééquilibrage des points de vue. Mais depuis les années 90 le développement de la formation est moins perceptible, et les attaques portées contre l’école sont bien plus dures et flagrantes… avec des arguments défaitistes sur la démocratisation scolaire (les élèves de familles populaires sont condamnés d’avance à l’échec, et/ou les enseignants sont coupables de l’échec) au profit de choix politiques de droite qui s’appuient sur des précédentes critiques « de gauche » de l’école [[**13**](file:///E:\gabrielperi.fr\Les-types-d-analyses-portes-sur-le.html#nb13)].

Je fais l’hypothèse que, pour des chercheurs qui sont par ailleurs critiques du libéralisme (et peut-être plus proches du monde enseignant que la génération précédente de sociologues de ce courant), cela a compliqué sérieusement le choix de recherches démontrant principalement que l’école est inégale. Il apparaitrait alors logique que des chercheurs soucieux de la responsabilité sociale de ce qu’ils produisent aient été prudents, voire se soient concentrés sur la mise en évidence des phénomènes de ségrégation et de relégation à la marge du système.

L’analyse de ce qui se joue dans les classes ordinaires a ainsi été assez délaissée par ce courant, y compris sur des veines de recherches parmi les plus fécondes, notamment l’analyse des formes implicites de pédagogiques [[**14**](file:///E:\gabrielperi.fr\Les-types-d-analyses-portes-sur-le.html#nb14)]. La responsabilité sociale de la recherche, ou les implications politiques de la diffusion de ses résultats, me semblent être une des explications de ces choix scientifiques.

En assumant le fait que la recherche peut permettre une meilleure compréhension des choses et de leurs évolutions, meilleure compréhension que le militant révolutionnaire peut mettre au profit de son action politique, il y a donc à tirer quelques enseignements de ces constats.

D’abord, lorsque du fait de la situation sociale, es recherches évitent de regarder les fonctions inégalitaires de l’école, elles laissent en quelque sorte le terrain libre à ce que ces critiques soient utilisées contre la démocratisation scolaire. C’était probablement vrai dans les années 60 et 70 [[**15**](file:///E:\gabrielperi.fr\Les-types-d-analyses-portes-sur-le.html#nb15)] quand on ne voulait pas désenchanter le développement du système éducatif, ça l’est probablement encore aujourd’hui quand on ne veut pas faciliter les politiques libérales. Il est donc probablement utile de ne pas être en recul sur la critique de l’état des choses, de l’anticiper, cette analyse pouvant se faire en lien avec les mécanismes d’emprise à distance du capitalisme sur la formation, et pouvant de fait participer, ultérieurement, à des propositions permettant de dépasser les insuffisances du système.

En même temps, sans minimiser les fonctions sociales inégalitaires, il est probablement tout aussi important de ne pas les surestimer, de ne pas minimiser ce qui s’enseigne et se démocratise malgré tout, ou plutôt de regarder comment fonctions culturelles et sociales s’articulent.

***2c- « Idéologie » et constitution d’un objet pour l’étude ?***

Je m’attarderai donc ici sur l’une des contradictions de l’école, entre fonctions culturelles et fonctions sociales, ou plutôt sur un aspect bien précis de cette contradiction car ce sera très loin d’être exhaustif. On analysera les modalités mêmes par lesquelles s’exerce l’idéologie, qui montrent que ces modalités-là ne produisent pas uniquement de l’idéologie.

Partons d’un exemple, justement parce que je trouve que ce travail, même s’il date, est très intéressant et éclairant, donc je serai d’autant plus à l’aise pour le « critiquer » de façon constructive. C’est le travail réalisé, à la fin des années 70, par Francine Muel-Dreyfus [[**16**](file:///E:\gabrielperi.fr\Les-types-d-analyses-portes-sur-le.html#nb16)] sur le recrutement et la formation des instituteurs des débuts de la troisième république jusqu’à 1914.

L’auteur s’attache d’abord à montrer l’adéquation entre le travail qui va être demandé aux futurs instituteurs républicains et leur recrutement dans certaines fractions des milieux populaires (familles d’artisans ou de paysans ayant connu un espoir d’ascension puis un déclassement). Cette adéquation prédestinait ces instituteurs à être les « médiateurs culturels », scrupuleux d’occuper le « juste milieu » dans la hiérarchie sociale et d’instituer l’ordre social républicain.

Cet article insiste notamment sur le « modelage » de ces futurs personnels par la formation qu’ils reçoivent alors à l’école normale comme par le biais des revues et des courriers qui leurs sont destinés.

L’auteur montre ainsi que l’institution forme chez ces futurs enseignants un rapport de proximité et de distance vis-à-vis de l’environnement local villageois, et il insiste sur les effets idéologiques de ce positionnement. Dans la vie quotidienne, ces instituteurs sont à la fois « proches » des habitants du village ou du quartier mais ils y font figure d’érudit local, en rupture avec bien des aspects de la vie quotidienne tant productive que festive. C’est là aussi que les instituteurs « instituent » l’ordre républicain : en montrant l’exemple sur les mœurs, sur le mode de vie, en propageant les conceptions de l’agriculture « moderne »...

À l’école normale (à cette époque-là), on diffuse un rapport au savoir fait de vénération modeste. Comme pour inculquer, dit l’auteur, le fait que les instituteurs ne sont que des intermédiaires, qui montrent la grandeur de la culture légitime et de ce fait participent à la domination des enfants des familles qui la méconnaissent, mais qui pourront grâce à l’école ainsi identifier sa supériorité, en étant intégrés même si c’est à une place inférieure à un ordre social qui est fondé entre autre choses sur cette culture.

L’auteur montre encore que ces instituteurs sont modelés pour « occuper » leur temps hors de la classe non pas de la même façon que les paysans ou les ouvriers, mais en constituant des collections d’objets naturels environnant et des recueils de pratiques traditionnelles locales. Ce qui, dans cette analyse, conduit à souligner la « folklorisation » des pratiques traditionnelles ainsi dominées en étant désignées comme celles du passé en tension avec la culture savante, légitime. Ce qui conduit encore dans cette analyse à faire des collections de minéraux prélevés dans les collines environnantes un instrument de domination en montrant indirectement aux enfants de paysans à quel point ils méconnaissent l’environnement dans lequel ils vivent.

En aucun cas je ne dirai que tout cela est faux ou obsolète. Il n’y a qu’à voir l’enjeu politique et idéologique des manuels d’histoire aujourd’hui. Ou même de certains manuels de mathématiques de CM2 qui, au moment du changement de monnaie en 2000, n’abordaient la proportionnalité que sous la forme des conversions francs / euros !

Donc, les conclusions de F. Muel ne sont ni fausses, ni obsolètes. Mais on regarde là uniquement les fonctions qui servent l’exploitation et la domination, en minorant ce que le capitalisme tolère ou encourage des fonctions culturelles de l’école qui participent à l’élévation des connaissances et de la réflexion des futurs travailleurs, adultes et membres de la société.

Or s’il y a folklorisation, l’école a ceci de spécifique qu’elle folklorise en *scolarisant* des pratiques traditionnelles et des objets du monde quotidien, c’est-à-dire en les constituant en objets pour l’étude. Ce faisant, l’école constitue pour les élèves de familles populaires une occasion de se déprendre de leurs évidences, d’adopter un regard réflexif, second [[**17**](file:///E:\gabrielperi.fr\Les-types-d-analyses-portes-sur-le.html#nb17)], sur leurs habitudes et leurs connaissances, en diffusant des formes langagières et des outils de pensée qui, pour ces élèves-là à cette époque-là ne pouvaient s’acquérir qu’à l’école.

De même pour les collections de minéraux ou d’objets naturels (herbiers, « leçons d’éveil » ou « leçons de choses »…) d’alors : c’était ici encore l’occasion de s’approprier des regards objectivés sur des objets *d’étude* et non plus seulement des objets familiers, permettant de les situer, de les classer, de les comparer, de comprendre des phénomènes… à l’appui de la « discipline » de pensée qui les étudie avec rigueur. De fait, bien sûr, cela désigne que l’élève et la famille ne connaissaient pas les choses sous cet angle-là, donc ne les connaissent pas "vraiment" au sens légitime, et c’est l’une des modalités par lesquelles s’exerce une fonction idéologique. Mais cela ne suffit pas à résumer ce que produit l’école, ni à résumer ce que la société et la forme capitaliste de celle-ci peuvent en tirer comme bénéfice, ni encore ce qui se développe là comme potentiels outils de combat contre le capitalisme.

C’est important théoriquement, mais aussi pour le militantisme. Je pense ici à ce qu’a par exemple montré Danièle Tartakowsky [[**18**](file:///E:\gabrielperi.fr\Les-types-d-analyses-portes-sur-le.html#nb18)] sur l’appropriation militante de la forme scolaire qui a été celle des premiers communistes dans la mise en place de la formation militante, ou plus récemment les recherches de Bernard Pudal [[**19**](file:///E:\gabrielperi.fr\Les-types-d-analyses-portes-sur-le.html#nb19)] qui montrent que les cadres du syndicalisme ouvrier et les militants communistes se sont appropriés des éléments pour leur combat dans l’école républicaine. Ou encore ce que dit notre collègue chercheur, enseignant et militant en Belgique Nico Hirtt [[**20**](file:///E:\gabrielperi.fr\Les-types-d-analyses-portes-sur-le.html#nb20)] sur l’importance qu’a eue pour lui lorsqu’il était élève l’insistance des programmes sur le Congo belge, l’étude de ses richesses, certes avec une finalité idéologique, mais qui comme il le dit aidait à la compréhension de la dépendance vis-à-vis de la colonisation qui était celle du capitalisme d’il y a quelques années.

Ainsi, les savoirs scolaires gagnent à être moins envisagés comme des savoirs qui ne seraient que les savoirs de la bourgeoisie, que comme ceux que la bourgeoisie s’est accaparés pendant des siècles.

Il n’y a donc pas à opposer comme cela a beaucoup été fait d’un côté les recherches sur les fonctions sociales et de l’autre celles sur les fonctions culturelles, et encore d’autres recherches sur les fonctions économiques. Et même, il me semble qu’on gagne à ne pas les disjoindre dans l’analyse. Au contraire : comment les choses s’articulent ? Ce qui conduit non seulement à ne pas choisir entre la vision d’une école « libératrice » par essence ou la vision d’une école qui ne serait que « reproductrice » de hiérarchies sociales globalement inchangées. L’articulation des deux mérite travail sinon on risque de ne produire que de l’addition éclectique d’entrées théoriques. Ce sera un des objectifs du groupe de pilotage du séminaire que d’essayer de produire de la cohérence, du moins des circulations, entre les différentes entrées.

***2d- Quand l’enseignement et la non-transmission sont intriqués... ou une analyse des fonctions contradictoires à l’œuvre dans les dispositifs pédagogiques… et ses limites actuelles.***

Revenons alors à ce que l’école constitue en objet d’étude. Cela permet de regarder les manières par lesquelles le fait d’enseigner (ce qui participe à remplir la fonction culturelle), peut se révéler en même temps une de participer à l’appropriation inégale des savoirs. Et ce, aujourd’hui peut-être encore plus que par le passé.

Dans le livre tiré de ma thèse [[**21**](file:///E:\gabrielperi.fr\Les-types-d-analyses-portes-sur-le.html#nb21)], il y a un exemple sur la géographie. Je crois qu’il est intéressant pour mon propos d’aujourd’hui de le mentionner car il permet d’illustrer ce qui a bougé. Dans l’école de la Troisième République, il y avait deux grandes façons d’enseigner le relief. Il y avait d’abord l’apprentissage par cœur de textes du manuel, par exemple « La Bretagne est rivée de criques escarpées, etc. » L’école demandait aux élèves de « mémoriser-restituer » [[**22**](file:///E:\gabrielperi.fr\Les-types-d-analyses-portes-sur-le.html#nb22)] des discours qui conceptualisaient des objets du monde (les plaines et les montagnes connues ou vues en images conceptualisées avec des catégories génériques dans la leçon sur le relief) ; l’école délivrait prêt à l’usage (à l’usage de la mémorisation-restitution) un discours conceptualisant. La deuxième façon d’enseigner le relief, c’était de mémoriser-restituer des cartes par cœur, en appliquant le code chromatique (fleuves en bleus, plaines en vert, montagnes en marron de plus en plus foncé selon l’’altitude) sans espérant forcément que tout le monde le comprenne, mais seulement les meilleurs, qui deviendraient peut-être des boursiers et poursuivraient leurs études.

Dans les deux cas, c’est l’école qui diffusait « prêt à l’usage » (et aussi à l’usage sans qu’il y ait forcément compréhension) des savoirs objectivés, c’est-à-dire indépendamment de la pratique ou de l’expérience quotidienne que l’on a des objets du monde. C’est la même chose que ce que l’on a vu avec la présentation d’un discours sur les classes de minéraux, sur les pratiques traditionnelles, etc.

Pour comparer avec ce qui se fait aujourd’hui, je prendrai l’une des observations que j’ai réalisées [[**23**](file:///E:\gabrielperi.fr\Les-types-d-analyses-portes-sur-le.html#nb23)], avec un élève, peu importe ici son prénom, qui vient d’une famille très populaire, précarisée. Cet élève, pour le dire de façon abrupte, n’a que l’école pour apprendre les choses scolaires. Fin septembre début octobre en 6ème, cet élève se trouve confronté à une situation dans laquelle l’enseignante va engager les élèves dans une tâche de coloriage de la carte en fonction de la légende dans laquelle les petits rectangles de couleurs symbolisent des paliers d’altitude (+100, +500…). Et la tâche contextualisée dans laquelle on engage la classe, par le biais du cours qui est opéré sous forme de cours dialogué à l’oral en même temps, vise non pas seulement à la réalisation de la tâche coloriage de façon conforme, mais aussi deux objectifs : l’appropriation par les élèves de la notion de relief, en même temps que l’appropriation de ce que c’est que faire UNE carte, décontextualisée, en réalisant LA carte du relief de la France. La classe va colorier, et l’élève en question va passer toute son énergie dans le cours à écouter attentivement pour prélever des informations utiles immédiatement à la réalisation de la tâche. L’enseignante va dire à de multiples reprises des choses comme « Pour colorier telle zone à tel endroit de la carte, vous allez utiliser le marron le plus foncé dont vous disposez car regardez la légende, il est écrit "+2.000" cela symbolise un pallier d’altitude qui […] et à chaque fois qu’il y aura écrit "+2.000" cela voudrait dire que […] ». Elle va y passer une grande énergie, à répéter ainsi, à l’oral, des énoncés qui font le lien entre la tâche et le code que symbolise la légende. Mais l’élève suivi, comme beaucoup d’autres, n’écoute pas toutes ces explications orales, il déconnecte son attention du propos dès qu’il a perçu une information opérationnelle que l’on pourrait traduire par « telle petite zone doit se colorier avec tel crayon ». Et les élèves qui connaissent le plus de difficultés d’apprentissage en se relayant finissent par contraindre l’enseignante à morceler la séance en une série de micro-tâches [[**24**](file:///E:\gabrielperi.fr\Les-types-d-analyses-portes-sur-le.html#nb24)] de coloriage de chaque zone l’une après l’autre, déconnectées du code. Par exemple en harcelant de question « Madame, cette zone, là, c’est bien en vert ? – Oui, je l’ai répété cinquante fois, c’est en vert parce que cela symbolise un pallier d’altitude qui… » et à ce moment-là à nouveau les élèves décrochent de l’explication, focalisés sur le coloriage. Ils arrivent à torpiller la tâche complexe en une série de micro-tâches, et ainsi à obtenir le résultat conforme sans avoir rien compris de la notion qui était en jeu, et même sans l’avoir identifiée.

Mais le soir à l’accompagnement scolaire, pour réviser, il n’a pas sous les yeux les multiples reformulations qui faisaient le lien avec le savoir, elles sont restées orales. À l’écrit, il n’a qu’un produit fini, conforme, bien colorié, mais pas de traces de l’activité intellectuelle qui était à conduire.

Cet élève va mémoriser pour restituer des couleurs sur les différentes zones de la carte, il prend des repères visuels. Mais au contrôle lors de la séance suivante, le travail porte sur un autre fond de carte, afin de vérifier qu’il y a bien, en reprenant le jargon enseignant, transfert de la notion d’un contexte à un autre contexte (d’un cas où elle est appliquée à une autre), et afin donc de vérifier que l’élève sait lui-même décontextualiser le savoir à partir de la situation première, l’identifier et le recontextualiser dans une autre situation. D’où un gros problème au contrôle, un sentiment d’injustice quand l’élève a l’impression qu’on lui a fait étudier une carte et qu’on l’interroge sur une autre : le dispositif pédagogique ne l’a pas conduit à comprendre ce qui était réellement attendu de lui, c’est le jour du contrôle, donc seul, qu’il est réellement confronté à une obligation, pour réussir la tâche, de mobiliser l’activité intellectuelle adaptée, de transfert, à l’appui du code. Ce qui est en question du côté du dispositif pédagogique (et pas de l’enseignant personnellement, les observations récurrentes montrent que cela se passe dans bien trop de classes pour être un problème personnel et culpabilisant) c’est la faible prise en charge de la conduite de tous les élèves à faire le lien entre la tâche et l’activité intellectuelle qui est requise.

Mais mesurons quand même l’ampleur des changements ! Cet élève aurait été je pense un bon élève de l’école de la Troisième République, il est capable de mémoriser-restituer la carte avec les couleurs aux bons endroits. Sauf que l’enseignant ne leur demande pas cela le jour du contrôle. Pas plus que de réciter par cœur un texte où le savoir est pré-décontextualisé, pré-objectivé. Aujourd’hui, la mémorisation est importante pour stabiliser une connaissance une fois qu’elle a été acquise, mais ce qu’on leur demande ne se limite pas là. On demande aux élèves de savoir décontextualiser le savoir eux-mêmes, c’est-à-dire qu’ils doivent savoir opérer cette conceptualisation eux-mêmes, et de pouvoir repérer les situations dans lesquelles le transfert de se savoir est pertinent.

Pour le dire avec les termes que j’ai utilisé tout à l’heure, aujourd’hui, ce n’est plus l’école qui présente les objets du monde en objet d’études : elle crée des dispositifs pédagogiques dans lesquels les élèves doivent eux-mêmes constituer ce regard d’étude, et avec celui-ci envisager autrement les objets du monde, et ce faisant, re-découvrir les savoirs qui sont en jeu dans le dispositif, pour pouvoir mieux les identifier et les maîtriser.

Ceci me semble à relier avec le thème de cette deuxième partie de l’exposé. Pour ne pas être trop en panne dans l’analyse, je crois qu’il est opportun d’éviter de dissocier l’analyse des fonctions culturelles (ici notamment ce qui et enseigné et la façon dont ça l’est) de l’analyse des fonctions sociales inégalitaires. Depuis la scolarité unique, il n’est pas vrai que la sélection se passe uniquement à l’entrée dans une formation. Autrefois, les enfants de milieux populaires étaient éliminés à l’entrée dans les formations élitistes. Aujourd’hui, il n’est pas vrai que le seul mode de sélection soit à l’entrée dans les formations. Un autre mode de sélection ravageur se produit à l’intérieur même du système. Et évidemment, cela sert les intérêts du capitalisme quand de fausses explications faciles culpabilisent les élèves, les familles et les enseignants. C’est tout autre chose qu’une culpabilité qui permet d’expliquer ce qui se joue dans les observations de classes dont j’ai rapidement rendu compte. Il s’agit plutôt de regarder en quoi les enseignants et élèves dans les classes sont mis dans ces conditions où un poids leur pèse dessus mais aussi des forces avec lesquelles ils peuvent jouer. Et ils ont d’autant plus de possibilités de transformation de la situation qu’ils maîtrisent les contraintes du contexte qui « pèse » sur la classe et qui pourrait être changé. Cela implique un travail pédagogique, professionnel, mais aussi un travail politique : pour qui l’école fonctionne-t-elle ? avec quel modèle non-dit d’enfant ? Pour celui qui savent déjà que derrière les tâches se cachent des attentes implicites ? ou pour celui qui a tout à apprendre et implique alors que l’école se voit dotée des conditions qui permettent de prendre en charge ce travail ?

Les implications politiques des analyses sur ces questions me semblent incontournables, quelles que soient l’orientation des analyses. Il me semble donc préférable de les rendre visible, de les assumer, y compris pour que le travail de recherche ne soit pas travaillé souterrainement par ces implications politiques. Le séminaire essaiera de contribuer à ces éclaircissements.

***2e- L’élève et le futur travailleur.***

On le voit, les inégalités ne se font pas seulement de l’extérieur de l’école mais dans l’école, ce que les milieux dirigeants utilisent pour culpabiliser les enseignants, en mettant la pression sur les équipes pédagogiques, et en esquivant ce qui n’est pas que du ressort de ces équipes : les missions contradictoires confiées par la société à l’école, les conditions dans lesquelles elles exercent, les prescriptions officielles ou de la pratique (par le biais des manuels à disposition, de la faible formation, etc.).

L’interpénétration entre le social, le scolaire et l’économique est de plus en plus à prendre en compte. L’enseignement et la sélection se réalisent de façon très intriquée, et il est très compliqué dans les situations que j’ai observées de dire que les enseignants font l’un OU l’autre, il me semble même que ce serait faux de le dire. Au contraire ce sont les deux simultanément qui se produisent. J’ai essayé d’identifier ce qui relevait pour partie de l’accomplissement de la fonction culturelle de transmission de savoir et de la fonction sociale de tri, de sélection par le fait de ne pas permettre l’apprentissage égal. Pour ce seul aspect, il y a encore beaucoup de progrès à faire dans l’analyse.

Il y en a encore beaucoup aussi pour traduire ces réflexions en revendications et en propositions transformatrices. Surtout dans le contexte actuel : scolarité unique ou « socle commun » dans lequel on assure *a minima*ce dont le capitalisme a besoin pour tous les travailleurs et où l’on renvoie progressivement le reste à la famille ou à la sphère marchande ou à ce qui peuvent s’y substituer (les collectivités locales quand elles en auront les moyens).

Et ce n’est qu’un bout de la chose : on a peu d’éléments sur la façon dont s’articulent les fonctions économiques et les fonctions culturelles par exemple. Sur l’exemple précédent, comment s’est réalisée cette élévation du niveau culturel contenu dans les savoirs (le passage de retenir par cœur un savoir objectivé à la capacité à objectiver soi-même les savoirs) ? Comment on est passé de l’un à l’autre ? Bien sûr, il y a là les effets de la production croissante des connaissances, et des effets de l’intégration des savoirs savants dans les savoirs scolaires. Mais il reste à comprendre les raisons qui conduisent à cette intégration croissante. Et ce n’est probablement pas sans lien avec les fonctions économiques que remplit l’école, de préparation du futur travailleur. On sait que le modèle des compétences a été importé de l’entreprise [[**25**](file:///E:\gabrielperi.fr\Les-types-d-analyses-portes-sur-le.html#nb25)], ou que par le passé, des réformes comme celle de l’ouverture sociale du collège ont été approuvées par le patronat [[**26**](file:///E:\gabrielperi.fr\Les-types-d-analyses-portes-sur-le.html#nb26)]. Mais sur ce type d’activité intellectuelle qui est demandé, il y a encore beaucoup à comprendre sur les influences qui modèlent les contenus scolaires. La coïncidence est trop troublante pour être fortuite entre les évolutions du travail et les évolutions des contenus d’enseignement.

Avec la révolution informationnelle [[**27**](file:///E:\gabrielperi.fr\Les-types-d-analyses-portes-sur-le.html#nb27)], l’objet ne remplace plus seulement la main pour la prolonger comme avec la révolution néolithique ; on ne remplace pas seulement non plus le mouvement de la main de l’homme par la machine pour transformer la matière comme dans la révolution industrielle. Ce qui est remplacé aujourd’hui avec la révolution informationnelle, ce sont certaines opérations du cerveau humain : les machines archivent les informations, les trient, classent, calculent… et dans le travail, il y a besoin de travailleurs qui soient en capacité de conduire de opérations complexes, réflexives, qui puissent conclure ce qui peut être transféré d’une situation à une autre.

Il y a pour moi une analogie avec le type d’activité intellectuelle que l’on demande aux élèves quand ils doivent objectiver des savoirs, des informations, et maîtriser leur transfert dans d’autres situations. Mais ce n’est qu’une analogie. Il me semble que l’on n’a pas bien démêlé la chaîne des moyens par lesquels les besoins économiques se transforment précisément en contenus de formation, en contenus scolaires, et poussent à une élévation partielle des connaissances à acquérir, pour tout ou partie des élèves selon les choix politiques et économiques qui sont réalisés. Car en effet, cette pression économique avec le détournement de cette élévation des connaissances, conduit à ce qu’une autre partie des travailleurs soient utilisés comme des « bouches trous de la chaîne d’information » comme une large partie des travailleurs étaient et sont encore utilisés comme bouches-trous de la chaîne de production avec la révolution industrielle. Par exemple les aides-soignants qui agissent à partir d’informations codées par couleurs sans qu’il soit prévu dans la division sociale du travail qu’ils maîtrisent vraiment ce que signifie cette information et l’utilisation qui en sera faite, où l’on entérine la coupure entre la tâche et l’activité intellectuelle qui peut être prégnante chez certains élèves et travailleurs dans les tâches professionnelles qui leur sont confiées [[**28**](file:///E:\gabrielperi.fr\Les-types-d-analyses-portes-sur-le.html#nb28)].

Cet accroissement des connaissances, des machines utilisées, la rationalisation des opérations intellectuelles, peut conduire soit à des besoins de travailleurs mieux formés, qui maîtrisent les opérations intellectuelles complexes à l’appui de savoirs complexes, soit à utiliser ces machines contre l’humain, en économisant ces besoins-là, en divisant les opérations de prélèvement des informations par rapport à leur traitement. Le système économique actuel pousse en fait à ces deux logiques à la fois en divisant donc les salariés. Je me contente d’évoquer là un domaine de réflexion que le travail du séminaire visera à faire progresser. Et justement, j’en viens à la dernière partie qui a pour but d’identifier des chantiers principaux.

**3) Si l’on considère que l’éducation et la formation sont un des opérateurs essentiels de la bataille en cours contre le capitalisme, alors, quels grands défis faut-il relever ? quels sont les points nodaux où la bataille a lieu ?**

Sans prétention à être exhaustif, je pointerai ici quatre grands terrains d’affrontement de choix contraires, en pointant pour chacun d’entre eux une liste points, qui pourront être parmi ceux que traitent les prochaines séances du séminaire..

***3a- Education et formation : quels liens ?***

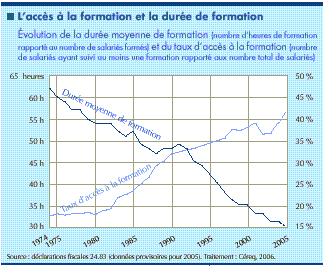
\* Quelles sont les conséquences de la crise économique et de la crise de la société sur l’éducation et la formation ? je m’en tiens à énoncer ce point qui sera développé lors de la prochaine séance, notamment en étudiant comment dans le domaine économique faire la part entre l’intérêt que le capitalisme a dans l’éducation et le combat qu’il mène contre.

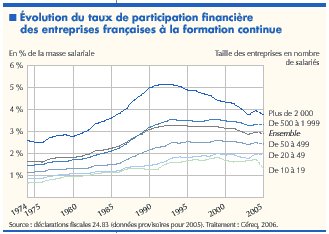
\* L’enjeu du rapport entre formation / qualification / type d’emploi ou de métier

La question de la formation et du diplôme est un enjeu stratégique pour les luttes sociales et pour l’élaboration d’une perspective.

Les études sociologiques [[**29**](file:///E:\gabrielperi.fr\Les-types-d-analyses-portes-sur-le.html#nb29)] ont montré que parmi les variables liées à l’étude des parcours des sortants du système scolaire et des travailleurs, le diplôme est sur le plan statistique la variable la moins associée au chômage, autrement dit c’est la meilleure des armes, même si ce n’est que relatif.

Mais regardons de plus près, en aval de l’école, pour comprendre ce qui influence les réformes scolaires à partir des finalités que veut lui donner le capitalisme. À ce titre, les choix patronaux quant à la formation continue des salariés sont très instructifs. Je me base ici sur des éléments empruntés à une note du Cereq [[**30**](file:///E:\gabrielperi.fr\Les-types-d-analyses-portes-sur-le.html#nb30)] très éclairante publiée en 2006 et consultable en ligne, dont les données suivantes et les graphiques sont tirés : depuis 15 ans [[**31**](file:///E:\gabrielperi.fr\Les-types-d-analyses-portes-sur-le.html#nb31)], les entreprises dépensent moins (en pourcentage de la masse salariale) pour la formation professionnelle, surtout les plus grosses ! Durant la même période, si elles permettent à deux fois plus de salariés d’en bénéficier, c’est sur des formations plus courtes, moins chères, moins diplômantes.





Ces formations sont limitées aux besoins à court terme de l’employeur plutôt qu’à une évolution professionnelle du salarié et à un développement plus grand de sa maîtrise de savoirs et de sa réflexion.

La question de la formation continue des salariés, autrement appelée « formation tout au long de la vie », va être un enjeu majeur, dans le lien avec la question de l’emploi, du travail et de l’exploitation, mais aussi dans la façon dont on l’articule avec la question de l’école, de la formation initiale.

En effet, le MEDEF (mais aussi certains syndicats de salariés comme la CFDT) a argumenté sur le fait que comme il y a maintenant une formation « tout au long de la vie », il est inutile de s’acharner lors de la formation initiale à ce que tous les élèves s’approprient les savoirs de la scolarité unique parce qu’ils pourront rattraper par la suite, sur le tas dans l’entreprise ou dans les formations que l’employeur accordera. Mais on voit bien que ce n’est là qu’un argument de façade. Quand les employeurs sont les principaux décideurs du type de formation, cela donne des soucis. La formation continue risque d’être un moyen de s’attaquer à la formation initiale. À l’inverse, on peut dire que la formation continue sera d’autant plus maîtrisée et le salarié autant d’autant plus prise sur les choix de celle-ci qu’en amont, il aura une connaissance première des différents domaines de savoirs et de réflexion, il aura une gamme de centres d’intérêts qui aura été développée par une scolarité unique ambitieuse, avec des contenus qui ne soient pas limités au strict minimum d’employabilité.

Par exemple, j’ai en mémoire une école élémentaire dans le Sud de la France, où au début des années 90, le projet pédagogique de l’établissement s’était orienté pendant un temps vers la conception à l’anglaise, avec des après-midi où les activités étaient « librement choisies ». C’était un établissement au recrutement social hétérogène. Et comme par hasard, une part des élèves avait choisi « catalan et anglais », et l’autre partie avait choisi « football et basket ». il n’y aucun suspens pour savoir qui avait choisi quoi en fonction de ses origines sociales.

Si on laisse en jachère la formation initiale sous le prétexte que les choses peuvent être rattrapées plus tard, évidemment, on s’empêche de développer de nouveaux centres d’intérêts chez des enfants qui ne peuvent développer ces « goûts » en connaissance de cause qu’à l’école.

La question du diplôme devra être traitée dans le séminaire en tant que telle car c’est une arme des familles populaires contre le chômage comme je l’ai dit. Et notamment, avec la question de l’individualisation des parcours des salariés comme en formation, c’est décisif. Le modèle du LMD, qui est pris pour l’actuelle réforme du lycée, mais aussi dès la maternelle avec l’introduction depuis un moment de la logique des compétences et de l’individualisation des apprentissages et des performances, ce modèle du LMD doit nous conduire à mesurer l’enjeu qu’il y a dans l’articulation entre formation initiale et formation tout au long de la vie.

Le modèle qu’ont en tête les décideurs économiques, c’est le modèle des cadres. Et ce, pour résoudre une contradiction majeure du système capitaliste. Comment, dans la mondialisation et la concurrence, former une partie des salariés qui va inventer des connaissances marchandisables, donc sources de profit, tout en formant ces salariés à moindre coût ? et tout en faisant en sorte qu’ils revendiquent moins sur le marché du travail ? Pour les cadres, dans l’entretien d’embauche, de gré à gré, la question essentielle c’est moins le diplôme que les prétentions salariales et en lien avec celles-ci les « compétences » individuelles qui définissent le salaire, et mettent en concurrence des individus, concurrence qui permet aux employeurs de tirer le salaire vers le bas.

La bataille des lycéens il y a quelques temps pour garder un bac national, comme la bataille plus récente des internes en médecine, même si c’est corporatiste, montrent bien que ce qui est en jeu, c’est qu’un diplôme commun pousse à la revendication commune.

Les employeurs recherchent une formation de qualité tout en mettant la pression sur le salaire. Cela peut se faire en formant par compétences. Cela s’oppose au diplôme qui permet d’avoir des revendications communes. Les compétences, forcément individuelles, mettent en concurrence.

On retrouve la même chose au niveau scolaire, les mêmes contradictions dans la pression que le capitalisme exerce et qu’il essaie de résoudre : si l’objectif est d’avoir des travailleurs plus formés (qui pourront inventer des choses marchandisables) est de 50 % d’une génération niveau bac +3, il faut d’abord que ça se fasse à moindre coût et ensuite que la formation délivrée ne donne pas lieu à qualification et rémunération en conséquence sur le marché du travail. Il ne faut pas trop non plus que les étudiants sortent du cursus dotés d’un solide esprit critique. Comment atomiser le contenu des formations en savoirs parcellaires, avec parcours individualisé ? Comment faire en sorte que le référentiel de compétence ne soit pas le même d’une personne à l’autre, même en ayant suivi le même « parcours » ? La logique de l’individualisation, des parcours, des modules, etc. s’inscrit dans cette problématique. En France, on a gardé des diplômes universitaires, mais la logique même du LMD ce n’est pas de créer des diplômes européens, mais des niveaux de sorties, qui garantissent de la performance du travailleur, mais qui individualisent les compétences, et qui atomise les savoirs pour éviter une trop grande maîtrise de la réflexion par ces salariés, dont les employeurs veulent aussi éviter qu’ils manifestent trop d’esprit critiques.

Autrement dit, on aurait tort de penser que ce qui se joue dans le système scolaire et universitaire aujourd’hui est indépendant de ce qui se joue dans la reconfiguration du salariat capitaliste.

C’est un des points sur lesquels le séminaire devra particulièrement faire avancer la réflexion.

***3b- La pression de l’extérieur du système d’éducation et de formation sur ce qui se joue à l’intérieur et dans chacun des degrés du système de formation et de ses filières.***

Je ne rentre pas dans les détails, je vais juste énoncer que ce qui se joue aujourd’hui sur la maternelle, l’élémentaire et le lycée, comme sur les filières (lycée pro…) après ce qui s’est passé sur le collège et sur l’université, il y a grand besoin d’en mesurer mieux la cohérence générale, et de l’articuler avec ce qui se joue de plus global. Et peut-être que la réaction au coup par coup, à la salve ininterrompue de réformes nous contraint à avoir le nez dans le guidon. Tout en répondant coup pour coup, nos arguments mériteraient davantage de ne pas céder à cet apparent morcellement, mais à relier chacune de ces réformes à une cohérence d’ensemble, tout en proposant des solutions transformatrices sur chacune des questions traitées.

***3c- La pression de l’extérieur du système d’éducation et de formation sur les différentes catégories : élèves, familles, enseignants, élus, salariés en formation, et sur les individus au-delà de ces catégories.***

Ici encore, faute de temps, je pointerai seulement quelques enjeux. La question de l’individualisation est essentielle dans cette affaire. Parce que, avec les grandes réformes qui ont conduit dans les années 60, à faire une scolarité unique et une filiarisation, des choses essentielles ont changé [[**32**](file:///E:\gabrielperi.fr\Les-types-d-analyses-portes-sur-le.html#nb32)]. Ce qui apparaissait à nos aïeux comme des destins de classe, apparait aujourd’hui comme un parcours uniquement individuel. L’idéologie méritocratique, de l’égalité des chances, que le pouvoir gaulliste a promu dans ces années-là, tout en concédant (et en étant intéressé pour développer la production) une démocratisation scolaire partielle, a imposé l’idée que l’école devenait une compétition. Comme cela a rendu moins visibles les injustices de classes puisque l’on n’est plus officiellement cantonné selon son milieu de naissance à tel ou tel avenir social : cela accrédite l’idée qu’il n’est pas illégitime qu’existent différentes classes sociales puisque le recrutement des futurs dirigeants et des futurs dirigés se fait officiellement sur des basses quine sont pas prédestines socialement, mais dépendent de la réussite scolaire.

Une des conséquences c’est le sentiment de parcours qui sont vécus par les jeunes comme étant des parcours individuellement tracés, où l’injustice sociale est plus difficile à percevoir. S’il arrive que des élèves disent « on m’a orienté parce que mes parents étaient pauvres ou parce qu’ils n’ont pas osé ou su me défendre, ou parce que j’étais victime de discriminations raciales », mais il est beaucoup plus rares que els raisons même qui ont prévalu à cette orientation, celle des non acquisitions de savoir, que je ne souhaite par traiter de façon relativiste car ce n’est pas un faux problème, ces raisons là restent très opaques pour les jeunes. Cela entraîne une logique de culpabilisation chez les élèves. Mais également chez les enseignants, quand le système leur fait porter la responsabilité de produire plus ou moins d’échec. Les façons d’enseigner ne produisent pas toutes les mêmes effets, mais ce n’est pas qu’une question individuelle, mais des dispositifs pédagogiques qui sont imprégnés de conceptions dominantes, de prescriptions, d’impensés, etc. C’est donc bien une question concernant l’institution qui remplit des fonctions dans la société. La chose mérite donc d’être envisagée comme telle, et non pas en cherchant des boucs-émissaires.

Un des impensés fondamentaux, c’est « pour qui on enseigne ? » Quel est le modèle d’élève ? Je l’ai déjà évoqué, mais je crois que cette question politique peut être d’une grande utilité pour réfléchir sur les pratiques professionnelles, et surtout pour déplacer la question sur un terrain autre que celui de la culpabilisation.

L’école fonctionne quand même largement come si l’élève « normal », c’est celui qui sait, quand on lui fait colorier une carte de géographie, que l’on veut lui faire acquérir des savoirs, et que c’est la nature de ceux-ci qu’il doit découvrir, sur le relief ou sur les principes cartographiques. La vision qui nous est imposée est la suivante : il y aurait d’un côté les élèves « brillants », ce qui signifie que les raisons de leur succès, la lumière brille déjà en eux. L’école ne joue qu’un rôle d’abat jour. Ceux là seraient le modèle, et on fait ce que l’on peut pour les autres, c’est-à-dire la mise ne place de dispositifs d’aide. Au lieu de penser ou repenser ce que le système « normal » devrait faire : allumer la lumière scolaire partout.

Or, d’après les statistiques de la Depp, au niveau collège, donc avant le tri social de la fin de scolarité obligatoire, le parent référent, en général le plus diplômé des deux, est dans 54% des cas ouvrier, employé ou sans activité, dans un pays de la planète qui a la plus forte corrélation entre le niveau d’emploi et le niveau de qualification. Ce parent, parce qu’il a été privé de faire des études longues, ne pourra pas expliquer ce qui les savoirs et activités intellectuelles qui se cachent derrière les tâches apparentes.

Si cela n’est pas porté comme un enjeu politique, les enseignants sont conduits à se dire que le problème vient des élèves ou d’eux-mêmes, donc à culpabiliser. Or, cela vient d’ailleurs, en travaillant les conditions dans lesquelles les enseignants exercent, leur formation au rabais, etc., tout e laissant des leviers transformateurs dans la situation.

Cette culpabilisation porte aussi bien sur les familles, je ne reviens pas sur les dégâts que provoque la conception du soi-disant « handicap socio-culturel », je n’en ai plus le temps.

Et cette culpabilisation touche aussi els élus locaux, sommés aujourd’hui de se poser la question : « l’Etat se désengage, que dois-je faire face à cela ? faire l’école à la place de l’école et participer à ce mouvement dangereux ? Refuser en sachant que le désengagement de l’État va produire un service moindre pour mes concitoyens ?... »

On est piégé si on se limite à poser la question pour soi seul. On est aussi piégé si on se repasse la patate chaude entre catégories « c’est aux familles de faire », « c’est aux élus locaux… » Créer de l’articulation avec les questions globales est vital.

Dernier aspect, sur l’articulation entre l’individualisation et le collectif. Il ne s’agit pas dans mes propos précédents de dire que l’individualisation ne comporte que du néfaste. Il y a une aspiration profonde à ce que chacun s’approprie les éléments de savoir, et à ne pas seulement se prosterner devant les choses qu’on nous a demandé de retenir. Mais, le séminaire devra y travailler, cela pose la question de l’articulation entre individuel et collectif.

Le dernier sous-point est en lien avec cela.

***3d- La crise du savoir et du rapport au savoir.***

Les exemples utilisés précédemment évoquent une certaine crise de ce qui fait savoir dans notre société, et dans l’école mais pas seulement, entre l’expérience empirique et le savoir objectivé. L’accumulation des savoirs et la difficulté d’y accéder, et de les maîtriser quand on y accède.

Je suis toujours sidéré, en tant qu’enseignant, de voir combien certains étudiants, alors qu’ils sont dans un lien, l’université, qui pourrait leur permettre de s’approprier des outils intellectuels et des armes intellectuelles pour mener le combat de la vie, assistent à des cours en nous donnant l’impression que quoi qu’on raconte peu leur importe ils veulent bien le noter et le réciter pour avoir une note, sans qu’ils en fassent quelque chose pour eux. Ce n’est pas le cas de tous, mais ceux dont c’est le cas sont certainement ceux qui auraient le plus d’intérêt à s’armer intellectuellement.

On est face à une telle diffusion de savoir, que l’éclectisme et le relativisme risquent de s’imposer si l’on n’y prend pas garde.

Je n’en ai plus le temps, mais ce sera assurément un des points à traiter dans le séminaire.

Et en un mot, l’éclectisme et le relativisme guettent aussi le champ de la production de la connaissance. Quand je dis que dans ce séminaire on va essayer de mobiliser des apports différents, nous essaierons de produire moins une accumulation de choses hétéroclite, qu’à produire de la confrontation, des éclairages d’une recherche par l’autre, quitte à ce que l’on se chamaille.

[[**1**](file:///E:\gabrielperi.fr\Les-types-d-analyses-portes-sur-le.html#nh1)] Sandrine Michel, *Éducation et croissance économique en longue période*, Paris : L’Harmattan, 1999.

[[**2**](file:///E:\gabrielperi.fr\Les-types-d-analyses-portes-sur-le.html#nh2)] Voir :

* Paul Boccara, « Quelques indications sur la révolution informationnelle », *La Pensée,*n°241, sep.-oct. 1984.
* Jean Lojkine, *La révolution informationnelle*, Paris, PUF, 1992

[[**3**](file:///E:\gabrielperi.fr\Les-types-d-analyses-portes-sur-le.html#nh3)] *Idem* entre ceux-ci et les militants, mais comme ce point a déjà été traité, restons ici sur la question de la production de la recherche

[[**4**](file:///E:\gabrielperi.fr\Les-types-d-analyses-portes-sur-le.html#nh4)] Par exemple pour la didactique des mathématiques : Denis Butlen, Marie-Lise Peltier & Monique Pézard, « Nommés en REP, comment font-ils ? », *Revue Française de Pédagogie,*n° 140, 2002 ; ou encore : Claire Margolinas, « Les bifurcations didactiques », *in* Alain Mercier & Claire Margolinas,*Balises en didactique des mathématique*s, éd. La pensée sauvage, Grenoble, 2005.

[[**5**](file:///E:\gabrielperi.fr\Les-types-d-analyses-portes-sur-le.html#nh5)] Sandrine Garrcia, « La tradition marxiste dans le champ intellectuel français et son rôle dans la constitution de la sociologie de l’éducation », revue *Pour un espace des sciences sociales européen*, sdnl : [**http://www.espacesse.org/fr/files/E...**](http://www.espacesse.org/fr/files/ESSE1129720245.pdf)

[[**6**](file:///E:\gabrielperi.fr\Les-types-d-analyses-portes-sur-le.html#nh6)] Louis Althusser, « Idéologie et appareils idéologiques d’état », *La pensée*, n°151, juin 1970.

[[**7**](file:///E:\gabrielperi.fr\Les-types-d-analyses-portes-sur-le.html#nh7)] Pierre Bourdieu, *La Reproduction*, Paris, éd. Minuit, 1970.

[[**8**](file:///E:\gabrielperi.fr\Les-types-d-analyses-portes-sur-le.html#nh8)] Et d’autres aspects que je n’ai pas le temps de traiter ici.

[[**9**](file:///E:\gabrielperi.fr\Les-types-d-analyses-portes-sur-le.html#nh9)] Notamment la séance prochaine avec Sandrine Michel. Sur les besoins contradictoires du capitalisme en matière de développement et de limitation de la formation comme sur une alternative à ce sujet, voir aussi : Paul Boccara, *Une sécurité d’emploi ou de formation*, ESPERE / Le Temps des Cerises, 2002.

[[**10**](file:///E:\gabrielperi.fr\Les-types-d-analyses-portes-sur-le.html#nh10)] *Les héritiers*, Paris, éd. Minuit, 1964. *La Reproduction*, Paris, éd. Minuit, 1970.

[[**11**](file:///E:\gabrielperi.fr\Les-types-d-analyses-portes-sur-le.html#nh11)] *L’école capitaliste en France*, Paris, Maspero, 1971.

[[**12**](file:///E:\gabrielperi.fr\Les-types-d-analyses-portes-sur-le.html#nh12)] Consultable en ligne sur : [**http://www.persee.fr/web/revues/hom...**](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/issue/arss_0335-5322_2003_num_149_1)

[[**13**](file:///E:\gabrielperi.fr\Les-types-d-analyses-portes-sur-le.html#nh13)] Dans un article de 1985, Viviane Isambert-Jamati retrace l’émergence du terme « échec scolaire » à la fois dans la sphère scientifique et dans la sphère militante, en constatant que le slogan « échec scolaire » est porté dans les années 70 et 80 par des militants de la démocratisation scolaire… et l’auteur conclue de façon visionnaire : « Mais il n’est pas certain que l’objet de ce combat soit univoque ni que le combat lui-même ne connaisse pas toute une série de déplacements de buts. Qui s’empare de ce mot d’ordre, comment se traduit-il dans des pratiques, peut-on déterminer à quelles conditions ces pratiques réduisent effectivement « l’échec » ? » (Viviane Isambert-Jamati, « Quelques rappels de l’émergence de l’échec scolaire comme « problème social » dans les milieux pédagogiques français », *in*Éric Plaisance(coor.) *"L’échec scolaire" : Nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques. Actes du colloque franco-suisse. 9-12 janvier 1984, éditions du CNRS, 1985, p. 163.*

[[**14**](file:///E:\gabrielperi.fr\Les-types-d-analyses-portes-sur-le.html#nh14)] Et l’appel à une pédagogie rationnelle, aspect qui avait pour l’essentiel disparu des travaux de Bourdieu après *La Reproduction*, sauf pour les rapports réalisés en tant qu’expert pour le Président de la République en 1985 et 89, comme l’explique : Jean-Yves Rochex, *Expérience scolaire et procès de subjectivation. L’élève et ses milieux. Note de synthèse de l’Habilitation à Diriger des Recherches,*Université Paris 8, Département des Sciences de l’éducation, octobre 1999, p.38.

[[**15**](file:///E:\gabrielperi.fr\Les-types-d-analyses-portes-sur-le.html#nh15)] Sandrine Garcia, article cité.

[[**16**](file:///E:\gabrielperi.fr\Les-types-d-analyses-portes-sur-le.html#nh16)] F. Muel-Dreyfus, *Le métier d’éducateur. Les instituteurs de 1900, les éducateurs spécialisés de 1968*, éd. Minuit, 1983 ; F. Muel-Dreyfus, « Les instituteurs, les paysans et l’ordre républicain », *Actes de la Recherche en Sciences sociales*,n°17-18, 1977. Consultable sur : [**http://www.persee.fr/web/revues/hom...**](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/arss_0335-5322_1977_num_17_1_2575?_Prescripts_Search_isPortletOuvrage=false)

[[**17**](file:///E:\gabrielperi.fr\Les-types-d-analyses-portes-sur-le.html#nh17)] Élisabeth Bautier & Jean-Yves Rochex, *L’expérience scolaire des nouveaux lycéens*, Paris, Armand Colin, 1998, p.58.

Bernard Lahire, *Culture écrite et inégalités scolaires,* Lyon, PUL, 1993

[[**18**](file:///E:\gabrielperi.fr\Les-types-d-analyses-portes-sur-le.html#nh18)] Danielle Tartakowsky, *Les premiers communistes français.* *Formation des cadres et bolchevisation*, édité par Fondation nationale des sciences politiques France, 1980.

[[**19**](file:///E:\gabrielperi.fr\Les-types-d-analyses-portes-sur-le.html#nh19)] Bernard Pudal, *Politisations ouvrières et communisme*, chapitre XXIX du livre *Le siècle des communismes*, éd. De l’Atelier / éd. Ouvrières, 2000.

[[**20**](file:///E:\gabrielperi.fr\Les-types-d-analyses-portes-sur-le.html#nh20)] Pour se reporter à ses travaux, voir par exemple : Nico Hirtt, *L’école sacrifiée. La démocratisation de l’enseignement à l’épreuve de la crise du capitalisme*, éd. EPO et Nico Hirtt, 1996.

[[**21**](file:///E:\gabrielperi.fr\Les-types-d-analyses-portes-sur-le.html#nh21)] Stéphane Bonnéry, *Comprendre l’échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris, La Dispute, 2007.

[[**22**](file:///E:\gabrielperi.fr\Les-types-d-analyses-portes-sur-le.html#nh22)] En reprenant la formule de Samuel Johsua, *L’école entre crise et refondation*, Paris, La Dispute, 1999, p.116.

[[**23**](file:///E:\gabrielperi.fr\Les-types-d-analyses-portes-sur-le.html#nh23)] Et dont la récurrence permet de faire résultat de recherche.

[[**24**](file:///E:\gabrielperi.fr\Les-types-d-analyses-portes-sur-le.html#nh24)] On retrouve ce constat formulé par des didacticiens des mathématiques : Denis Butlen, Marie-Lise Peltier et Monique Pézard, « Nommés en REP, comment font-ils ? », *Revue Française de Pédagogie*,n° 140, 2002.

[[**25**](file:///E:\gabrielperi.fr\Les-types-d-analyses-portes-sur-le.html#nh25)] Françoise Ropé et Lucie Tanguy (dir.), *Savoirs et compétences. De l’usage de ces notions dans l’école et l’entreprise*, Paris, L’Harmattan, 1994.

[[**26**](file:///E:\gabrielperi.fr\Les-types-d-analyses-portes-sur-le.html#nh26)] Monique Segré, *École, formation, contradictions*, Paris, Éditions Sociales, 1976.

[[**27**](file:///E:\gabrielperi.fr\Les-types-d-analyses-portes-sur-le.html#nh27)] On emprunte ceci à : Paul Boccara, article cité. Jean Lojkine, ouvrage cité.

[[**28**](file:///E:\gabrielperi.fr\Les-types-d-analyses-portes-sur-le.html#nh28)] Voir par exemple le travail d’Elisabeth Bautier sur les agents hospitaliers de bas niveau de qualification (Elisabeth Bautier, *Pratiques langagières, pratiques sociales*, Paris, L’Harmattan, 1995, chapitre V.). Ce travail me conduit à penser que si ces salariés sont cantonnés à exécuter des tâches à partir d’informations simplifiées (pensées ailleurs, maîtrisées par d’autres, avec une division sociale du travail) c’est à la fois parce qu’ils sont vus par la hiérarchie comme ne pouvant pas faire autre chose du fait de leur parcours marqué par l’échec scolaire et du fait des faibles capacités qu’ils ont acquises en matière cognitivo-langagière pour transférer des informations, pour décontextualiser, pour généraliser, etc. , et à la fois parce que les tâches qui leur sont dévolues les cantonnent dans des opérations intellectuelles limitées.

Les travaux d’Yves Clot (*Le travail sans l’homme ?*, Paris, La découverte, 1995)en psychologie du travail montrent bien aussi de multiples cas qui donnent à penser sur cette question comme, dans le domaine du travail, sur les relations entre tâche et activité. Sur ce dernier point dans le domaine scolaire, voir aussi : Jean-Yves Rochex, *Le sens de l’expérience scolaire*, Paris, PUF, 1998.

[[**29**](file:///E:\gabrielperi.fr\Les-types-d-analyses-portes-sur-le.html#nh29)] Voir notamment : Laurence Ould Ferhat et Tristan Poullaouec, « Chapitre VIII. Le diplôme, arme des faibles ? » *in*Jean-Pierre Terrail (ed.), *L’école en France. Crise, pratiques, perspectives*, Paris, La Dispute, 2005.

[[**30**](file:///E:\gabrielperi.fr\Les-types-d-analyses-portes-sur-le.html#nh30)] Source : *Cereq-bref*, n°235, novembre 2006. (Le Cereq est menacé de disparition dans les suites des réformes de la recherche…) : [**http://www.cereq.fr/pdf/b235.pdf**](http://www.cereq.fr/pdf/b235.pdf)

[[**31**](file:///E:\gabrielperi.fr\Les-types-d-analyses-portes-sur-le.html#nh31)] Période dans laquelle le DIF –droit individuel à la formation– a été mis en place depuis 5 ans.

[[**32**](file:///E:\gabrielperi.fr\Les-types-d-analyses-portes-sur-le.html#nh32)] Je m’appuie ici notamment sur les travaux de Jean-Pierre Terrail (*Destins ouvriers. La fin d’une classe ?,*Paris : P.U.F., 1990), d’Yves Clot (Le symptôme scolaire, Paris, Sepirm, 1988) et de Jean-Yves Rochex (Le sens de l’expérience scolaire, Paris : P.U.F., 1995).