Document généré le 14 juil. 2025 00:34

Sociologie et sociétés

Appropriation et privation des savoirs dans et par l'école
The Appropriation and Deprival of Knowledge in and by the School

Lucie TANGUY

Volume 12, numéro 1, avril 1980

Éducation, économie et politique

URI : https://id.erudit.org/iderudit/001784ar
DOI : https://doi.org/10.7202/001784ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Les Presses de l'Université de Montréal

ISSN

0038-030X (imprimé)
1492-1375 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

TANGUY, L. (1980). Appropriation et privation des savoirs dans et par l'école. *Sociologie et sociétés*, *12*(1), 53–67. https://doi.org/10.7202/001784ar

Résumé de l'article

L'auteur examine, d'abord, les deux lignes directrices de la transformation de l'appareil de formation, prônées par la classe dirigeante soit l'alternance école-production et la polyvalence. Par la suite, l'auteur étudie plus en détail les caractéristiques de l'enseignement professionnel et de l'enseignement général. L'usage du temps dans l'organisation de ces enseignements respectifs ainsi que la nature des savoirs et des examens qui y sont programmés montrent que ces deux types d'enseignement s'organisent autour de deux pôles distincts, opposés, l'un étant la production matérielle, l'autre la production intellectuelle, la culture. Donc, en plus du rôle idéologique, l'école distribue des savoirs et des connaissances liés à la division sociale du travail. Cependant l'auteur montre aussi que l'évolution de l'enseignement technique s'effectue de façon contraire à celle du travail ouvrier et qu'il n'y a pas correspondance stricte entre les formations transmises à l'école et les places de travail. Ce qui justifie l'alternance école-production et la prétention de la classe capitaliste à participer à une redéfinition de la formation.

Tous droits réservés © Les Presses de l'Université de Montréal, 1980

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

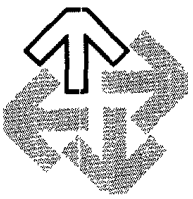
https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Appropriation et privation des savoirs dans et par l'école *



LUCIE TANGUY

I — LA DÉFINITION SOCIALE DE NOUVEAUX MODES DE FORMATION, OBJET ET ENJEU DE LUTTES POLITIQUES

Les discours sur la crise de l'école croissent exponentiellement avec le temps depuis le début des années 1970. Sans analyser ici les causes, formes ou effets de « la crise », nous rappellerons seulement que cette crise de l'école se manifeste dans tous les pays européens, mais ne se limite pas à eux. Cette crise est source d'innovation pour la classe dirigeante. Elle se saisit en effet de cette situation pour innover, transformer, faire des ruptures. D'un côté, celui du *discours,* elle encourage ou fabrique des discours démoralisateurs, projette une vision désespérée de l'avenir qui conduit à accepter la crise comme une fatalité et par là même à la résignation; de l'autre, celui *des actes,* elle agit, construit l'avenir et procède à une *refonte totale* de l'appareil de formation (comprenant l'école et les instances de formation continue mises en place depuis 1970). Celle-ci s'effectue selon des lignes directrices définies à l'échelle des États européens.

* Cet article pose des questions dont l'analyse reste ici parfois allusive et inachevée. Elles font l'objet d'une étude en cours qui les développera plus largement.

1- L'une, l'*alternance école — production,* désigne un mode d'organisation de l'enseignement. Désormais, l'école, pour rester séparée de la production, doit partager avec celle-ci le projet de formation[1]. Le principe d'alternance suppose le maintien de deux instances séparées : l'école et la production (ou l'entreprise, lieu concret dans lequel elle se réalise), des instances qui peuvent s'affronter quant au projet de formation, puisque chacun conserve son autorité, son indépendance, sa liberté d'agir.

2- L'autre idée-force, *la polyvalence,* désigne non pas tant les savoirs qui doivent être programmés que l'écueil à éviter, ce qui dans l'ancien doit être effacé, rejeté : la spécialisation, le métier[2]. L'introduction de la polyvalence comme notion centrale autour de laquelle réorganiser la formation professionnelle est légitimée par le but recherché : *la mobilité* qui devient un attribut essentiel de la force de travail à cette époque du développement du capitalisme. En France, la mise en application de ce principe s'est matérialisée dans des formations en deux ans (après la classe de 3e) sanctionnées par B.E.P. qui tend, dans certains secteurs, à se substituer aux formations sanctionnées par un CAP et organisées, elles, à partir de la notion de métier[3].

Ce procès de réorganisation de l'appareil de formation (et principalement des formations techniques et professionnelles) s'accompagne de luttes politiques qui sont des luttes pour diriger cet appareil, infléchir ou redéfinir les contenus d'enseignement. Elles diffèrent selon les acteurs en présence et les rapports de force propres à chaque pays. Il en va ainsi en France et en République fédérale allemande pour prendre deux exemples où l'école a une histoire et un statut différents.

En France, l'école est totalement séparée de la production et depuis longtemps. La formation professionnelle, elle-même, destinée aux différentes catégories de la force de travail : ouvriers, techniciens ou ingénieurs, est essentiellement scolaire. Jusqu'à une date récente, le capital ne disposait que d'un pouvoir réduit dans l'école : présent et actif dans le secteur de la formation professionnelle, il était quasiment exclu du champ de l'enseignement secondaire et de l'université. Avec l'alternance, c'est *le partage du pouvoir* dans et sur l'école qui est en question. Le capital, en tant que force sociale, entend désormais intervenir directement dans le champ de la formation et non plus figurer dans des instances consultatives ou agir par intermédiaires. Le « Projet pour un système de formation alternée », défini par le C.N.P.F. aux journées de Deauville en novembre 1978, est de ce point de vue très éloquent[4]. Mais aujourd'hui encore et pour longtemps, dans le rapport de forces politiques propre à la France, c'est l'école et non l'entreprise qui occupera la place centrale dans la forma-

1. Cf. la circulaire du ministre de l'Éducation nationale, M. Beullac, du 16 juillet 1979. De fait, ce principe est mis en œuvre dès le début des années 1970 dans l'organisation de certains modes de formation destinés aux travailleurs manuels comme l'apprentissage et le pré-apprentissage (Loi Royer, 1973).

2. Les travaux du Conseil de l'Europe sur cette question abondent depuis le milieu des années 1960.

3. BEP, Brevet d'études professionnelles, CAP, Certificat d'aptitudes professionnelles préparé en 3 ans après la classe de 5e.

4. Cf. les différents documents publiés par le C.N.P.F., après ces journées d'études emploi-formation. Confédération nationale du patronat français, Paris.

tion. C'est qu'en France, capital et État doivent compter avec la force de la petite bourgeoisie intellectuelle dans l'appareil scolaire, position de force historiquement acquise, aujourd'hui affaiblie mais néanmoins vivace. La résistance de celle-ci et plus particulièrement celle des enseignants (son noyau) à ce rapprochement entre l'école et la production oblige l'État à infléchir ses projets. Fait nouveau, le mouvement ouvrier, par l'intermédiaire de ses organisations syndicales, se trouve aujourd'hui directement confronté aux questions de formation à partir du moment où celle-ci se déplace sur les lieux mêmes de la production.

En République fédérale allemande, c'est le capital qui détient le pouvoir, l'entreprise qui occupe la première place dans le champ de la formation professionnelle des ouvriers, des employés, voire même, jusqu'à ces dernières années, dans la formation des techniciens et des ingénieurs. Il en est ainsi depuis le début du siècle : l'essentiel de la formation professionnelle est assuré par les entreprises, grandes et petites, de l'industrie, du commerce et de l'artisanat. L'État, lui, organise dans les «*Berufsshulen*» la formation générale des apprentis (mathématiques, technologie, allemand, instruction civique, religion). La répartition entre le temps étude dans la «*Berufsschule*» et le temps apprentissage-travail dans l'entreprise varie d'un Land à l'autre; le plus souvent, elle s'établit dans un rapport 1/3, soit approximativement 10 heures dans l'école pour 30 heures dans l'entreprise[5].

En République fédérale allemande, l'alternance école-production, principe d'organisation de la formation professionnelle, est un fait historique qui prend forme de principe naturel et nécessaire dans les consciences. Pour le capital, c'est un dogme dont la valeur et l'efficacité n'ont pas besoin d'être démontrées. Aujourd'hui, le fonctionnement de ce mode de formation, qui a pour nom le «*Duales system*», pose néanmoins un problème, exige des corrections, des adaptations. C'est ce à quoi s'attaquait une loi fédérale de 1970 qui, en intégrant la base de la formation professionnelle dans l'appareil scolaire, impliquait un partage de pouvoir avec l'État[6]. L'application de cette loi s'est heurtée à l'opposition frontale de tout le patronat ouest-allemand qui, dépassant ses divergences internes et intérêts particuliers, s'est ligué contre toute intervention de l'État modifiant les fondements de l'ordre existant, à savoir : *la formation professionnelle, propriété privée du capital.*

L'enjeu de ce processus de réorganisation de l'appareil de formation dirigé par les uns, subi par les autres, est double selon nous :

a-— D'une part, il vise à élaborer de *nouveaux modes d'intégration idéologique*. En France, l'école, pour rester séparée de la production et par là même échapper à la domination directe du capital, échoue à préparer, modeler les consciences, conformément aux normes et valeurs aujourd'hui dominantes : celles de la production industrielle.

5. Pour une description plus exhaustive, cf. Lucie Tanguy, *l'Alternance école-production en R.F.A. La formation professionnelle initiale des ouvriers et des employés*, Paris, U.E.R. Sciences de l'éducation, Paris-V, décembre 1978.

6. Michel Kaufman, Hellmut Becker, *et al.* «Crise de l'enseignement, une réforme qui n'en finit pas», dans *Documents, Revue des questions allemandes*, juin 1976.

b — D'autre part, il cherche à définir de nouveaux modes de production et de distribution des connaissances. Ainsi se pose le problème des nouvelles formes prises par le double mouvement d'*appropriation* et de *dépossession des connaissances* qui caractérise l'école capitaliste.

Cette bataille pour l'appropriation des connaisssances nous semble constituer un enjeu décisif pour toute classe ou groupe qui veut exercer son pouvoir aujourd'hui, moment où la science est devenue une force productrice directe et essentielle, où les rapports sociaux sont eux-mêmes modelés par la technique. Par exercice du pouvoir, il faut entendre non pas seulement le pouvoir sur les autres, qui est le plus souvent un rapport de domination, mais le pouvoir de comprendre, de donner un sens, d'interpréter, de maîtriser son environnement et sa place dans cet environnement.

C'est pourquoi il importe de mettre à nu les déterminations sociales qui président à la sélection et à la programmation des contenus d'enseignement inscrits dans les différentes filières de l'appareil scolaire pour montrer comment celui-ci organise ce double mouvement d'appropriation et de dépossession des connaissances. Quelles connaissances, quels savoirs sont transmis, acquis dans les différentes filières scolaires et quels savoirs, quelles connaissances sont bannis, exclus de ces mêmes filières ?

* * *

Cette question est fondamentale. Dans ces dernières années, l'école a été analysée en termes d'appareil idéologique d'État et sa participation à la reproduction sociale du travail, étudiée essentiellement en termes de modelage idéologique, de préparation à l'occupation de places sociales. Or, en même temps que l'école effectue cette préparation idéologique, elle distribue aussi les savoirs et les connaissances requis pour occuper ces places sociales. Ces deux fonctions de l'école n'ont pas d'existence séparée; elles n'existent et ne s'accomplissent que l'une par l'autre; elles ne peuvent être dissociées. Pourtant, l'analyse oblige à éclairer l'une ou l'autre, à mettre en relief celle-ci plutôt que celle-là, selon l'importance qu'elles ont ici ou là, avant ou maintenant.

L'analyse des modes de distribution des savoirs dans et par l'école nous paraît d'autant plus nécessaire que cette question est quasiment restée dans le silence. Elle se pose aujourd'hui d'une manière encore plus impérative, la formation tendant à se déplacer partiellement sur les lieux de la production et sous l'autorité du capital.

II — LA DIVISION SOCIALE DES SAVOIRS DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Nous commencerons par essayer de définir les grandes lignes qui différencient les enseignements secondaires dits longs, qu'ils aient le nom de général ou de technique, et les enseignements dits courts, et de brosser au moins à grands traits la configuration des savoirs programmés dans les diverses catégories d'enseignements : généraux et techniques, longs et courts.

1- *L'usage du temps dans l'organisation de ces enseignements respectifs* est l'un des traits qui contribuent à les distinguer dans leur nature propre. Cet usage du temps par l'école renvoie à celui qui prévaut dans les différentes sphères sociales auxquelles conduisent les divers types d'enseignement considérés.

La mesure officielle qui se traduit par « court » et « long » prend pour unité l'année scolaire. Cette mesure est fausse.

En effet, la semaine de travail d'un lycéen faisant des études générales varie de 26 heures (section C) à 31 heures (section E). Celle du lycéen préparant un baccalauréat technique varie entre 36 heures et 40 heures. Il en est de même pour les jeunes scolarisés dans les filières techniques courtes conduisant au CAP et au BEP. La durée hebdomadaire du travail scolaire diffère donc fortement selon qu'il s'agit d'enseignement général ou d'enseignement technique. Il s'ensuit que l'année scolaire ne représente pas un instrument de mesure véritable. Pour les uns, les lycéens fréquentant l'enseignement général, le temps étude d'une année scolaire (en prenant pour base 32 semaines d'activité scolaire) est en moyenne de 832 heures; pour les autres, les lycéens préparant un baccalauréat technique, un CAP ou un BEP, il s'élève à 1 152 heures[7].

Un enseignement technique préparant au BEP, dit court, puisqu'il s'effectue en deux années seulement après la classe de 3e, représente en fait 1 152 h x 2 = 2 304 heures; quant à l'enseignement général préparant aux divers baccalauréats de lettres et sciences, dit long, puisqu'il nécessite trois années d'études (après la classe de 3e), il totalise, lui, en moyenne 832 h x 3 = 2 496 heures.

Enseignement technique court et enseignement général long apparaissent ainsi de durée sensiblement voisine. Reste l'enseignement technique long dont le temps étude annuel est de 1 152 heures et qui, s'étendant sur trois années (après la classe de 3e), représente, lui, au total 3 456 heures, soit un temps d'étude nettement plus élevé que les deux autres (près de 1,4 fois plus élevé que celui de l'enseignement général long).

Durée et *intensité* des études se combinent dans des rapports contraires au sein de l'enseignement général et de l'enseignement technique.

Au temps court et dense de l'enseignement technique s'oppose le temps long et dilué de l'enseignement général. Ces différences de durée et d'intensité, comme les rapports dans lesquels ces deux caractéristiques du temps se combinent, sont des plus significatives. Elles montrent à quel point l'usage du temps par l'école se calque sur l'usage social du temps. Groupes et classes sociales n'ont en effet pas les mêmes rapports au temps et n'en disposent pas de la même manière. Contrairement aux apparences, la répartition du temps entre le travail et les loisirs est des plus variables, non pas en durée puisque la loi

7. Il ne s'ensuit pas que le temps étude recouvre exactement celui fixé par les horaires scolaires. En particulier, les études scientifiques et littéraires du lycée comportent en moyenne une part de travail hors de l'école plus importante que les études professionnelles. Mais, outre que ce fait implicitement inscrit dans l'institution soit extrêmement significatif, il reste que la division en long et court est explicitement justifiée par la durée du temps scolaire.

tolère officiellement peu d'écarts en ce domaine, mais en usage de ce temps. Et cet usage différentiel du temps loisir est une fonction directe de l'intensité du travail. Pour les uns, la densité du temps travail est telle que le temps non travail est encore largement utilisé pour recupérer leur force de travail, même si celle-ci prend de nouvelles formes aujourd'hui et s'accompagne d'activités récréatives chez soi (comme suivre des émissions de télévision). Pour les autres, l'intensité du travail s'abaisse au point que le temps de travail dilué et poreux permet un usage actif du temps non travail dans une des activités sociales, culturelles, intellectuelles tournées vers l'accomplissement de l'individu. Cette conception et cet usage social du temps, propres à chaque groupe et classes sociales sont inscrits dans l'usage que l'école elle-même fait du temps dans les différents réseaux et filières qui la composent.

On pourrait prolonger cette analyse de l'usage différentiel du temps selon la nature des études en examinant le *découpage* du *temps* qui se fait ici et là relativement aux savoirs programmés. Dans les sections dites générales, l'enseignement se décompose en trois groupes de matières ou disciplines : les unes sont obligatoires, les autres optionnelles, les troisièmes facultatives. La place respective de ces trois groupes de disciplines et donc leur durée, varient selon les sections. Mais l'enseignement technique long ou court est exclusivement constitué par des matières obligatoires[8]. Dans le technique, le temps ne se partage pas ; il est tout entier consacré aux apprentissages obligatoires.

Durée, intensité, découpage du temps des études existants ici ou là convergent pour montrer que l'enseignement secondaire général et l'enseignement technique, long ou court, s'organisent selon deux logiques différentes.

Dans l'enseignement technique, on peut dire que le temps des études est le temps socialement nécessaire à l'acquisition de savoirs qui seront plus ou moins directement mis en œuvre dans le travail, soit donc *le temps socialement nécessaire à la formation de la force de travail.* Dans l'enseignement général, le temps étude hebdomadaire plus réduit a pour complément un temps libre relativement étendu. Cette organisation du temps permet d'autres apprentissages sociaux, permet la préparation à l'usage de ce temps libre et ceci dès l'adolescence. Ce temps libre est alors utilisé pour acquérir des modes d'être, des types de consommation sociale propres à certaines classes, comme la consommation artistique sous toutes ses formes. L'étalement et la plus faible intensité du temps d'études dans l'enseignement général ont aussi pour corollaires, dans le champ des savoirs, l'acquisition de capacités larges et complexes, de connaissances dites « gratuites » parce qu'elles ne sont pas susceptibles d'être utilisées dans une activité sociale salariée, mais plutôt dans des activités de jouissance individuelle. Le temps d'étude, dans cet ordre d'enseignement, *n'obéit pas d'une manière stricte à la loi du temps nécessaire à la formation de la force de travail.*

La généralité de cette loi dans le champ de la formation de la force de travail n'exclut pas des *différences* entre les temps d'étude des futurs ou-

8. À l'exception de « la préparation à la vie sociale et économique » qui constitue un enseignement facultatif au niveau de la programmation institutionnelle, mais semble plutôt absent dans les faits.

vriers de l'industrie (en moyenne 36 heures hebdomadaires) et le temps d'étude des futurs *employés* de bureau (en moyenne 33 heures). Différences qui ne sont pas sans rapport avec celles qui existent dans les conditions de travail de l'industrie, d'une part, et des bureaux, d'autre part.

Au-delà de ces différences secondaires, il importe de souligner que, dans l'enseignement technique court, il n'y a pas de place pour les savoirs requérant un long temps d'imprégnation, pas de temps pour l'apprentissage des savoirs dont l'usage social est incertain, indéterminé ou relégué dans un futur éloigné. L'enseignement technique est au présent, l'enseignement scientifique et littéraire articule le passé et l'avenir. Dans l'enseignement technique court, les contraintes du temps social nécessaire interdisent l'apprentissage des savoirs non immédiatement utiles. L'appropriation d'un langage formel mais général comme les mathématiques, par exemple, est impossible, bannie. La connaissance expérimentale des lois de la matière est subordonnée à la connaissance des schèmes opératoires.

2- Enseignement général et enseignement technique se différencient encore bien davantage par *la nature des savoirs* qui y sont programmés, par l'appartenance de ces savoirs à des champs de connaissance séparés.

Nous avons mené cette analyse différentielle des savoirs programmés dans les diverses filières d'enseignement à partir des règlements constitutifs des examens qui sanctionnent ces formations, soit les baccalauréats d'une part, les CAP et BEP d'autre part.

Ce choix se justifie, selon nous, de par ce que représente l'examen dans un appareil scolaire et dans une société comme les nôtres : extrêmement centralisés et bureaucratisés. Le nombre de disciplines qui constituent tel ou tel examen, la part respective qui leur est accordée par le jeu des coefficients, la répartition en épreuves obligatoires, optionnelles et facultatives, en épreuves écrites ou orales, sont autant d'indicateurs révélant la logique des enseignements dont il se prétend être une mesure.

Par ailleurs, l'examen est un indicateur homogène permettant de saisir d'une manière pertinente les différences recherchées. Il exprime en effet d'une manière condensée et accusée ces différences d'orientation et d'organisation des savoirs.

La description des principales sections de l'enseignement secondaire dit général et de l'orientation dominante de leurs savoirs révèle une *séparation* quasi totale des *sciences de la nature* et des *sciences de l'homme* ou, pour éviter le terme de science, des savoirs orientés vers la connaissance de l'homme dans ses diverses activités.

Quant à *l'enseignement technique* « long » ou « court », il est le seul (parmi les filières du second cycle de l'enseignement secondaire) où la philosophie n'est pas enseignée. Ce blanc est l'expression d'un fait plus général : l'exclusion des savoirs orientés vers la société (ni la géographie ni l'histoire, ni l'économie politique ne figurent pas dans les programmes). Apparemment sans conséquence, ce rejet est au contraire décisif quant à ses effets sur les esprits modelés par un enseignement technique ainsi conçu. C'est un paradoxe d'éva-

cuer le social d'un enseignement qui est essentiellement tourné vers la production. Mais c'est surtout un coup de force que d'enseigner les techniques utilisées dans la production avec l'organisation de celle-ci en toile de fond, comme des faits neutres, naturels. L'évacuation du social des savoirs programmés dans l'enseignement technique engendre une aseptisation des techniques, une réification de la production sociale.

Pour réussir aux examens de l'enseignement technique (baccalauréats du technique long ou CAP et BEP du technique court), deux conditions sont nécessaires : obtenir la moyenne à l'ensemble des épreuves d'enseignement général, d'une part, et la moyenne à l'ensemble des épreuves à caractère professionnel, d'autre part, tandis que la réussite à un baccalauréat d'enseignement général est liée à la moyenne de toutes les notes obtenues aux différentes disciplines. C'est que, dans la technique, l'examen, comme l'enseignement, se dissocie en deux parties complémentaires, mais l'une et l'autre nécessaires : les connaissances théoriques et les connaissances opératoires.

L'enseignement général programme des savoirs, indépendamment des questions relatives à leur usage, à leur mise en œuvre signifiant implicitement que cet apprentissage est différé, reporté dans un futur plus ou moins éloigné. L'enseignement technique, lui, programme des savoirs scientifiques, la connaissance de la matérialisation de ces savoirs (dans les machines, les instruments, outils, etc.), ainsi que la mise en exercice de ces savoirs dans une activité pratique.

À partir des cœfficients attribués aux différentes épreuves constitutives des enseignements techniques, on montrerait facilement que cet enseignement accorde *la prévalence à la mise en application des connaissances*, à leur mise en exercice dans une activité professionnelle. Ce faisant, nous restons prisonniers du discours officiel qui distingue enseignements scientifiques et enseignements techniques professionnels. Mais que signifie ce découpage ? Est-il légitime ? Et sur quelle légitimité s'appuie-t-il ?

Cette division entre scientifique et technique (ou technique scientifique et technique professionnelle) comporte une large part d'arbitraire. Arbitraire qui trouve, en dernière instance, son fondement dans la division sociale du travail. Citons le physicien J. M. Lévy-Leblond qui l'a si pertinemment montré : « On aboutit donc à cette situation paradoxale : plus une science est impliquée dans la production ou plus simplement dans la vie sociale, plus elle perd son caractère *scientifique*. Combien songeraient, en discutant la physique « contemporaine », à y inclure non seulement l'électromécanique des circuits domestiques et du téléphone et la mécanique automobile, mais aussi l'électronique élémentaire de la radio et de la télévision, la dynamique des fluides de la plomberie, la physicochimie de la photographie d'amateur. On conçoit pourtant toutes les implications pédagogiques d'abord, idéologiques ensuite, qu'auraient un enseignement et une formation scientifique basés sur ces pratiques quotidiennes[9]. »

9. J.M. Levy-Leblond, « Mais ta physique ? », dans *l'Idéologie de/dans la science*, Paris, Le Seuil, 1977.

Les frontières ou barrières entre science et technique n'ont rien de naturel, rien d'établi, de définitif; elles changent, glissent avec le développement de la science et surtout avec la pénétration de celle-ci dans la production. En même temps que les connaissances scientifiques s'incorporent dans la production, elles sont débarrassées de leurs fondements théoriques et réduites à des savoirs empiriques et partiels. L'école suit ce mouvement de décomposition, pour programmer ici les connaissances théoriques, là les savoirs techniques extraits des premières. C'est qu'en pénétrant dans la production, la science s'incorpore au capital fixe, c'est-à-dire aux machines, aux appareils. Il reste à faire fonctionner ces machines, ces appareils qui incarnent de nouvelles connaissances; mais ce « faire fonctionner » est relativement indépendant des connaissances matérialisées dans le mécanisme de fonctionnement. On « peut » faire sans savoir.

III — APPROPRIATION ET PRIVATION DE CONNAISSANCES DANS L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE COURT

Claude Grignon a bien montré en quoi l'enseignement technique court constituait un mode particulier d'inculcation idéologique, de dressage moral dans *l'Ordre des choses*[10]. Mais la prévalence accordée au symbolique, au culturel engendre, à notre avis, un certain nombre de confusions et d'« oublis » dont : la méconnaissance de la technique, la réduction des impératifs d'ordre matériel à des impératifs d'ordre symbolique et moral. Ce type d'analyse aboutit à nier les connaissances scientifiques et techniques données dans les CET et ce faisant à nier leur fonction objective.

Si le réseau professionnel doit être analysé en relation avec le secondaire (lycée d'enseignement général), c'est en termes d'opposition et non de hiérarchie, comme l'a fait Claude Grignon. Ces deux types d'enseignement s'organisent autour de deux pôles distincts, opposés : l'un étant *la production matérielle,* l'autre *la production intellectuelle, la culture.*

Bien que matériellement séparé d'elle, l'enseignement technique court est organisé à partir de et pour la production. Dans cet enseignement, c'est la matière qui occupe la plus grande place; la société, les rapports sociaux, tout ce qui concerne l'homme n'occupent qu'une très faible place, ils figurent plus qu'ils n'existent dans les LEP[11].

Il importe donc de définir précisément les savoirs, les connaissances qui sont transmis, acquis dans les LEP et de montrer vers quelle utilisation sociale ils tendent, mais aussi de repérer quels savoirs, quelles connaissances sont bannis, exclus de cette institution scolaire. Nous ne pouvons donner ici qu'une esquisse de cette étude.

La prévalence de la pratique sur la théorie : au-delà du flou et de l'instabilité de ces notions (une matière comme la technologie qui est dite pratique dans l'enseignement technique long s'appelle théorie dans l'enseignement tech-

10. Claude Grignon, *l'Ordre des choses,* Paris, Minuit, 1971.
11. Lycées d'enseignement professionnel, nouvelle appellation des Collèges d'enseignement technique (CET).

nique court), nous dirons que les LEP transmettent les savoirs requis pour être producteur et pas n'importe quel producteur : un producteur apte à être productif dès son entrée dans le procès de travail. Par contre, répétons-le, les savoirs destinés à l'homme comme être historique et social aspirant à dominer et diriger ses conditions d'existence sont à peine esquissées : faible part de l'enseignement général, du français, dé l'histoire, de la géographie, etc.

Nous avons étudié l'organisation du CAP sur vingt ans pour constater que, malgré les différences intervenues entre 1956 et 1976, la pratique reste prédominante. En effet, en 1976, au CAP mécanicien-ajusteur, la proportion d'échecs imputables à la pratique est deux fois supérieure à la proportion d'échecs dus à la théorie. En 1956, ces deux formes d'échecs étaient dans un rapport trois à un. La hiérarchie pratique-théorie subsiste donc même si elle est affaiblie (en 1956, la réussite aux épreuves pratiques était une condition nécessaire pour subir les épreuves théoriques).

Pourtant, le BEP, autre mode de formation des travailleurs manuels qualifiés, institué fin des années 1960 et qui concurrence aujourd'hui le CAP, atténue cette prévalence de la pratique. Celle-ci est toujours affectée du plus fort coefficient, mais le rapport pratique-théorie est inférieur à $^1/_1$, soit inférieur à celui qui caractérise le CAP. Par ailleurs, les échecs au BEP ne sont pas tant imputables à la pratique qu'aux épreuves dites théoriques (dont les mathématiques et la technologie plus particulièrement). C'est un indice de sa moindre importance.

En rester au constat de primat de la pratique ne dit rien sur la formation acquise dans les LEP. La question se pose de savoir en quoi consiste la pratique au CAP. Nous citerons l'exemple du CAP mécanicien-ajusteur où la pratique se compose aujourd'hui de quatre épreuves : ajustage, montage, mesure et contrôle, traçage, alors qu'elle se limitait antérieurement à la seule épreuve d'ajustage. Cette formation s'est donc fortement élargie et tend, pour ce qui est de la conception de l'épreuve pratique, à se rapprocher de celle du BEP. En effet, dans l'ensemble du temps de travail attribué pour la réalisation de l'épreuve pratique, la part du temps consacré à la lecture des dessins, à la conception du travail, à son organisation est plus grande que la part du temps consacré aux opérations manuelles proprement dites, c'est-à-dire « au faire ». Autrement dit, la part du temps consacré à ce qu'on pourrait appeler le travail intellectuel est plus grande que celle consacrée au travail manuel, pour reprendre la distinction traditionnelle.

Cette observation est à souligner : elle caractésie l'évolution de l'enseignement technique, une *évolution contraire* à celle du travail ouvrier. En effet, alors que la notion de pratique, dans l'enseignement, s'élargit, alors que, d'une manière plus générale, la formation de l'ouvrier qualifié s'étend et se formalise, le travail ouvrier, lui, est de plus en plus divisé, morcelé, y compris celui de l'ouvrier qualifié.

L'analyse des épreuves de *technologie* au CAP et au BEP (à partir de la formulation des questions comme des réponses données au corrigé type et les notations des copies d'élèves) montre que les connaissances des procédés, des moyens, des formules prévalent sur celles des méthodes, des principes. De

cet ensemble d'observations, dont la forme même de l'épreuve de technologie (la cartouche avec une série de questions courtes n'ayant qu'un rapport formel entre elles), il apparaît que l'enseignement technique court distribue plutôt des morceaux de connaissance qu'il ne cherche pas à unifier, puisque l'unité se trouve dans la théorie, la connaissance des lois, les principes, et que celle-ci est refusée aux futurs ouvriers et employés. Cet enseignement s'avère donc marqué par *la nécessité de mettre en œuvre des savoirs* (tantôt basés sur la connaissance sensible, tantôt sur une connaissance rationnelle) *pour faire agir, transformer.*

L'enseignement technique, le seul où la production pénètre indirectement, possède une *base matérielle* extrêmement contraignante. Ici, machines et matière sont des conditions nécessaires à l'exercice de l'enseignement. La *pédagogie* s'en trouve elle-même transformée. C'est ainsi que l'évaluation s'inspire du modèle industriel : la notation des ensembles techniques réalisés aux épreuves pratiques s'effectue en effet sur le mode du contrôle de la fabrication des produits industrialisés. Le travail réalisé est décomposé en éléments simples qui sont ensuite évalués par des coefficients. C'est la notion de quantité de travail réalisé qui dirige cette évaluation, ce contrôle des connaissances dans les LEP :

> ... Tout travail est corrigé. Ensuite, les coefficients sont distribués suivant l'importance du travail, la précision et la fonction...
> Le principe de la décomposition c'est de dénombrer tout ce qui a été utilisé pour faire le montage. Je dis, combien d'outils faudra-t-il ? Ici 11 à 0,25 points par outil, cela fait 2,75 points pour les outils, etc. Je fais corriger dans ce sens, la littérature on l'enlève...

Ces propos d'un responsable de chaîne de correction du CAP mécanicien-ajusteur montrent à quel point les normes pédagogiques de l'enseignement technique s'éloignent du modèle scolaire français.

L'usage du temps dans l'enseignement technique court est tout aussi significatif de son statut qui participe, répétons-le, de deux logiques opposées : l'école et la production. Le temps imposé à *l'atelier* pour accomplir des opérations matérielles résulte de deux exigences contradictoires : celle des apprentissages requérant un temps long, dilué, poreux, et celle de la production impliquant, elle, un temps court, dense. Mais les temps imposés à *l'examen* dans les épreuves pratiques, eux, sont déduits des temps nécessaires dans l'industrie (tout en restant toujours plus longs que ceux-ci). Ils supposent donc une maîtrise des opérations, un appel à l'intuition d'une situation et excluent les temps « morts » du point de vue de la productivité : celui de l'étude, de la réflexion.

L'enseignement technique se caractérise aussi par un type particulier d'enseignement, les *ouvriers-enseignants,* porteurs de contradictions sociales[12]. Des contradictions pédagogiques, puisque possesseurs d'un savoir spécialisé ils doivent enseigner des savoirs généraux. Des contradictions idéologiques aussi : enseignants, ils doivent se cantonner dans la « neutralité » de l'école laïque, mais

12. Les nouveaux modes de recrutement des professeurs d'atelier (les PETP) entraînent à terme la disparition de cette catégorie au profit d'enseignants formés par la voie universitaire (dont les Instituts universitaires de technologie).

anciens ouvriers (y compris ceux issus des couches supérieures de sa fraction qualifiée) il leur reste une conscience de classe plus ou moins développée, voir émiettée, pâle, mais toujours présente d'une manière plus ou moins affirmée. Ce professeur d'atelier, 55 ans environ, en situation d'examinateur au CAP tourneur (Paris, 1978), l'exprime ainsi :

> À l'examen, on se met dans une position sociale embêtante : ce sont des gosses d'ouvriers qui vont devenir des ouvriers, on ne veut pas gâcher leur avenir, alors on les aide, mais ce n'est pas bien, on gâche le CAP...

Tel autre, ancien ouvrier professionnel des usines Citroën, 35 ans environ :

> Quand des jeunes me disent qu'ils vont aller chez Citroën, je ne peux pas m'empêcher de les avertir, de les prévenir de ce qui les attend. Je fais attention de ne pas en dire trop, je n'ai pas à les empêcher d'y aller, ni de les dégoûter, mais quand même... Je ne suis pas à l'aise dans les questions politiques avec les élèves...

Les rapports sociaux dans les LEP sont eux-mêmes façonnés par cette contradiction école-production. Les rapports maîtres-élèves oscillent entre la familiarité et la rudesse, la brutalité et la solidarité, l'autorité, la violence et la fraternité.

Les rapports entre les élèves sont, eux aussi, le produit des contradictions entre l'école et l'atelier, entre la compétition et la coopération. Le langage est violent, brutal, voire ordurier, mais on est solidaire dans le travail. Ainsi, le jour de l'examen, ceux qui ont fini les premiers aident les autres à terminer leurs pièces, leur montage. Cette solidarité active n'est admise qu'avec des réserves par les enseignants : c'est une lutte sourde entre la logique de l'école et celle de l'atelier.

Pour terminer, on dira que les jeunes scolarisés dans les LEP sont à la fois des élèves et de jeunes travailleurs responsables de leur poste de travail, de l'état des machines, etc. Après les séances d'atelier, ils doivent classer les outils, ranger, nettoyer les tables, balayer les copeaux (c'est en même temps une séance de défoulement). Ainsi, les conditions matérielles de l'apprentissage sont prises en compte par les élèves, à l'inverse du lycée où elles sont refoulées hors du champ d'action des jeunes, rejetées comme travail avilissant, assumé par un personnel *ad hoc* que les élèves méprisent, ayant vaguement conscience qu'il est à leur service.

* * *

Si l'appropriation des connaissances dans l'enseignement technique court est *conditionnée par la division du travail,* il reste qu'elle *ne se limite jamais aux connaissances et savoirs requis pour occuper une place de travail donnée.* Il n'y a pas de correspondance stricte entre les formations transmises par l'école et les places de travail, telles qu'elles résultent de la division du travail.

Plus même, il importe de souligner ce mouvement contradictoire : si tendanciellement la séparation entre le travail de conception et le travail d'exécu-

tion s'intensifie dans la production (fabrication, entretien, outillage, bureau des méthodes, bureau d'études, etc), dans l'école, l'évolution est inverse. Non seulement les connaissances acquises par les futurs ouvriers et celles acquises par les futurs techniciens se recouvrent pour une part, mais le futur ouvrier qualifié acquiert aujourd'hui à l'école des connaissances qui sont requises et mises en œuvre dans les bureaux de méthode, voire même dans les bureaux d'étude. Il en est ainsi du dessin, de l'étude de fabrication, de l'élaboration d'une gamme d'usinage ou de montage, etc.

Cette évolution contraire de la formation des ouvriers qualifiés et du travail ouvrier constitue la base sur laquelle se réorganise l'appareil de formation aujourd'hui. Le principe d'alternance trouve là sa justification pour la classe capitaliste qui entend participer activement à la redéfinition non seulement des modes de formation, mais des savoirs enseignés. Les « séquences éducatives dans l'entreprise » (se déroulant sur 10 semaines, soit près du tiers du temps scolaire annuel : 32 semaines), instituées par la circulaire du 16 Juillet 1979, d'expérimentales qu'elles sont cette année scolaire, sont destinées à devenir très rapidement obligatoires pour tous les élèves de LEP. Il est significatif que ce principe d'alternance, par ailleurs affirmé comme un principe à caractère général, s'applique en premier lieu aux modes de formation ou d'encadrement des futurs ouvriers ou employés, soit à la masse des jeunes qui constituent la classe laborieuse et ... dangereuse pour l'ordre établi.

* * *

RÉSUMÉ

L'auteur examine, d'abord, les deux lignes directrices de la transformation de l'appareil de formation, prônées par la classe dirigeante soit l'alternance école-production et la polyvalence. Par la suite, l'auteur étudie plus en détail les caractéristiques de l'enseignement professionnel et de l'enseignement général. L'usage du temps dans l'organisation de ces enseignements respectifs ainsi que la nature des savoirs et des examens qui y sont programmés montrent que ces deux types d'enseignement s'organisent autour de deux pôles distincts, opposés, l'un étant la production matérielle, l'autre la production intellectuelle, la culture. Donc, en plus du rôle idéologique, l'école distribue des savoirs et des connaissances liés à la division sociale du travail. Cependant l'auteur montre aussi que l'évolution de l'enseignement technique s'effectue de façon contraire à celle du travail ouvrier et qu'il n'y a pas correspondance stricte entre les formations transmises à l'école et les places de travail. Ce qui justifie l'alternance école-production et la prétention de la classe capitaliste à participer à une redéfinition de la formation.

* * *

SUMMARY

The author examines first the two main tendencies in the transformation of the educational apparatus advocated by the ruling class, i.e. the alternation between school and production and multipurpose programming. She then studies in greater detail the characteristics of professional education and general education programs. Time allotment in organizing these two types of education and the nature of what is taught and of examinations in each program show that they are organized around different and opposing poles, one toward material production and the other toward intellectual production, i.e. culture. The school, in addition to its ideological role, is seen to dispense the knowledge related to the social division of labor. The author shows also, however, that the evol-

ution of technical education has taken place in the opposite direction to that of the workplace and that there has been no strict correspondence between training dispensed at school and the workplace. This has justified the alternation between school and production and the pretense by the capitalist class of participating in a redefinition of educational programs.

* * *

RESUMEN

Primeramente el autor examina las dos líneas directrices de la transformación del aparato de formación, preconizadas por la clase dirigente, a saber la alternancia escuela-producción y la polivalancia. Seguidamente, el autor estudia más detalladamente las características de la enseñanza profesional y de la enseñanza general. El uso del tiempo en la organización de esas enseñanzas respectivas, asi mismo que la naturaleza de los saberes y de los exámenes que son programados muestran que esos dos tipos de enseñanza se organizan alrededor de dos polos distintos, opuestos, uno siendo la producción material y el otro la producción intelectual, la cultura. Así pues, además de su rol ideológico, la escuela distribuye los saberes y los conocimientos vinculados a la división social del trabajo. Sin embargo, el autor muestra, también, que la evolución de la enseñanza técnica se desarrolla de manera contradictoria a la evolución del trabajo obrero y que no hay una correspondencia estricta entre las formaciones transmitidas a la escuela y los puestos de trabajo, es esto lo que justifica la alternancia escuela-producción y la pretención de la clase capitalista a participar a una redefinición de la formación.

* * *