



**documents
de l'INAP**



1 - L'ACCES AU SAVOIR : LIMITATIONS SOCIALES
PROBLEME
DE LA DIFFUSION DU
SAVOIR DANS LA SOCIETE
FRANCAISE

La limite principale à la diffusion du savoir dans la société réside dans les mécanismes commandant l'accès différenciel de ses sous-groupes à ce savoir. Ces limitations sont un problème d'autant plus crucial que la possession de la culture scolaire a vu croître son importance décisive.

1.- POUR LA NECESSITE SOCIALE, Cf. Alain GIROUD, "La culture scolaire", Paris, PUF, 1967.

"La proportion d'études supérieures atteint pratiquement 100 % dans la haute fonction publique, comme dans la médecine. Elle est encore de 70 % dans le monde politique et de 67 % dans celui des arts et lettres. Mais parmi les hommes elle atteint 55 % en tenant compte des Conservatoires, et purement 53 % seulement si l'on ne dépasse le niveau des études primaires, proportion la plus élevée avec les hommes politiques non parlementaires (57 %). Seuls les sportifs font exception, avec une proportion de 30 %, ce qui explique pourquoi que pr...

Etude de M. C. CAMILLERI

Maître de Conférences

Professeur à l'U.E.R. des Sciences de l'Homme

Laboratoire de Psychologie

Université de TOURS

Edité par l'Institut National d'Education Populaire

Val Flory - 78160 MARLY-LE-ROI.

2.- POUR LA MAITRISE DES AUTRES TYPES DE CULTURE, En dépit des épreuves actuelles, selon lesquelles sont en train de s'insérer, en particulier du fait des mass media, des formes de culture dévalorisées sinon opposées à la culture scolaire (Cf. Edgar MORIN, "L'après de l'après", Essai sur la culture dévalorisée, Paris, Grasset, 1961, qui tendent à dévaloriser celle-ci (Cf. G. LÉVY-BRAUN et P. ROUSSEAU).

PROBLEME
DE LA DIFFUSION DU
SAVOIR DANS LA SOCIETE
FRANCAISE

Écrite de M. C. CAMILLERI
Maître de Conférences
Professeur à l'U.E.R. des Sciences de l'Homme
Laboratoire de Psychologie
Université de TOURS

Édité par l'Institut National d'Éducation
Val d'Ay - 35100 MARLY-LE-VALE

"L'action sur l'homme : cinéma et télévision", Paris, Ed. Denoël, 1961.

Il apparaît que les performances dans les autres formes de culture,

I - L'ACCES AU SAVOIR : LIMITATIONS SOCIALES

jusqu'ici, en France, sont similaires de la culture scolaire : "Par

exemple, les études en cinéma ou en jazz sont beaucoup plus rares que

n'avaient à le croire. Les critiques ont été marquées par leur intérêt personnel

La limite principale à la diffusion du savoir dans la société réside dans les mécanismes commandant l'accès différentiel de ses sous-groupes à ce savoir. Ces limitations sont un problème d'autant plus crucial que la possession de la culture scolaire s'avère détenir une importance décisive :

Il apparaît essentiellement que, jusqu'ici, les abîmes de la personnalité

1.- POUR LA REUSSITE SOCIALE. Cf. Alain GIRARD, "La réussite sociale", Paris, PUF, 1967. : "La proportion d'études supérieures atteint pratiquement 100 % dans la haute fonction publique, comme dans la médecine. Elle est encore de 70 % dans le monde politique et de 67 % dans celui des arts et lettres. Même parmi les acteurs elle atteint 49 % en tenant compte du Conservatoire, et parmi eux 22 % seulement n'ont pas dépassé le niveau des études primaires, proportion la plus élevée avec les hommes politiques non parlementaires (21 %). Seuls les sportifs font exception avec 55 % d'études primaires, ce qui implique pourtant que près de la moitié des champions qui figurent dans le dictionnaire ont dépassé ce niveau d'instruction" (p.79) Outre l'accession aux postes élevés, le savoir scolaire commande l'acquisition des modèles culturels et attitudes permettant de monter dans les classes sociales plus élevées : ainsi y a-t-il une très forte "endogamie culturelle", celle-ci étant une médiation privilégiée de l'ascension sociale.

2.- POUR LA MAITRISE DES AUTRES TYPES DE CULTURE. En dépit des assertions actuelles, selon lesquelles sont en train de s'instaurer, en particulier du fait des mass media, des formes de culture étrangères sinon opposées à la culture scolaire (Cf. Edgar MORIN, "L'esprit du temps", Essai sur la culture de masse, Paris, Grasset, 1962), et qui tendent à dévaloriser celle-ci (Cf. G. COHEN-SEAT et P. FOUGEYROLLAS,

et s'intéressent, par suite, aux problèmes de

de la distribution traditionnelle du savoir scolaire.

I - L'ACCÈS AU SAVOIR : LIMITATIONS SOCIALES

La limite principale à la diffusion du savoir dans la société réside dans les mécanismes commandant l'accès différentiel de ses groupes à ce savoir. Ces limitations sont un problème d'autant plus crucial que la possession de la culture sociale s'avère devenir une importance décisive :

1. - POUR LA RÉUSSITE SOCIALE. Cf. Alain GIRARD, "La réussite sociale", Paris, PUF, 1967. "La proportion d'études supérieures effectuées par les hommes 100% dans la haute fonction publique, comme dans la médecine. Elle est encore de 70% dans les autres professions et de 50% dans celles de la culture. Même pour les autres, elle n'est que de 40% en tenant compte du Conservatoire, et pour eux 25% seulement n'ont pas dépassé le niveau des études primaires, proportion la plus élevée que les hommes politiques non parlementaires (51%). Seuls les députés ont dépassé avec 55% d'études primaires, ce qui signifie pourtant que près de la moitié des hommes qui figurent dans la hiérarchie ont dépassé ce niveau d'enseignement" (p. 73). Cette l'accèsion aux postes élevés, le savoir social commande l'accès à un type de modèles culturels et artistiques permettant de contourner dans les classes sociales plus élevées : ainsi y a-t-il une forte "mobilité" sociale, celle-ci étant une médiation privilégiée de l'accèsion sociale.

2. - POUR LA MAÎTRISE DES AUTRES TYPES DE CULTURE. Cf. Alain GIRARD, "La réussite sociale", Paris, PUF, 1967. "Les études supérieures, selon lesquelles tout est permis, sont particulièrement du fait des très riches, les autres ne pouvant accéder à ce type d'études qu'à la culture sociale (cf. Girard, 1967, p. 73). En fait, l'accès à la culture de masse, l'accès à la culture de masse, tendent à dévaloriser celle-ci (cf. Girard, 1967, p. 73).

"L'action sur l'homme : cinéma et télévision", Paris, Ed. Denoël, 1961., il apparaît que les performances dans les autres formes de culture, jusqu'ici, en France, sont solidaires de la culture scolaire : "Par exemple, les érudits en cinéma ou en jazz sont beaucoup plus rares que n'aiment à le croire les critiques entraînés par leur intérêt professionnel, infiniment plus en tout cas que dans les arts qui font l'objet d'un enseignement. Et surtout, ce sont les sujets les plus adaptés à l'école qui, transposant les techniques et les intérêts scolaires, ont les plus fortes performances en ces domaines" (R. CASTEL et J.C. PASSERON, "Education, développement et démocratie", Paris, Mouton, 1967 p. 45, note 1) Il apparaît essentiellement que, jusqu'ici, les schèmes de personnalité acquis à l'école permettent d'extraire les "formes nobles" de la culture de masse, tandis que les non-scolarisés sélectionnent de préférence ses modalités d'assouvissement élémentaire.

3.- POUR LA PARTICIPATION AU LOISIR CULTUREL ET A DES FORMES SUPERIEURES DU VECU HUMAIN

C'est la conséquence des considérations précédentes : "Les sujets qui entrent dans la production sans passer par l'enseignement supérieur perdent à peu près toutes chances d'accéder aux formes les plus élevées de la vie culturelle : sachant que le visiteur modal des musées français a au moins le niveau du baccalauréat, on voit que l'école joue, en ce domaine, un rôle d'incitation qu'aucune formule "d'éducation permanente" ou "populaire" ne peut complètement jouer" (ibid., p. 45). En conséquence les thèses dévalorisant la culture scolaire, même avec ses handicaps actuels, et minimisant de ce fait le problème social de l'accession à ce savoir, peuvent aboutir, objectivement, à une mystification aliénatrice.

4.- POUR LA NOUVELLE SOCIETE TECHNIQUE, qui exige un accroissement généralisé de la qualification et de la compétence. D'où ce phénomène récent de la naissance d'un courant de réflexion et de critique "pédagogico-technocratique" qui, dans des buts de pure "rentabilité économique" se trouve faire un bout de chemin avec le courant "pédagogico-démocratique", déplorant comme lui les "déchets scolaires" trop importants en France et s'intéressant, par suite, aux problèmes du contenu, de la forme et de la distribution traditionnelle du savoir scolaire.

"L'ordon sur l'homme : cinéma et télévision", Paris, Ed. Denoël, 1961.

Il apparaît que les performances dans les autres formes de culture, jusqu'ici, en France, sont solidaires de la culture scolaire : "Par exemple, les études en cinéma ou en jazz sont beaucoup plus riches que n'importe la culture les pratiques artistiques par leur intérêt esthétique et intellectuel, surtout en ce qui concerne l'objet d'un enseignement. Et surtout, ce sont les arts les plus adaptés à l'école que, transposant les techniques et les intérêts scolaires, ont les plus fortes performances en ces domaines" (R. CASTEL et J.C. PASSERON, "Éducation, développement et démocratisation", Paris, Mouton, 1967, p. 42, note 1).

Il apparaît essentiellement que, jusqu'ici, les arts de la personnalité acquies à l'école parvient à extraire les "formes nobles" de la culture de masse, tandis que les non-scolaires sélectionnent de préférence ses modalités d'assouplissement élémentaire.

3. - POUR LA PARTICIPATION AU LOISIR CULTUREL ET A DES FORMES SUPERIEURES DU VECU HUMAIN

C'est la conséquence des considérations précédentes : "Les arts qui entrent dans la production sont passés par l'enseignement supérieur perdent à peu près toutes chances d'accéder aux formes les plus élevées de la culture : sachant que le statut social des musées français n'a jamais le même du point de vue de l'école, on voit que l'école joue, en ce domaine, un rôle d'interdiction qu'on appelle "éducation permanente" ou "populaire" ne peut complètement jouer" (ibid., p. 42). En conséquence les thèses développées la culture scolaire, même avec ses handicaps actuels, et minimisant de ce fait le problème social de l'accès à ce savoir, peuvent aboutir, objectivement, à une véritable aliénation.

4. - POUR LA NOUVELLE SOCIÉTÉ TECHNIQUE, qui exige un développement

lié de la qualification et de la compétence. D'où ce problème de la naissance d'un courant de réflexion et de critique "technocratique" qui, dans des buts de pure "démocratisation", trouve faire un pont de chemin avec le courant "populaire" qui se déploie comme lui les "thèses scolaires" qui, par ailleurs, se sont intéressés, par suite, aux problèmes de la qualification et de la distribution traditionnelle de la culture.

En principe, cette pensée de rationalisation technocratique devrait retourner au malthusianisme dès qu'elle aura jugé satisfaites les nouvelles conditions du marché de l'emploi. Elle se distingue donc du courant pédagogique-démocratique qui revendique la promotion de tous au savoir du fait que, indépendamment des finalités socio-économiques, il est encore le facteur irremplaçable de la promotion sociale et de l'accès aux plus hautes possibilités individuelles. Or, la possession de ce précieux outil dépend de conditions extérieures au sujet, qui vident de son contenu la formule de l'égalité des chances de tous au savoir :

- 1°) Elle dépend avant tout du niveau socio-économique. En France "Les deux tiers des personnalités : 68 %, comme des élèves des grandes écoles : 66 %, sont issus du groupe socialement le plus élevé de la population, comprenant les cadres et fonctionnaires supérieurs, les chefs d'entreprises importantes, les professions libérales. Or, en ne considérant que les hommes actifs, ce groupe ne représente que 5 % de la population"... "Les origines sociales élevées sont moins fréquentes pour les personnes qui ont "réussi" surtout parmi les sportifs : 37 %, puis parmi le personnel politique : 45 %, les personnalités religieuses : 57 %, les arts et les lettres : 66 % ; elles s'élèvent dans les milieux industriels et d'affaires : 70 %, et culminent pour la médecine : 74 %, la diplomatie : 83 %, et la magistrature : 85 %, qui se présentent comme les groupes les plus fermés" (A. GIRARD, loc. cit. p. 70 et 72). Ainsi, moins la catégorie sociale est représentée dans la population active, plus elle l'est dans celle qui a réussi : la pyramide de la réussite présente l'image inversée de la pyramide des classes sociales.

Cette constatation doit être tempérée par le fait qu'en cherchant plus loin dans l'ascendance des sujets qui ont réussi, on trouve davantage d'ancêtres d'origine modeste, dont la descendance s'est élevée en au moins 3 générations, l'une acquérant le savoir, l'autre le savoir plus le savoir-faire et le réseau de relations nécessaires pour "vraiment" réussir. Dans l'ensemble, cependant la "réussite appartient à ceux qui, au départ, étaient déjà nantis des avantages inhérents à leur milieu. Un véritable phénomène de sélection joue en faveur de ceux qui sont déjà favorisés". (A. GIRARD, loc. Cit. p. 73).

En principe, cette pensée de rationalisation technocratique
 devrait retourner au machibustianisme des qu'elles jugés esclaves
 les nouvelles conditions du marché de l'emploi. Elle se distingue
 donc du courant pédagogique-démocratique qui revendique la promotion
 de tous au savoir du fait que, indépendamment des finalités socio-
 économiques, il est encore le facteur irremplaçable de la promotion
 sociale et de l'accès aux plus hautes possibilités individuelles. Or,
 la possession de ce précieux outil dépend de conditions extérieures au
 sujet, qui vident de son contenu la formule de l'égalité des chances
 de tous au savoir :

1°) Elle dépend avant tout de niveau socio-économique. En France "les deux
 tiers des personnes âgées : 68 %, sont des élèves des grandes écoles ;
 68 % sont dans le groupe socialement le plus élevé de la population,
 comprennent les cadres et fonctionnaires supérieurs, les chefs d'entre-
 prises importantes, les professeurs libéraux. Or, en ce qui concerne
 que les hommes âgés, ce groupe ne représente que 2 % de la population."
 "Les origines sociales élevées sont moins fréquentes pour les personnes
 qui ont "réussi" surtout pour les sportifs : 32 %, puis pour la
 personnel politique : 45 %, les personnalités religieuses : 52 %, les
 arts et les lettres : 68 %, elles s'élevaient dans les milieux industriels
 et d'affaires : 70 %, et diminuent pour la médecine : 74 %, la diplom-
 tie : 81 %, et la magistrature : 88 %, qui se présentent comme les
 groupes les plus "faibles" (A. GIRARD, loc. cit. p. 70 et 71). Ainsi,
 moins la catégorie sociale est représentée dans la population active,
 plus elle l'est dans celle qui a réussi : la pyramide de la réussite
 présente l'image inversée de la pyramide des classes sociales.
 Cette constatation doit être soulignée par le fait qu'en France
 plus loin dans l'ascendance des sujets qui ont réussi, on trouve des
 d'ancêtres d'origine modeste, dont la descendance a été favorisée par
 3 générations, l'une occupant la cavalerie, l'autre la magistrature, la
 faire et le réseau de relations nécessaires pour "réussir".
 l'ensemble, cependant la "réussite" dépendant de facteurs multiples
 étaient déjà connus des hommes politiques et des hommes d'affaires
 phénomène de sélection pour un futur succès.
 (A. GIRARD, loc. cit. p. 71).

Cette pression des contraintes socio-économiques pèse sur les groupes défavorisés de plusieurs façons : infléchissement précoce vers des types de savoir, des disciplines, des établissements scolaires qui écartent de la réussite sociale (Enseignement technique, C.E.G., etc...); formation d'un profil de personnalité qui amoindrit de l'intérieur les chances de promotion scolaire, en particulier en rabaissant le niveau d'aspiration (vécu souvent sous forme de "vocation") aux faibles possibilités objectives de promotion sociale, en affaiblissant d'autant les attitudes de valorisation de la culture par le milieu ; nécessité de se mettre tôt au travail, etc. P. BOURDIEU et J.C. PASSERON ("*Les Héritiers*", Paris, Ed. de Minuit, 1964) y ont ajouté une thèse : dans le secondaire et, plus encore, le supérieur, le contenu du savoir transmis fait appel, disent-ils, à une masse culturelle implicite que possèdent les familles des sujets des milieux privilégiés. La forme de transmission du savoir privilégie un système de valeurs (le "don", l'"improvisation", le "brillant", "l'aisance", l'"élégance", l'aptitude aux "acrobaties" intellectuelles et verbales, une "heureuse désinvolture" etc.) qui masque des apprentissages et savoirs faire acquis dans ces mêmes familles. Ainsi, comme dans les sociétés traditionnelles, mais de façon informelle, les oligarchies privilégiées incluraient-elles dans le savoir, moyen de promotion et d'influence sociales privilégié, un code le rendant inaccessible aux autres (ésotérisme).

2°) L'accession au savoir obéit à une contrainte d'ordre sexuel. La finalité domestique impartie à la femme, plus un jeu complexe d'images sociales, la défavorisent par rapport à l'homme et la disposent à réussir par "participation" au succès de ce dernier.

3°) L'accession au savoir obéit à d'autres variables indépendantes de l'individu. Une enquête nationale sur les élèves du primaire (Cf. "*Le niveau intellectuel des enfants d'âge scolaire*", ouvrage collectif de l'Institut national d'études démographiques, Paris, PUF, 1954) a montré que le niveau moyen de performances scolaires était lié positivement au niveau socio-culturel et à la profession des parents, à l'importance croissante de la localité, au mixage de la fratrie, à l'allongement de l'intervalle inter-général, à la réduction du volume de la famille.

Cette pression des contraintes socio-économiques pèse sur les groupes défavorisés de plusieurs façons : inéluctablement précocement vers des types de savoir, des disciplines, des établissements scolaires qui écartent de la réussite sociale (enseignement technique, C.B.G., etc...); formation d'un profil de personnalité qui amoindrit de l'intérieur les chances de promotion sociale, en particulier en réduisant le niveau d'aspiration (vécu souvent sous forme de "poston") aux faibles possibilités objectives de promotion sociale, en affaiblissant d'autant les attitudes de valorisation de la culture par la milieu ; nécessité de se mettre tôt au travail, etc. P. BOURDIEU et J.C. PASSERON ("Les Héritiers", Paris, Ed. de Minuit, 1964) y ont ajouté une thèse : dans la seconde et, plus encore, le supérieur, le contenu du savoir transmis fait appel à une masse culturelle implicite que possèdent les familles des sujets des milieux privilégiés. La forme de transmission du savoir privilégie un système de valeurs (la "bonne", l'"éprouvée", la "brillante", l'"étendue", l'"élégante", l'"apprise aux "conduites" intellectuelles et verbales, une "neurone héritage" etc.) qui neque des apprentissages et savoirs latents acquis dans ces mêmes familles. Ainsi, comme dans les sociétés traditionnelles, mais de façon informelle, les oligarchies privilégiées incluraient-elles dans le savoir, moyen de promotion et d'influence sociale privilégié, un code le rendant inaccessible aux autres (Bourdieu).

1°) L'accès au savoir obéit à une contrainte d'ordre social. La famille domestique impartie à la femme, plus ou moins complexe d'impulsions sociales, la défavorisent par rapport à l'homme et la disposent à acquiescer au "poston" au succès de ce dernier.

2°) L'accès au savoir obéit à d'autres variables sociales. Une enquête nationale sur les élèves de premier cycle de l'enseignement national d'études géographiques, Paris, Ed. de Minuit, 1964, a permis de moyen de performances scolaires était lié à l'origine sociale, au milieu culturel et à la profession des parents. L'origine sociale agit à l'échelle locale, au mixage de la famille, l'origine professionnelle agit à l'échelle générale, à la réduction de volume de la culture transmise.

Tous ces problèmes étaient masqués jusqu'avant la guerre, du fait que le mécanisme d'adéquation du niveau d'aspiration des sujets aux possibilités objectives des classes sociales jouait pleinement. Mais, depuis 1945, on assiste à une "explosion scolaire" due à des aspirations massives à la culture en partie déliées des anciens conditionnements socio-économiques, et à l'accession au secondaire et supérieur de nouvelles classes moyennes qui veulent faire sauter les goulots d'étranglement ménagés pour les anciennes "élites", cette volonté étant en partie accordée à celle des technocrates et aux besoins objectifs de la nouvelle société technicienne.

II - L'ACCES AU SAVOIR : DIFFERENCIATIONS INDIVIDUELLES

On voit que l'éventail varié et inégal des "aptitudes", "goûts", "intérêts" et vocations des élèves est essentiellement à relier aux obstacles sociaux ci-dessus évoqués et aux attitudes de base que le système social leur inculque pour persévérer dans son être. Il n'est cependant pas déraisonnable de présumer que les variations biologiques constitutionnelles viennent s'y intriquer. Les choses étant telles, il est évident qu'il est préférable de ne pas ajouter des obstacles supplémentaires à la réussite du sujet en le laissant s'insérer dans des voies scolaires non accordées à son profil d'attitudes et d'aptitudes. On débouche ainsi sur le problème de la mise au point d'un système d'orientation valable. Mais celle-ci est limitée par deux obstacles sociaux : les couches défavorisées n'ont pas les moyens de pousser leurs enfants s'ils se révèlent aptes ; les classes privilégiées, ou ceux qui ont assez de moyens, se guident sur l'image sociale de la hiérarchie des professions et n'admettent pas qu'on détourne leurs enfants des carrières du sommet. L'orienteur doit accorder trois systèmes indépendants : celui mouvant et mal connu de l'offre d'emplois, celui de la stratification socio-économique, celui des images sur les emplois et leur symbolisme social. Comme toujours, les problèmes et moyens psychologiques se minorisent quand prédominent les problèmes sociaux.

Tous ces problèmes étaient nés avant la guerre, du fait de la
 nécessité d'adaptation du niveau d'acquisition des sujets aux possibilités
 objectives des classes sociales jouant pleinement. Mais, depuis 1945,
 on assiste à une "explosion sociale" due à des aspirations massives à la
 culture en partie déliées des actions conditionnement socio-économiques, et
 à l'accession au secondaire et supérieur de nouvelles classes moyennes
 qui veulent faire sauter les goulets d'étranglement ménagés pour les an-
 ciennes "élites", cette volonté étant en partie accordée à celle des
 technocrates et aux besoins objectifs de la nouvelle société technique.

II - L'ACCES AU SAVOIR : DIFFERENCIATIONS INDIVIDUELLES

On voit que l'éventail varie et s'élargit en fonction de "postures", "goulets", "nœuds"
 "rifs" et vocations des élèves est essentiellement à relier aux obstacles
 sociaux ci-dessus évoqués et aux attitudes de base que le système social
 leur inculque pour se réaliser dans son être. Il n'est cependant pas étran-
 ger de penser que les variations biologiques constitutionnelles
 viennent à y intervenir. Les choses étant telles, il est évident qu'il est
 préférable de ne pas ajouter des obstacles supplémentaires à la réussite
 du sujet en le laissant s'insérer dans des voies scolaires non accordées à
 son profil d'activités et d'aptitudes. On débouche ainsi sur le problème
 de la mise au point d'un système d'orientation scolaire. Mais celle-ci est
 limitée par deux obstacles sociaux : les couches défavorisées n'ont pas les
 moyens de pousser leurs enfants à l'effort et à la réussite ; les classes pro-
 vilégiées, ou ceux qui ont assez de moyens, se contentent de l'effort scolaire
 de la maîtrise des professions et n'admettent pas qu'on leur fasse perdre
 enfants des carrières de sommet. L'orientation doit donc être accordée à
 l'indépendance : celui qui veut et qui connaît l'effort s'élève à l'effort
 d'attribution socio-économique, celui qui ne veut pas s'efforcer ne peut
 s'élever socialement. Comme toujours, les problèmes de culture générale
 se manifestent quand précèdent les problèmes sociaux.

Par ailleurs, une observation a fait espérer qu'on puisse pallier les inégalités d'aptitudes et de réussite scolaire : le niveau des aptitudes varie largement selon leur manipulation par les attitudes, dont on a découvert qu'elles les commandent. Le courant de l'Ecole Nouvelle (méthodes actives, à la limite pédagogie institutionnelle) vise à la mobilisation de ces attitudes. Ce courant révolutionnaire est victime d'une fatalité : il propose une pédagogie de petits groupes, individualisés, au moment où l'explosion scolaire demande qu'on atteigne des masses (d'où le courant contraire de l'emploi des mass media dans la transmission du savoir). Il exige donc des moyens considérables et pose à la société le problème du choix de la hiérarchie de ses investissements. L'un des rares moyens psychologiques d'atténuer les effets de la stratification sociale se heurte encore à un problème social.

III - L'ADMINISTRATION DU SAVOIR : FONCTIONS ET CONTENU

Il est faux de prétendre, avec l'actuel courant technocratique, que le savoir institutionnellement dispensé par une société vise seulement à pourvoir à ses besoins économiques, à ses offres d'emploi, ce qui amène à juger de l'efficacité d'un système d'enseignement d'après le seul critère de sa rentabilité économique, et à vouloir le transformer en fonction de ce seul critère. Cette fonction n'a jamais été la seule et, même, elle n'acquiert de l'importance que dans les actuelles sociétés à haute technicité.

1. - FONCTION DE PERPETUATION DES VALEURS DE LA SOCIÉTÉ.

C'est la plus importante, universelle et durable. L'enseignement institutionnel est la médiation privilégiée de la fonction sociale d'éducation ("éducation nationale") par laquelle toute société se perpétue dans sa différence spécifique, en transmettant aux générations ses idéologies, valeurs et modèles. D'où l'inclusion de l'enseignement dans la catégorie des "services publics", si bien qu'il ne saurait être jugé en fonction des critères des entreprises privées.

Par ailleurs, une observation a fait espérer qu'on puisse pallier les
 inégalités d'aptitudes et de réserves scolaires à la mesure des aptitudes
 varie largement selon leur manipulation par les aptitudes, dont on a découvert
 qu'elles les commandent. Le courant de l'École Nouvelle (méthodes actives, à
 la limite pédagogie institutionnelle) vise à la mobilisation de ces aptitudes.
 Ce courant révolutionnaire est victime d'une fatalité : il propose une pédagogie
 de petits groupes, individualisés, au moment où l'exploration scolaire demande
 qu'on accorde des masses (d'où le courant contraire de l'emploi des masses
 dans la transmission du savoir). Il exige donc des moyens considérables et
 pose à la société le problème du choix de la hiérarchie de ses investissements.
 L'un des rares moyens psychologiques d'arrêter les effets de la stratification
 sociale se trouve encore à un problème social.

III - L'ADMINISTRATION DU SAVOIR : FONCTIONS ET CONTENU

Il est faux de prétendre, avec l'actuel courant technocratique, que le
 savoir institutionnellement dispensé par une société vise seulement à pourvoir
 à ses besoins économiques, à ses offres d'emploi, ce qui amène à juger de
 l'efficacité d'un système d'enseignement d'après le seul critère de sa rentabilité
 économique, et à vouloir le transformer en fonction de ce seul critère. Cette
 fonction n'a jamais été la seule et, même, elle n'appartient de l'importance
 que dans les sociétés à haute technicité.

1. - FONCTION DE PERPETUATION DES VALEURS DE LA SOCIÉTÉ.

C'est la plus importante, universelle et durable. L'enseignement
 institutionnel est la médiation privilégiée de la fonction de perpétuation
 d'éducation "éducateur social" par laquelle il transmet les valeurs de la
 société dans sa différence spécifique. Les valeurs de la société sont
 rationnelles, idéologiques, valeurs de référence, valeurs de base.
 L'enseignement dans la catégorie des valeurs de référence est le plus important
 qu'il ne saurait être jugé en fonction de sa rentabilité économique
 privée.

C'est pourquoi, dans toute société où un système de valeurs est largement dominant (sociétés traditionnelles, pays socialistes, etc...), sa transmission est spontanément considérée comme la première fonction de l'enseignement. Dans les sociétés de capitalisme libéral et d'institutions démocratiques parlementaires, la situation est compliquée et ambiguë, particulièrement en France.

L'existence reconnue de systèmes idéologiques et de groupes de pression assez disparates dont aucun ne l'a emporté de façon décisive (sauf pour de courtes périodes où, immédiatement, la conséquence en a été tirée quant à l'enseignement) a installé la notion de compromis de "*neutralité scolaire*", si bien que la transmission des valeurs idéologiques était laissée aux groupes différents de pression. Il en est résulté cette situation sociologiquement étrange et pédagogiquement inconfortable : l'éducation nationale a visé à devenir, en France, la transmission d'un savoir délié des valeurs qui historiquement, le sous-tendent, une "*science*" sans "*éducation*". Il en résulte ordinairement que les valeurs se glissent dans le savoir dispensé, mais de façon diffuse et masquée. D'autre part, l'aspect "*éducation*" ne pouvait être totalement occulté pour les enfants, à qui toute société est soucieuse de transmettre sa "*personnalité de base*". Les enseignants du primaire se trouvent donc dans l'obligation d'assurer une éducation à laquelle manque sa colonne vertébrale sociologique : le système cohérent de valeurs déduit de l'idéologie prédominante. Enfin, une dimension historique vient, en France, compliquer le problème : l'enseignement public populaire et "*laïque*", avec ses caractéristiques actuelles, quoique objectivement favorisé par la disparité idéologique de la société française qui a fini par y trouver le compromis acceptable, n'a pu s'imposer que par une longue lutte. Elle a été menée par le groupe de pression "*républicain*", se réclamant de l'idéologie de 1789, contre des groupes adverses se rattachant à la tradition pré-républicaine. Les instituteurs des années 1880, de recrutement populaire, ont été le groupe historique qui a imposé le mouvement. Ils demeurent donc, dans l'ensemble, sensibilisés à cette nouvelle "*tradition*" liée à une idéologie précise et périodiquement remise en cause. De plus, le recrutement

C'est pourquoi, dans toute société où un système de valeurs est largement dominant (sociétés traditionnelles, pays socialistes, etc...), les transitions sont spontanément considérées comme la préférence de l'enseignement. Dans les sociétés de capitalisme libéral et d'institutions démocratiques parlementaires, la situation est compliquée et ambiguë, particulièrement en France.

L'existence reconnue de systèmes idéologiques et de groupes de pression sans disparates dont aucun ne l'a emporté de façon décisive (sans pour de courtes périodes où, temporairement, la conscience en a été tirée dans l'enseignement) a installé la notion de compromis de "neutralité scolaire", et bien que la transmission des valeurs idéologiques était laissée aux groupes différents de pression. Il en est résulté cette situation scolaire généralement étrange et pédagogiquement inconfortable : l'éducation nationale a visé à devenir, en France, la transmission d'un savoir défini des valeurs qui historiquement, la sous-tendait, une "scolarité sans éducation". Il en résulte ordinairement que les valeurs se glissent dans le savoir dispensé, mais de façon diffuse et masquée.

D'autre part, l'aspect "éthnocentrique" ne pouvait être totalement occulté pour les enfants, à qui toute société est soucieuse de transmettre sa "personnalité de base". Les enseignements de primaire se trouvent donc dans l'obligation d'assurer une éducation à laquelle manquent les colonnes vertébrales sociologiques : le système connaît de valeurs dérivées de l'idéologie prédominante. Enfin, une dimension historique vient, en France, compliquer le problème : l'enseignement public populaire et "laïque", avec ses caractéristiques actuelles, quoique objectivement favorisé par le dispositif idéologique de la société française qui a été par y trouver le compromis acceptable, n'a pu s'imposer que par une lutte acharnée. Elle a été menée par le groupe de pression "républicain" qui, réagissant de l'idéologie de 1789, contre les groupes de pression rattachés à la tradition pré-républicaine. Les premières années, 1880, de recrutement populaire, ont été le résultat d'une lutte rigoureuse imposée le mouvement. Les enseignements de primaire ont été sensibilisés à cette nouvelle "scolarité" par une éducation précise et périodiquement tenue en compte.

Mais, de plus, l'enseignement français jugé quasi à ses fonctions et son contenu, les enseignants du secondaire puis du supérieur s'élargissant à partir du sommet de la hiérarchie sociale, les enseignants ont diffusé leur "tradition" dans les autres ordres d'enseignement. Si bien que, dans l'ensemble, les mots d'ordre périodiques de "défense de l'Ecole" ou "défense de l'Université" ont, pour le grand nombre des enseignants, un sens idéologique déterminé qui rend malaisée, lui aussi, la notion de "neutralité scolaire".

De tout cela résultent, dans le contenu de l'enseignement français, des formations ambiguës relevant de l'acrobatie psychopédagogique. Des traditions idéologiques et existentielles aussi disparates que celles de la monarchie, de Jeanne d'Arc, de l'Eglise catholique, de la Révolution de 1789, de la Commune, de la colonisation et de la décolonisation, sont présentées comme synthétisées par la médiation de la valeur patriotique de "l'histoire Nationale commune". Les valeurs offensives du rationalisme critique, de la science dirigée contre les mythes, du naturalisme optimiste, de l'université humaine se dégageant des limitations de la cité, reprises aux Grecs par la Renaissance, appliquées à la Révolution par les Encyclopédistes, forment la substance dominante de cet "humanisme" cher aux enseignants, du fait de la filiation historico-sociologique de leur groupe de référence analysée plus haut. Mais, du fait des nécessités de neutralité éducative, il est dépouillé de sa virulence concrète en étant présenté comme délié de ses principes et de ses points d'application. Cet humanisme est lui-même quintessencié au second degré dans la notion de "culture", devenue caractéristique de l'Université française. Ces formations ambiguës, par lesquelles l'enseignement français a "résolu" le problème ardu qui lui était légué de transmettre le savoir sans éduquer tout en éduquant, sont tenables en état de repos social relatif. En état de crise sociale elles deviennent un élément de la crise.

des enseignements de seconde main qui du supérieur s'éclaircissent à partir de sources de la hiérarchie scolaire, les enseignements diffusés par "l'enseignement" dans les autres ordres d'enseignement. Si bien que, dans l'ensemble, les mots d'ordre pédagogiques de "l'école" ou "l'université" ont, pour le grand nombre des enseignants, un caractère idéologique déterminé qui rend malaisée, au moins, la notion de "neutralité scolaire".

De tout cela résultent, dans le contenu de l'enseignement français, des formations ambiguës relevant de l'acrobatie pédagogique. Des traditions idéologiques et méthodologiques aussi disparates que celles de la monarchie, de la Révolution de 1789, de la Commune, de l'Église catholique, de la Révolution de 1789, de la Commune, de la colonisation et de la décolonisation, sont présentes comme synthétisées par la médiation de la valeur pédagogique de "l'histoire nationale commune". Les valeurs idéologiques de rationalisme critique, de la science dirigée contre les mythes, de naturalisme optimiste, de l'universalité humaine se dégagent des limitations de la classe, reprises aux Grecs par la Renaissance, appliquées à la Révolution par les révolutionnaires, formées la substance dominante de cet "enseignement" cher aux enseignants, du fait de la filiation historico-sociologique de leur groupe de référence analysée plus haut. Mais, du fait des nécessités de neutralité éducative, il est dépourvu de sa violence concrète en étant présenté comme délié de ses principes et de ses points d'application. Cet humanisme est lui-même décoloré au second degré dans la notion de "culture", devenue caractéristique de l'Université française. Ces formations ambiguës, par lesquelles l'enseignement français a "résolu" le problème de son rôle dans l'État de transmettre le savoir sans compromettre son caractère de neutralité en face de ce repos social relatif. En fait, ces formations deviennent un élément de la culture.

Mais, de plus, l'enseignement français jugé quant à ses fonctions et son contenu, doit, depuis peu, affronter un second problème : celui de la culture de masse, que nous retrouverons dans la 3ème partie.

2. - FONCTION D'APPRENTISSAGE A LA PROFESSION.

Mineure dans la société traditionnelle, où l'apprentissage des rôles simples et constants se faisait dans les corps de métier et les familles, cette fonction devient majeure dans les sociétés industrielles où la technicité s'élève, accompagne des types de rôles toujours plus variés, inclut de plus en plus le maniement intellectuel et le code de lecture conceptuel ; où, au surplus, elle s'intègre dans des rôles en constante évolution. Le maniement opératoire des contenus naturels tendant à s'identifier au maniement opératoire des contenus conceptuels, il se met à relever de l'apprentissage scolaire spécialisé dans ce dernier.

Pourtant, quoique avancée dans l'industrialisation, la société française a longtemps continué à appliquer à l'apprentissage professionnel le modèle institutionnel de formation des sociétés traditionnelles, laissant cet apprentissage aux soins de l'empirisme des sous-groupes sociaux. La cause en était dans une image liée à la stratification sociale : sauf pour ses rudiments, le savoir scolaire était considéré comme une culture "noble" destinée à une élite de "cadres". Cette culture était appréhendée, selon le schéma fondamental des sociétés traditionnelles, comme ségrégée du monde du travail et s'appliquant, de ce fait, à des contenus conceptuels séparés des contenus naturels manipulés par les producteurs. D'où cette image antique de la basse-valeursociale du savoir professionnel, lié aux formes ordinaires (et prédominantes) de la production. A son tour, cette image a continué à empêcher l'apprentissage professionnel d'entrer de plain-pied dans la culture scolaire, même

.../...

Mais, de plus, l'enseignement français joue dans les fonctions et son contenu, doit, depuis peu, affronter un second problème : celui de la culture de masse, que nous retrouverons dans la 3ème partie.

2. - FONCTION D'APPRENTISSAGE A LA PROFESSION.

Ministère dans la société traditionnelle, où l'apprentissage des règles et constantes se faisait dans les corps de métier et les familles, cette fonction devient majeure dans les sociétés industrielles où la technicité s'éleva, accompagnant des types de règles toujours plus variés, incluant de plus en plus le maniement intellectuel et le code de lecture conceptuel ; où, au surplus, elle s'intègre dans des règles en constante évolution. Le maniement opératoire des contenus naturels tendant à s'identifier au maniement opératoire des contenus conceptuels, il se met à relever de l'apprentissage scolaire spécialisé dans ce domaine.

Pourtant, depuis avancée dans l'industrialisation, la société française a longtemps continué à appliquer à l'apprentissage professionnel le modèle instructionnel de formation des sociétés traditionnelles, laissant cet apprentissage aux soins de l'empirisme des sous-groupes sociaux. La cause en est dans une image liée à la socialisation sociale : sans pour ses rudiments, le savoir social n'est considéré comme une culture "nobles" destinée à une élite de "nobles". Cette culture était appréhendée, selon le schéma fondamental des sociétés traditionnelles, comme séparée du monde du travail et s'appliquant, de ce fait, à des contenus conceptuels séparés des contenus naturels manipulés par les producteurs. D'où cette image antique de la base-valéur sociale de savoir professionnelle, les formes ordinaires (les prédominantes) de la production. A son tour, cette image a continué à empêcher l'apprentissage professionnel d'entrer de plein-pied dans la culture professionnelle.

quand cette dissociation est devenue contradictoire avec les nécessités objectives du développement de la société industrielle (exemple d'une image liée à une structure périmée et freinant l'installation d'une nouvelle structure). Il a fallu attendre que cette contradiction ouvre une crise importante pour se préoccuper par exemple de l'anomalie suivante : l'enseignement technique en France, jusqu'ici, interdisait pratiquement l'accès à l'enseignement supérieur, tandis qu'en Yougoslavie, entre autres, il fournit le 1/3 des étudiants (Bourdieu et Passeron, loc. cit.). Mais le rationalisme technocratique, qui cherche actuellement à modifier la distribution des effectifs dans les enseignements et professions, se heurte à la rigidité des représentations collectives sur le symbolisme social des uns et des autres, lié à la stratification ancienne qui perdure.

Cette anomalie s'étend même à la culture scientifique : quoique en mesure de donner des situations brillantes, la science rencontre moins de "vocations" et d'"aptitudes", parce que les attitudes du corps social privilégient encore la "culture générale" à dominante "littéraire", liée à la stratification sociale de la première période industrielle : entreprises de taille réduite exigeant un investissement technologique encore peu élevé, dirigées, dans un cadre familial élargi, de façon "charismatique" et administrative par une bourgeoisie plus soucieuse de sage gestion que de développement productif (Cf. Michel CROZIER, "Le phénomène bureaucratique", Paris, Ed. du Seuil 1964). En particulier, les adeptes de cette culture générale, de filiation ancienne dans la tradition française, refusent au nom des valeurs "littéraires" et du "tour d'esprit", l'information théorique précise et la rigueur technique du nouveau savoir appuyées sur un code pédagogique de transmission explicite. Les objectifs des plans nationaux quant à la distribution des types de savoir ne peuvent être atteints jusqu'ici en France (la masse des "littéraires" continue à l'emporter de loin sur celle des "scientifiques", contrairement à ce qui se passe aux U.S.A. et en U.R.S.S.). Car on résiste à intérioriser les impératifs abstraits de la haute industrialisation.

quand cette dissociation est devenue contradictoire avec les
 nécessités objectives du développement de la société industrielle
 (exemple d'une image liée à une structure périmée et freinant l'instabi-
 lisation d'une nouvelle structure). Il a fallu attendre que cette contra-
 diction ouvre une crise importante pour se préoccuper par exemple de
 l'annonce suivante : l'enseignement technique en France, jusqu'ici,
 interdisait pratiquement l'accès à l'enseignement supérieur, tandis qu'en
 Yougoslavie, entre autres, il fournit le 1/3 des étudiants (Boudieu et
 Passeron, loc. cit.). Mais le rationalisme technocratique, qui cherche
 actuellement à modifier la distribution des effectifs dans les enseigne-
 ments et professions, se heurte à la rigidité des représentations collec-
 tives sur le système social des uns et des autres, lié à la stratifi-
 cation ancienne qui perdure.

Cette annonce a-t-elle été à la culture scientifique : qu'on
 en mesure de donner des situations brillantes, la science rencontre moins
 de "postures" et d'"opinions", parce que les attitudes de corps social
 privilégiant encore la "culture générale" à dominante "littéraire", liée
 à la stratification sociale de la première période industrielle : entre-
 prises de culture réduite exigeant un investissement technologique encore
 peu élevé, dirigées, dans un cadre familial élargi, de façon "côma-
 tique" et administrative par une bourgeoisie plus soucieuse de sage
 gestion que de développement productif (cf. Michel CROZIER, "Le phénomène
 bureaucratique", Paris, Ed. du Seuil 1964). En particulier, les adeptes de
 cette culture générale, de filiation ancienne dans la tradition française,
 refusent au nom des valeurs "littéraires" et du "tour d'esprit", l'in-
 formation théorique précise et la rigueur technique du nouveau savoir
 appuyées sur un code pédagogique de transmission explicite. Les objectifs
 des plans nationaux quant à la distribution des types de savoirs ne
 peuvent être atteints jusqu'ici en France (le cas de la Belgique
 conduit à l'exporter de fait sur celle des "bureaucraties" belges, en par-
 tant à ce qui se passe aux U.S.A. et en U.S.A. et en France).
 Intégrer les impératifs spécifiques de la nouvelle culture technique

Cette résistance est elle-même liée, selon la distinction de HAVIGHURST, au primat de la "valeur symbolique" de l'éducation (conçue comme symbole de statut social) sur sa "valeur fonctionnelle" (accent mis sur l'ensemble des connaissances et techniques à transmettre par l'école) (Cf. B. KAYSER et P. DE GAUDEMAR, "Dix années d'une génération d'étudiants de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines de Toulouse", Publication de cette Faculté, Toulouse, Série B, Tome 2, Févr. 1967).

Mais si la démocratisation de l'enseignement (liée à l'explosion scolaire) a ouvert une crise de rupture de ses anciennes limites "élitistes", à son tour la puissante nécessité de l'ajustement du savoir à la production de type nouveau amène à faire éclater certaines autres de ses limites formelles traditionnelles. Une dimension importante du savoir enseigné a toujours été celle de sa vitesse de transformation. Elle vient d'atteindre un taux quantitatif qui équivaut au passage d'un seuil qualitatif : d'où l'émergence des concepts de "recyclage" et "d'éducation permanente". Ils mettent en question deux limites de l'image sociale traditionnelle : enseignement réservé à une partie de la vie (limite dans le temps social) et à une partie des classes d'âge (limite dans l'espace social). L'enseignement tend à devenir coextensif à l'ensemble de l'activité sociale de production. Et la séparation entre enseignants et enseignés se brouille, chacun tendant à devenir enseignant-enseigné.

3. - FONCTION DE PROMOTION DE LA PERSONNALITE.

En principe, plus le savoir est étendu, plus l'individu dispose d'un outillage mental et de personnalité pour accéder à l'analyse, la maîtrise ou la jouissance de plans de situations variés dans l'environnement externe et interne. Relativement à des types d'enseignement dogmatiques scolastiques ou trop immédiatement pragmatiques, le rationalisme critique inclus dans le modèle français lui donne des avantages appréciables. Mais le problème social des valeurs examiné plus haut le condamne à s'exercer sur des situations plus formelles que réelles. On lui a reproché, en

Cette répartition est elle-même liée, selon la distinction de HAVIGHURST, au primat de la "valeur symbolique" de l'éducation (conçue comme symbole de statut social) sur sa "valeur fonctionnelle" (accent mis sur l'acquisition des connaissances et techniques à transmettre par l'école) (Cf. B. KAYSER et P. DE GAUDEMAR, "Des années d'une génération d'étudiants de la faculté des lettres et des sciences humaines de Toulouse", Publication de cette Faculté, Toulouse, Série B, Tome 2, Février, 1967).

Mais si la démocratisation de l'enseignement (liée à l'exploration scolaire) a ouvert une crise de rupture de ses anciennes limites "idéologiques", à son tour la puissance nécessaire de l'ajustement du savoir à la production de type nouveau amène à faire écarter certaines autres de ses limites formelles traditionnelles. Une dimension importante du savoir enseigné a toujours été celle de sa vitesse de transformation. Elle vient d'atteindre un taux quantitatif qui équivaut au passage d'un seul qualificatif : d'ou l'émergence des concepts de "polylogue" et "d'interaction permanente". Ils mettent en question deux limites de l'image sociale traditionnelle : enseignement réservé à une partie de la vie (limité dans le temps social) et à une partie des classes d'âge (limité dans l'espace social). L'enseignement tend à devenir coextensif à l'ensemble de l'activité sociale de production. Et la séparation entre enseignants et enseignés se profile, chacun tendant à devenir enseignant-enseigné.

FONCTION DE PROMOTION DE LA PERSONNALITE

En principe, plus le savoir est étendu, plus l'individu dispose d'un outillage mental et de personnalités pour accéder à l'analyse, la maîtrise ou la jouissance de plans de situation variés dans l'environnement externe et interne. Relativement à des types d'enseignement homogènes, scolaires ou trop immédiatement pratiques, le rationnel est insuffisant dans le modèle français lui donne des avantages. Le problème social des valeurs examinées dans le modèle français est lié à la situation plus formelles que celles-ci ont dans les situations plus formelles.

Cette anomalie est accentuée par le caractère très intellectuel, outre, d'être strictement individualiste et de ne pas donner de formation sociale, de privilégier l'intelligence aux dépens de l'affectivité ou du "caractère".

Or, l'époque actuelle est caractérisée par une forte mise en évidence de l'importance de l'"inter-personnel", de la "relation". Sur le plan de la production, à la suite du courant de travaux ouverts par Elton MAYO, l'entreprise capitaliste est passée de l'âge du taylorisme à celui des "relations humaines". L'importance déterminante de son groupe sur le producteur, des réactions de groupe aux offres de consommation (travaux de Kurt LEWIN), ont fait apparaître comme rentables les techniques d'apprentissage à l'insertion dans le groupe en vue de son maniement : techniques du "groupe de formation" dans l'optique du rationalisme technocratique. D'où une véritable et rentable industrie du groupe de formation. Mais le courant pédagogique démocratique a dû, lui aussi, s'y intéresser. La psychanalyse et les tendances qui en sont issues (cf. MORENO, ROGERS), puis les sciences sociales, ont dé-réalisé l'individu au profit de la réalité de base que sont les segments inter-relationnels variables. Ceux-ci à tout instant, éteignent ou renforcent les émergences individuelles.

Le caractère erroné de l'éducation traditionnelle éclate alors. On y veut apprendre à l'individu à se constituer tout seul, comme s'il était situé dans un vide social ; à atteindre à l'autonomie par la manipulation solitaire de ses facultés. Or celles-ci n'existent que comme intriquées aux systèmes inter-relationnels que le sujet ne cesse de traverser et sont puissamment infléchies par les attitudes rencontrées dans ces systèmes.

autres, d'être strictement individualisés et de ne pas donner de formation sociale, de privilégier l'intelligence aux dépens de l'efficacité ou du "concret".

Or, l'époque actuelle est caractérisée par une force mise en évidence de l'importance de l'"inter-personnel" de la "relation". Sur le plan de la production, à la suite du courant de travaux ouvert par Eton Mayo, l'entreprise capitaliste est passée de l'âge du Taylorisme à celui des "relations humaines". L'importance déterminante de son groupe sur le producteur, des réactions de groupe aux effets de consommation (travaux de Kurt Lewin), ont fait apparaître comme tentatives techniques d'apprentissage à l'insertion dans le groupe en vue de son maintien : techniques de "groupe de formation" dans l'optique du rationalisme technocratique. D'un côté, véritable et véritable industrie de groupe de formation. Mais le courant pédagogique démocratique a été, lui aussi, à y insister, la psychanalyse et les tendances qui en sont issues (cf. MORINO, ROGERS), puis les sciences sociales, ont dérivées l'individu au profit de la réalité ce bas que sont les segments interrelationnels variables. Ceux-ci à tout instant, élargissent ou renforcent les expériences individuelles.

La caractéristique essentielle de l'éducation traditionnelle était alors qu'on y veut apprendre à l'individu à se connaître tout seul, comme s'il était étouffé dans un vide social ; à atteindre à l'autonomie par la manipulation solitaire de ses facultés. Or, ce qui est en jeu, que comme inscrites aux systèmes interrelationnels que le sujet ne cesse de traverser et sont puissamment influencées par les autres, toutes rencontrées dans ces systèmes.

Cette anomalie est accentuée par le caractère très intellectualiste de l'enseignement français, par tradition historique et parce que les "familles spirituelles" et les familles tout court se réservent l'"éducation du coeur" (c'est-à-dire l'inculcation de valeurs) et des autres couches profondes de la personnalité. Elles s'en acquittent d'ailleurs mal, vu leur ignorance des sciences de l'homme qui n'ont aucune place dans la scolarité du Français. D'où le résultat souvent déploré : on prétend faire atteindre à l'autonomie personnelle par les seuls voies intellectualistes (la simple psychanalyse ridiculise cette archaïque ambition) ; on aboutit à une hypertrophie artificielle et formelle de l'intellect, accompagnée d'une profonde immaturité du reste. De là cet actuel désir de pallier cette lacune par le groupe de formation : amener le sujet à éduquer sa personnalité (car elle ne peut recevoir son autonomie de l'extérieur, par définition) en situation, là où elle se trouve, par reprise des processus par lesquels concrètement elle se forme : c'est-à-dire dans les réseaux inter-relationnels dont elle est indissociée et indissociable. Maîtriser sa socialité, c'est maîtriser sa personnalité. D'où, en sus du savoir et du savoir-faire, l'ambition de mener au "savoir être" (J. ARDOINO "Propos actuels sur l'éducation" Paris, Gauthier-Villars, 3ème Edition. 1967). Deux lacunes cependant : le groupe circonstanciel et expérimental de formation n'est pas le groupe social réel ; d'autre part le sujet continue à résoudre seul le problème de l'édification de ses valeurs, sans laquelle il n'y a pas d'affirmation de soi.

IV - CULTURE SCOLAIRE ET CULTURES PARALLELES

Il faut distinguer 2 sens de culture. Au sens anthropologique, c'est l'ensemble relativement cohérent des modèles collectifs que les membres du groupe intériorisent dans leurs conduites et représentations, et par

.../...

Cette anomalie est accentuée par le caractère très intellectuel de l'enseignement français, par tradition historique et parce que les "familles spirituelles" et les familles tout court se réservent l'"éducation de cours" (c'est-à-dire l'inculcation de valeurs) et des autres couches profondes de la personnalité. Elles s'en acquittent d'ailleurs mal, vu leur ignorance des sciences de l'homme qui n'ont aucune place dans la scolarité du Français. D'où le résultat souvent déplorable : on prend le fait accablant à l'aveugle, on le personnalise par les seuls votes intellectuels (la simple psychanalyse ridiculise cette attitude ambiante) ; on aboutit à une hypertrophie artificielle et formelle de l'intellect, accompagnée d'une profonde insécurité du corps. De là cet actuel décalage de palier entre l'homme par le groupe de formation : amener le sujet à éduquer sa personnalité (car elle ne peut recevoir son autonomie de l'extérieur, par délimitation) en situation, là où elle se trouve, par reprise des processus par lesquels concrètement elle se forme : c'est-à-dire dans les réseaux interrelationnels dont elle est indissociable et indissociable. Maître et sa société, c'est maître et personnalité. D'où, en sus du savoir et du savoir-faire, l'ambition de mener au "savoir-être" (J. ARDINO "Propos actuels sur l'éducation" Paris, Gauthier-Villars, 3ème Edition 1967) : Deux lacunes cependant : le groupe circonstanciel et expérimental de formation n'est pas le groupe social réel ; d'autre part le sujet continue à résoudre seul le problème de l'éducation de ses valeurs, sans laquelle il n'y a pas d'éducation de soi.

IV - CULTURE SCOLAIRE ET CULTURES PARALLÈLES

Il faut distinguer 2 ans de culture. Au sens anthropologique, c'est l'ensemble relativement cohérent des modes collectifs de vie du groupe inculturant dans leurs conduites et représentations, et

lesquels ils vivent les situations qu'ils traversent dans leur société comme "liées". En ce sens tout groupe, sous-groupe ou individu a une culture. Mais tout le monde n'est pas, pour autant, "cultivé". Au sens restreint, la culture est l'assimilation d'un équipement de personnalité (à quoi collaborent toute sorte de choses, y compris la culture anthropologique) permettant de jouir de types de situations éprouvés comme supérieurs à la moyenne des situations typiques spontanément fournies par la culture anthropologique de la société. Un jugement de valeur est donc impliqué dans ce 2ème sens : sens "noble" de "promotion" individuelle. Deux problèmes sont actuellement posés :

1. - Faire accéder à la culture "promotionnelle" des catégories d'adultes qui ont été écartés de la culture scolaire. D'où les "maisons de la culture" centres "d'animation culturelle", etc.... Les résultats sont plutôt décevants : n'en profitent que ceux qui ont une culture scolaire. Il faudrait donc créer des formes de culture "populaire" susceptibles de promouvoir les sous-groupes non pourvus de culture scolaire ("décentralisation" de la culture promotionnelle). Le problème est ardu car on ne "fait" pas de l'extérieur une culture (promotionnelle ou anthropologique) pour un groupe, celle-ci devant être liée au vécu de son environnement et de sa condition. Par ailleurs certaines conditions comme la condition ouvrière ou rurale, par la prédominance de leurs aspects négatifs, donnent aux sujets l'envie de les fuir plutôt que d'en tirer des formes existentielles promotionnelles. La "décision" d'instaurer des cultures populaires sans tenir compte des problèmes sociaux nous paraît donc "bureaucratique".
2. - Les mass media offrent actuellement à chacun un champ planétaire d'informations et, en même temps, construisent un système uniformisant de façons de vivre le monde moderne, appelé "culture de masse" (Cf. Edgar MORIN loc. cit.). Ce bombardement de communications audiovisuelles (radio, télévision, cinéma, presse, affiches, magazines, "comics" et d'autres genres de la littérature parallèle) concurrence violemment la culture scolaire.

Lesquels ils vivent les situations qu'ils traversent dans leur société comme "libres". En ce sens tout groupe, sous-groupe ou individu a une culture. Mais tout le monde n'est pas, pour autant, "cultivé". Au sens restreint, la culture est l'assimilation d'un équipement de connaissances (à quel collaborer toutes sortes de choses, y compris la culture anthropologique) permettant de saisir de types de situations éprouvées comme supérieures à la moyenne des situations typiques spontanément rencontrées par la culture anthropologique de la société. Un jugement de valeur est donc impliqué dans ce sens : sans "noblesse" de "promotion" individuelle. Deux problèmes sont actuellement posés :

1. - Faire accéder à la culture "promoteuse" des catégories d'adultes qui ont été écartés de la culture scolaire. D'où les "centres de la culture" centres "d'animation culturelle", etc. Les résultats sont plutôt décevants : n'en profitent que ceux qui ont une culture scolaire. Il faudrait donc créer des formes de culture "populaire" susceptibles de promouvoir les sous-groupes non pourvus de culture scolaire ("démocratisation" de la culture promotionnelle). Le problème est ardu car on ne "jette" pas de l'extérieur une culture (promotionnelle ou anthropologique) pour un groupe, celui-ci devant être lié au vécu de son environnement et de sa condition. Par ailleurs, certaines conditions comme la condition ouvrière ou rurale, par la prédominance de leurs aspects négatifs, donnent aux sujets l'envie de les fuir plutôt que d'en tirer des formes existentielles promotionnelles. La "démocratisation" d'instaurer des cultures populaires sans tenir compte des problèmes sociaux nous paraît donc "idéologique".

2. - Les mass media offrent actuellement à chacun un champ planétaire d'informations et, en même temps, constituent un système uniformisant de façon de vivre. Ce mode moderne appelé "culture de masse" (cf. Edgar Morin, 1971) est un bombardement de communication télévisuelle, cinématographique, presse, etc., et d'autres genres de la littérature populaire. Ce bombardement violemment la culture scolaire.

Enseignants et intellectuels en général lui attribuent une action de déculturation systématique, car ces procédés et effets sont antithétiques de ceux sur lesquels est traditionnellement basée la culture promotionnelle en Europe : culture de l' "éprouvé" contre celle du "prouvé", sensation contre raisonnement, fragmentation contre systématisme, désordre contre ordre, dramatisation et effet-choc contre austérité patiente et sens des proportions, passivité et manipulation des consciences contre activité et "autonomie".

Pour sortir de cette vision manichéenne, il faut faire des distinctions. Certes la culture de masse est largement aux mains des groupes financiers qui à travers elle construisent, par toutes les formes de la manipulation psychologique, le consommateur des produits qu'il faut vendre à un rythme accéléré. La culture de masse crée le terrain de la publicité. La production moyenne de cette culture ne cherche aucunement la promotion culturelle, mais induit des attitudes de projection-identification-assouvissement imaginaires mystificateurs. Cependant :

a) Elle a servi de coup de fouet à la pédagogie traditionnelle à qui elle a révélé les possibilités de l'audio-visuel ; qu'elle oblige à abandonner les crêtes héroïques d'un volontarisme ascétique élitiste, pour découvrir les ressources "démocratiques" d'une pédagogie humanisée de la motivation, susceptible de diminuer ces "déchets scolaires" dont la proportion est énorme

b) Elle oblige à ventiler les contenus traditionnels de l'école. Les enseignants forment en effet un groupe qui, comme tous les groupes, pour perdurer, cultive ses symboles, ses valeurs, ses stéréotypes et érige ses fétiches. Ainsi, par exemple, au niveau des lectures perpétuées d'un manuel à l'autre, il transmet dans le primaire les images et valeurs d'un monde rural et artisanal dépassé. Cette transmission se fait aussi au niveau des "monuments" (terme significatif) littéraires, philosophiques, etc... dans les autres degrés d'enseignement. En tout cela on peut repérer aisément un contenu

Enseignants et intellectuels en général lui attribuent une action de décolonisation systématique, car ces procédés et effets sont antithétiques de ceux sur lesquels se fonde traditionnellement la culture professionnelle en Europe : culture de l' "éprouvé" contre celle du "provisoire", éducation contre raisonnement, fragmentation contre systématisme, désordre contre ordre, dramatisation et affect-choc contre austérité patiente et sens des proportions, passivité et manipulation des consciences contre activité et "autonomie".

Pour sortir de cette vision manichéenne, il faut faire des distinctions. Certes la culture de masse est largement aux mains des groupes financiers qui à travers elle construisent par toutes les formes de la manipulation psychologique, le consommateur des produits qu'il faut vendre à un rythme accéléré. La culture de masse crée le terrain de la publicité. La production moyenne de cette culture ne cherche aucunement la promotion culturelle, mais induit des attitudes de projection-identification-associativisme imaginaires spécifiques. Cependant :

a) Elle a servi de coup de fouet à la pédagogie traditionnelle nulle à qui elle a révélée les possibilités de l'audio-visuel ; qu'elle oblige à abandonner les critères hérités d'un volontarisme académique élitiste, pour découvrir les ressources "libérées" d'une pédagogie humanisée de la motivation, susceptible de dépasser ces "déchets scolaires" dont la proportion est énorme

b) Elle oblige à ventiler les contenus traditionnels de l'école. Les enseignants forment en effet un groupe qui, comme tous les groupes, pour perdurer, cultive ses symboles, ses valeurs, ses stéréotypes et crée ses traditions. Ainsi, par exemple, au niveau des langues étrangères, il y a eu dans l'histoire de l'autre, il transmet dans la pratique les valeurs d'un monde rural et artisanal disparu. Cette culture traditionnelle fait aussi au niveau des "sciences" (mathématiques, sciences littéraires, philosophiques, etc.) un monde rural et artisanal disparu. En tout cela il faut reconnaître d'enseignement. En tout cela il faut reconnaître d'enseignement.

sacralisé, inspirant les rites et conduites de la catégorie sociologique du sacré (Cf. Roger CAILLOIS, "*L'homme et le sacré*", Paris, Gallimard, 1950). De ce point de vue, la vaste culture des enfants en comics et science fiction a un effet purificateur.

c) Il reste qu'il ne peut y avoir de culture promotionnelle, quel que soit son contenu, si ces contenus et leur présentation induisent les attitudes passives de pure consommation, comme il en est généralement avec la culture de masse. Là est le centre de l'opposition entre celle-ci et la culture scolaire, la culture "*noble*" en général, qui ne saurait disparaître par les retournements verbaux de certaines critiques qui préconisent le remplacement de la culture du "*prouvé*" par celle de l' "*éprouvé*". Les contenus éprouvés (sensationnisme) ne prêtent à culture promotionnelle que s'ils sont maîtrisés au niveau de la conscience synthétique et personnalisante, dépassant le seuil de l'épreuve passive. C'est précisément cette transmutation qui s'effectue à certains niveaux du cinéma, des formes de musique et de rythmes, du roman policier, etc..., véhiculés par la culture de masse. L'intégration de ces contenus ainsi traités dans la culture promotionnelle est déjà faite. Leur intégration à la culture scolaire enrichirait certainement celle-ci et, par les transformations qu'ils y produiraient, lui permettrait d'être l'expression et le moyen de maîtrise complets, et non segmentaires, du monde moderne.

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHES PÉDAGOGIQUES
Val Flory - 75180 MARLY
C. CAMILLERI

sacralisés, inspirant les rites et conduites de la catégorie
sociologique du sacré (cf. Roger GALLIARD, "L'homme et la
culture", Paris, Gallimard, 1950). De ce point de vue, la
vaste culture des enfants en contact en science fiction
a un effet purificateur.

c) Il reste qu'il ne faut pas avoir de culture promotion-
nelle, quel que soit son contenu, si son contenu et son
présentation induisent les attitudes passives de pure consom-
mation, comme il en est généralement avec la culture de masse.
Il est le centre de l'opposition entre celle-ci et la culture
scolaire, la culture "noble" en général, qui ne saurait
disparaître par les retournements verbaux de certaines critiques
qui préconisent le remplacement de la culture de "proletariat"
par celle de l'"évolué". Les contenus éprouvés (sensationalistes)
ne prêtent à culture promotionnelle que s'ils sont maîtrisés
au niveau de la conscience synthétique et personnellement
dépassant le seul de l'époque passée. C'est précisément
cette transmutation qui a été effectuée à certains niveaux de
cinéma, des formes de musique et de rythmes, du roman policier,
etc... , véhiculée par la culture de masse. L'intégration de
ces contenus ainsi traités dans la culture promotionnelle est
déjà faite. Leur intégration à la culture scolaire enrichirait
certainement celle-ci et, par les transformations qu'ils y
produiraient, lui permettrait d'être l'expression et le
moyen de maîtrises complètes, et non fragmentaires, du monde
moderne.

L'Institut National d'Education Populaire est un établissement public qui dépend de la Direction de la Jeunesse et des Activités Socio-Educatives du Secrétariat d'Etat auprès du Premier Ministre chargé de la Jeunesse, des Sports et des Loisirs. Il contribue au perfectionnement de ceux qui, à titre bénévole ou professionnel, exercent des fonctions importantes dans l'Animation. Il organise des stages de formation et de perfectionnement, des journées d'études, des colloques nationaux et internationaux sur les problèmes de Jeunesse, d'Education Continue, de Loisirs et d'Animation (s'adresser pour le calendrier des activités à M. le Directeur de l'Institut National d'Education Populaire - Bureau des Stages et de la Formation).

Il édite les "Documents de l'I.N.E.P." présentant des recherches, des analyses d'expériences ainsi qu'un bulletin analytique de revues (3 fois par an).

Le Centre d'Etudes, de Recherche et de Documentation de l'Institut National d'Education Populaire a été créé en 1971 pour contribuer à la qualification des activités socio-éducatives par la diffusion d'études et de recherches théoriques et appliquées sur la formation à l'animation et sur l'animation. Le Centre d'Etudes, de Recherche et de Documentation édite deux fois par an une revue : "Les Cahiers de l'Animation". Cette revue entend être l'instrument d'échanges et de liaisons entre chercheurs, experts, formateurs et créateurs socio-culturels.

Pour l'achat des "Documents de l'I.N.E.P." et l'abonnement aux "Cahiers de l'Animation" (2 fois par an - 120 pages) s'adresser à M. le Directeur de l'Institut National d'Education Populaire - Bureau d'Accueil.

Le service de documentation de l'I.N.E.P. est ouvert aux chercheurs, formateurs, experts et animateurs tous les jours de 9h à 18 heures (samedi de 9h à 12h).

INSTITUT NATIONAL D'EDUCATION POPULAIRE
Val Flory - 78160 MARLY-LE-ROI

