



HAL
open science

Chapitre 6. Jacques Piveteau

Pierre Mœglin, Laurent Petit

► **To cite this version:**

Pierre Mœglin, Laurent Petit. Chapitre 6. Jacques Piveteau : Comme la production industrielle, le système scolaire ?. Pierre Mœglin. Industrialiser l'éducation : Anthologie commentée (1913-2012), Presses Universitaires de Vincennes (PUV), pp.137-146, 2016, Collection "Médias", 978-2-84292-547-5. hal-01391800

HAL Id: hal-01391800

<https://hal.science/hal-01391800>

Submitted on 3 Nov 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Que les questions d'industrialisation éducative ne se posent pas uniquement en termes d'efficacité organisationnelle ou d'économies d'échelle, mais qu'elles concernent aussi, peut-être surtout, la manière dont les missions fondamentales et les valeurs de l'éducation sont affectées par cette industrialisation, H. Innis vient opportunément de le rappeler dans le chapitre précédent. Avant lui, Lê Thành Khôi* le soulignait déjà, lorsqu'il évoquait les enjeux politiques et géopolitiques liés à ce qu'il appelle « l'industrie de l'enseignement » pour insister sur les bienfaits de cette industrialisation. Cependant, il engageait alors la réflexion sur un terrain qu'à leur tour ses adversaires investissent, mais pour dénoncer, cette fois, les effets négatifs de cette même industrialisation. Ils insistent notamment sur le projet autoritaire et répressif qui lui est sous-jacent ainsi que sur le procédé consistant à invoquer les principes de la démocratisation pour aligner l'école sur les impératifs de la société de consommation. De ces critiques J. Piveteau (1924-1986), relai en France des thèses d'I. Illich, est l'un des porteurs les plus convaincus et peut-être les plus clairvoyants.*

Chapitre 6

Jacques Piveteau.

Comme la production industrielle, le système scolaire ?

Pierre Mœglin

Laurent Petit

J. Piveteau, Frère Didier en religion, débute sa carrière comme enseignant d'anglais et de littérature dans les Écoles chrétiennes. À partir de 1974, il devient sociologue à temps plein, consultant et formateur en entreprise, mais sans jamais, aux dires de son ami D. Hameline¹, se transformer en un « clerc universitaire ». Du moins ne se pose-t-il pas en professeur, même si son engagement au service du renouveau de l'enseignement catholique d'après Vatican II le conduit à donner de nombreuses conférences, dans lesquelles il stigmatise un système éducatif qu'il juge bureaucratique, autoritaire et sclérosé. Il prononce ces conférences dans les universités où il est invité, étrangères plus souvent que françaises, stigmatisant les apories des pédagogies qu'il juge contre-productives, le malaise d'une institution scolaire privée de toute créativité, l'imprécision des finalités et modalités de l'enseignement en général. *A contrario* met-il beaucoup d'espoir dans l'essor de la formation permanente. Sur ce point, comme sur plusieurs autres (ainsi que cela apparaîtra plus bas), il est paradoxalement assez proche de J. Wilbois*.

Lui-même ne se considère pas comme un chercheur, bien qu'il mène des enquêtes en entreprise sur des questions relatives à la gestion des ressources humaines et s'intéresse, entre autres, à la conduite de l'entretien dans le recrutement et l'évaluation des personnels, à la diversité des styles de management et à l'efficacité comparée des méthodes d'animation de groupes. Il se veut plutôt penseur, affichant ce qu'il doit au personnalisme du philosophe chrétien E. Mounier et à ce que celui-ci appelle « la révolution personnaliste et communautaire² ». Toutefois, il ne se tient pas non plus pour un théoricien, même si ses publications et les revues qu'il anime, notamment *Orientations*, revue de pédagogie chrétienne en milieu scolaire, et *Temps et Parole*, revue de formation chrétienne, respectivement fondées par lui en 1962 et en 1975, sont au cœur des grands débats du moment en sciences humaines et sociales. Ainsi traitent-elles de sujets tels que la crise de l'éducation et la relation entre chômage et niveau de formation et discutent-elles des avancées

¹ Queyennec 2004 : 279.

² Mounier [1935] 2000.

de la pensée sociologique des organisations, notamment des travaux de M. Crozier¹ et R. Sainsaulieu² ; elles suivent aussi les initiatives de P. Lengrand, cofondateur du Réseau d'associations d'éducation populaire « Peuple et Culture », en faveur de ce qui s'appellera plus tard « l'éducation tout au long de la vie »³.

En réalité, l'œuvre de J. Piveteau est avant tout celle d'un partisan résolu de « l'éducation nouvelle⁴ ». En effet, c'est en pédagogue, dans la filiation qui, de R. Cousinet à J. Piaget passe par M. Montessori et P. Freire, qu'il milite en ses nombreux articles et livres pour les méthodes actives, « centrées sur la personne⁵ », selon les termes de C. Rogers, non sans rappeler que ces méthodes requièrent l'acquisition par les élèves de techniques de base : expression et communication, prise de notes, rédaction de résumés, constitution de fiches de lecture, *etc.* Il milite aussi pour que la place la plus large possible soit réservée au travail en groupes et à la participation des élèves à la vie de l'établissement. Surtout, il voit dans l'avènement d'une « société éducative⁶ » le moyen de contrer l'immobilisme des positions professionnelles acquises une fois pour toutes grâce au diplôme. Parallèlement, il défend l'idée d'une « coéducation intergénérationnelle » et prône l'usage des « technologies nouvelles » au service d'un enseignement qu'il conçoit comme « œuvre de communication »⁷. Enfin, il insiste sur ce qui lui apparaît comme la clé de voûte de l'enseignement : l'équilibre entre les trois composantes savoirs-enseignants-élèves du « triangle pédagogique⁸ » de J. Houssaye, son collègue à l'Institut supérieur de pédagogie de Paris.

Son opposition à toutes les formes d'autoritarisme le rapproche assez naturellement d'I. Illich, dont il fait personnellement la connaissance au Centre Interculturel de documentation (Cidoc) fondé par celui-ci à Cuernavaca au Mexique. Devenus amis, ils entretiennent un dialogue exigeant qui ne dissimule rien de leurs divergences. Comme l'écrit J. Queyenne, « avec Ivan Illich et ses partenaires du groupe de Recherches et d'Initiatives en pédagogie scolaire, [J. Piveteau] se convainc que la société est à déscolariser⁹ », conformément à la thèse de la « *Deschooling Society* », publiée par I. Illich en 1971, tandis qu'à l'inverse celui-ci marque sa dette envers J. Piveteau, dont il fait l'un de ses inspirateurs. Toutefois un point subsiste, qui les sépare : à la différence d'Illich, J. Piveteau n'est pas favorable à la suppression d'une école, dans laquelle il

¹ Crozier 1970, Crozier et Friedberg 1977.

² Sainsaulieu 1973.

³ Lengrand 1975.

⁴ Cousinet 1950.

⁵ Rogers [1961] 1996.

⁶ Dumazedier et Samuel 1976.

⁷ Queyenne 2004 : 151.

⁸ Houssaye 1986.

⁹ Queyenne 2004 : 16.

voit le lieu par excellence de l'apprentissage, de l'instruction et de l'éducation, et qu'il ne confond pas avec l'institution scolaire, condamnée, selon lui, par sa hiérarchisation, sa mécanisation bureaucratique et son industrialisation. Significativement, il intitule d'ailleurs l'un de ses articles : « l'ennemi des écoles n'est pas Illich, c'est le système scolaire¹ ».

L'école hors du système scolaire ? La loi de 1971 relative à la formation professionnelle continue lui fait en effet espérer en 1977 que « l'enseignement scolaire change de sens dès lors qu'on le fait suivre d'une éducation permanente toute la vie² ». De son côté, I. Illich estime au contraire que cette extension du domaine de l'éducation entraîne « l'apparition d'une usine du savoir³ ».

Par-delà cette divergence, I. Illich et J. Piveteau sont néanmoins d'accord sur le constat du lien fort et désastreux entre autoritarisme et industrialisme. Comme l'écrit I. Illich, « il faut comprendre que l'école est une industrie, avant de vouloir édifier une stratégie révolutionnaire réaliste⁴ ». Aussi s'attache-t-il à montrer que se retrouvent à l'école toutes les fonctions présentes à l'usine : analyse du marché et études de tendances, prévisions d'approvisionnement et mise au point de la chaîne de montage, calcul du prix de revient, service commercial, évaluation, *etc*⁵. À son tour, J. Piveteau évoque ce thème dans le texte ci-dessous, sans adopter cependant le ton d'ironie agressive d'Illich. Au contraire, il prend au sérieux la référence industrielle, ce qui donne davantage de poids à la lecture éclairante et critique qu'il fait de la structure industrielle de l'institution scolaire.

Piveteau, Jacques (1973a). « École et industrie ». *Options Méditerranéennes* n° 20, "École et formation", Paris, CIHEAM : 55-59.

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

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

2. Le système scolaire est ensuite une institution centralisée tout comme l'industrie de la fin du XIX^e siècle, qui a besoin pour survivre de devenir gigantesque, de s'articuler en cartels, trusts de plus en plus intégrés. La

¹ Piveteau 1973b.

² cité par Queyennec 2004 : 95.

³ Illich 1971 : 206.

⁴ Illich 1971 : 83.

⁵ Illich 1971 : 74-75.

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

3. Le système scolaire est devenu un lieu où on travaille, alors que l'étymologie de l'école l'apparente bien plutôt à un lieu de loisir. Le travail définit l'essentiel de ce qui se produit dans l'école comme dans l'industrie. Ici encore le vocabulaire peut nous aider à contrôler la justesse de cette affirmation. Il est souvent fait mention d'une part de "travaux scolaires", de travaux "manuels" qui doivent être qualifiés d'éducatifs, s'ils veulent avoir la prétention d'entrer à l'école comme si le travail d'artisan ne pouvait avoir cette prétention; et d'autre part les parents manifestent l'intérêt porté à l'école par des questions de ce genre : est-ce que mon enfant travaille bien ? ou des condamnations de ce genre : tes professeurs me disent que tu ne travailles pas ?

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

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

5. En dernier lieu l'école tout comme l'industrie est le lieu de l'émulation, ou, si on veut, de la comparaison, aboutissant à la promotion individuelle opposée à la promotion collective. Le travail à la chaîne vise à faire des boulons tous semblables, mais certains seulement y parviennent ; il est accepté qu'un pourcentage de 2% est mal alésé et qu'ils constituent un déchet. De façon similaire le système scolaire a pour idéal de rendre chaque élève le plus ressemblant possible à l'étalon. Les notes, les classements, les examens, les concours sont autant de rites de cette liturgie de la promotion individuelle baptisée trop rapidement démocratisation. Ceux qui sont trop différents du modèle sont rejetés dans les ténèbres extérieures. Ou il y a des pleurs, des grincements de dents, des drames familiaux, des suicides ou des fugues. Ou ils sont invités à retourner à la dégauchisseuse de la classe terminale pour une nouvelle mise au point d'un an qui leur permettra peut-être de se représenter à la station de calibrage et de voir s'ils remplissent les normes. L'inconvénient est que contrairement à l'industrie les échecs ne se limitent pas à un pourcentage de 2%, mais atteignent des chiffres de 40% voire 50%.

Devant cette ressemblance la tentation est grande d'installer un rapport unique de causalité et d'affirmer soit que l'industrie est construite sur un modèle individualiste et compétitif, parce que les esprits ont été ainsi

façonnés à l'école, soit que l'école est organisée sur ce modèle centralisé et spécialisé parce que le monde industriel se prépare ainsi des générations adaptées et consentantes. Je suggère que les rapports entre ces deux instances ne sont pas aussi simples et qu'ils ne sont pas aussi consciemment machiavéliques. Les deux institutions se ressemblent parce que l'esprit humain est unique, qu'il ne peut exercer son activité dans les divers domaines selon des registres diversifiés et que depuis plusieurs siècles l'esprit occidental privilégie une forme de pensée linéaire, analytique, déductive merveilleusement adaptée pour la mesure du quantitatif, le concept de progrès, le découpage du réel en spécialités, *etc.* Se demander quelle a été la cause première de l'émergence de cet état d'esprit est déjà appliquer une problématique engendrée par cet état d'esprit, car il est à penser qu'il n'y a pas eu de cause unique et d'antériorité singulière bien tranchée. En revanche, s'il est impossible de voir l'origine de cette "industrialisation" de l'école, il est facile de voir les justifications qu'elle s'en donne *a posteriori*. En effet les institutions ont toujours inconsciemment honte de leurs conditionnements. Elles préfèrent expliquer leur identité par l'exposé des buts qu'elles sont supposées poursuivre ; elles se justifient par l'idéologie.

Dans le cas présent l'institution scolaire cherche à se faire pardonner grâce à deux justifications. La première est l'idéal démocratique : depuis plus d'un siècle l'école prétend pouvoir réussir là où ont passablement échoué les partis politiques, les lois et les décrets, à savoir l'unification du tissu social. Ce but est exprimé clairement dans les programmes scolaires des différents partis politiques et a des conséquences pédagogiques aisément repérables : la généralisation des écoles maternelles destinées à gommer aussitôt que possible les différences d'environnement culturel familial, la scolarité obligatoire jusqu'à 16, voire 18 ans, le tronc commun, la défiance face à un secteur parallèle d'enseignement, l'enseignement privé, *etc.*

L'hypothèse sous-jacente était qu'en homogénéisant le produit terminal on créait l'égalité des chances : reprenant un mythe dont la validité n'a jamais été vraiment contrôlée on visait à faire de l'école le *melting-pot* d'une société divisée entre villes et campagnes, entre classes sociales aisées et classes sociales prolétaires, au point qu'à une époque on a même envisagé que l'école pourrait servir à l'intégration de ce qu'on appelait nos territoires d'outremer.

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

Ces deux justifications expliquent un phénomène qui, ces dernières années, a pris un développement spectaculaire, je veux parler de la boulimie de l'école, même si à défaut de la réalité il s'agit du seul concept. Il va de soi que si l'école est reconnue officiellement comme l'organe social capable d'unifier le tissu national par la lutte contre l'analphabétisme, elle a tous les droits et une telle institution devient aussi sacrée qu'une église dotée de tous les pouvoirs magiques. Cette boulimie se traduit par la colonisation progressive par l'école de tous les secteurs de l'existence enfantine et juvénile ; si un élément de l'existence extrascolaire manifeste un intérêt il est immédiatement rapatrié à l'école : le film devient culture scolaire par le ciné-club éducatif ; et le sexe devient objet d'éducation sexuelle.

Cette boulimie se traduit encore par la tendance de l'école à envahir tous les âges de la vie ; certains ne voient pas autre chose dans l'éducation permanente et de sérieux articles affirment sans ironie que l'homme de l'an 2000 ira à l'école "du berceau à la tombe", ce qui porte à souhaiter de mourir jeune ; au lieu que ce soit l'éducation permanente qui réforme l'école, c'est l'école qui a la prétention de servir de modèle à l'éducation permanente ; enfin la boulimie scolaire se trahit cette fois par le désir de faire de l'école le modèle de tout acte éducatif. Il n'y a plus que l'école qui fasse sérieux ce qui explique l'ambition de n'importe quel organisme d'être appelé école : "école de mannequins", "école des cadres" (un comble !), "école de ski", *etc.* »

Dans cet extrait, J. Piveteau justifie le parallèle qu'il établit entre l'école et l'industrie de la façon suivante : de part et d'autre se retrouvent la même spécialisation de plus en plus poussée, une centralisation extrême, la prévalence des principes de la capitalisation, de l'accumulation et de la

consommation et d'une émulation vécue sur le mode de la concurrence. Malgré ces ressemblances, il se garde bien toutefois d'établir un « rapport unique de causalité » qui expliquerait (et justifierait) l'industrialisation de l'éducation par sa présence dans les sphères de la production de biens matériels. Il préfère s'en tenir à des liens manifestes parce que, précise-t-il, « l'esprit humain est unique ». Pour ce faire il recourt, sans la nommer explicitement, à la notion de « paradigme » au sens d'ensemble structuré et cohérent de pratiques et de représentations étant toutes simultanément causes et conséquences les unes des autres.

Si le modèle industriel auquel il fait référence – celui de la manufacture et de l'usine du XIX^e siècle – est aujourd'hui daté, et si, depuis l'époque de ce texte, l'école a beaucoup changé – le collège unique, aujourd'hui d'ailleurs remis en question, a, depuis 1975, remplacé les CES, CEG et CET –, son texte n'en est pas moins d'une grande portée heuristique. Il fournit en effet une intéressante explication du lien paradigmatique associant éducation et industrie : l'école, comme les entreprises, s'auto-justifie idéologiquement par « l'exposé des buts que [les institutions] sont supposées poursuivre », en l'occurrence l'idéal démocratique.

L'industrialisation de l'éducation procède en effet du postulat selon lequel, en homogénéisant le produit final, l'on favorise l'égalité des chances. Autrement dit, l'idéologie démocratique justifie un mode de fonctionnement autoritaire, bureaucratique et industrialisé. Intéressante explication, mais dont l'intérêt serait sans doute plus grand encore si son auteur relativisait l'importance du modèle industriel par rapport à d'autres modèles, familiaux ou civiques, qui coexistent avec lui, ainsi que le montrent par exemple les travaux de J.-L. Derouet¹.

Par ailleurs, J. Piveteau a probablement tort de supposer qu'une relation mécanique est à établir entre l'organisation industrielle de l'école et la réalité industrialisée des apprentissages. Certes l'école vise à « produire » des élèves selon un plan préétabli qui, théoriquement, est le même que celui qui vaut pour la production des biens matériels. Toutefois, c'est faire fi des individus et de leur marge de manœuvre que d'imaginer ces « produits » inévitablement formatés ou – pire – asservis. Curieusement, J. Piveteau ne fait d'ailleurs pas allusion ici aux analyses de J. Wilbois*, avec lesquelles il a pourtant une certaine proximité philosophique. Ce rapprochement l'aurait vraisemblablement amené à nuancer sa critique d'un industrialisme éducatif aligné sur l'industrialisation en général.

Enfin, le propos de J. Piveteau s'attache exclusivement à la relation pédagogique alors que, comme le montrent des travaux postérieurs, notamment ceux dont les extraits de C. Musselin* et B. Stensaker* portent la trace, les progrès de l'industrialisation éducative se marquent d'abord et

¹ Derouet dir. 2000.

davantage dans les fonctions de sélection et d'orientation des élèves, d'organisation des bibliothèques et centres documentaires ainsi que dans la mise en place des outils de gestion et d'administration. Les analyses de J. Perriault*, L. Carton* et J. Gadrey* n'y insistent pas moins, dans des perspectives différentes les unes des autres. Si ce texte représente donc un jalon important dans l'évolution des débats sur l'industrialisation de l'éducation, il vaut surtout pour les questions qu'il alimente et les pistes de recherche qu'il ouvre. À charge pour ses lecteurs d'y apporter les réponses leur paraissant les plus pertinentes.