

Retour sur la relation formation-emploi

Entretien avec Roger Cornu sur son livre « *Éducation, savoir et production* »,
réalisé par Yves Doazan et Henri Eckert

Qu'est-ce que le travailleur expérimenté a tiré de sa formation ? Qu'est-ce qui a pu lui manquer ? Roger Cornu nous invite à revisiter les relations entre formation et emploi à partir d'une sociologie « bricoleuse », ancrée sur l'enquête de terrain.

Question

Commençons donc par la relation formation-emploi, pour deux raisons : parce que c'est l'objet du Céreq et qu'elle prend une grande importance dans ton livre. Alors, pour toi, que désigne la relation formation-emploi ?

Roger Cornu

Je partirai d'un texte d'Alfred Binet, de 1909, dans lequel il considère que former quelqu'un c'est le former pour son utilité dans la société. La question de la relation formation-emploi est là. Pour affronter cette question, selon Binet, les sciences sociales devraient s'interroger sur trois choses :

- Pour une formation donnée : que sont devenus les élèves qui y sont entrés ? Des études longitudinales ont été faites sur ce sujet.
- Cela ne suffit pas : il faut partir aussi d'une profession, d'une activité et se demander d'où viennent ceux qui y sont entrés, la formation qu'ils ont suivie... Il y a déjà moins d'études.
- Binet pose encore une troisième question : il faut aussi demander à ceux qui sont dans la profession et qui ont autour de quarante ans, à quoi leur a servi la formation scolaire qu'ils ont suivie. En quoi leur

a-t-elle été utile ou inutile ? Qu'est-ce qui leur a manqué et qui aurait été utile dans leur travail ?

Sur ce troisième point, il n'y a quasiment pas d'études et lorsque j'ai soulevé le problème, je me suis toujours heurté à la même réponse dilatoire : au fond, les gens ne savent pas exactement à quoi leur a servi leur formation. Alors il faut savoir : ou on est sociologue ou on ne l'est pas ! On interroge les gens sur des choses beaucoup plus subtiles sans dire que c'est

Roger Cornu, sociologue, chercheur au CNRS, travaille au CEPERC (Centre d'épistémologie et d'ergologie comparatives), dans le cadre de l'université de Provence. Il enseigne la sociologie dans un DESS sur l'analyse pluridisciplinaire des situations de travail. Ses recherches concernent le secteur industriel (manutention portuaire, réparation et construction navales, mines, conserveries, ferblanteries, BTP). Il est membre du comité éditorial de la revue *Les territoires du travail*.

Henri Eckert est sociologue au Céreq et **Yves Doazan** est rédacteur en chef de la revue *Économie Publique, Études et Recherche*.

inaccessible. Pour moi, c'est la troisième question qui est la plus importante. Si vraiment on veut régler la question des relations entre formation et emploi, c'est de l'expérience dans l'emploi qu'il faut partir pour se poser la question de la formation : qu'ont à dire sur la formation ceux qui sont dans l'emploi ? De quels savoirs ont-ils besoin ?

Q.

C'est là qu'on en arrive à Adam Smith (1776), qui serait l'un des pères des réflexions sur la relation formation-emploi, nous dis-tu dans ton livre. Mais quand on y regarde de plus près, on s'aperçoit que tout système de formation est fondé sur des modes de vie et des rapports sociaux...

R. C.

La question de la reproduction sociale m'a intéressé, la question de *l'habitus* surtout. Adam Smith dit que la formation doit correspondre à *l'habitus*. Dans la bonne société, la sélection passe par le concours-sélection, celui que va instituer la Révolution française. Pour le peuple, une formation morale rigide est plus importante, complétée par l'apprentissage. Quand on se replace à l'époque d'Adam Smith, c'est très clairement un progrès ; il fonde la réflexion sur la question de l'articulation entre la formation et l'emploi. Un enfant de milieu populaire doit aller d'abord à l'école pour y apprendre à lire, écrire et compter et, par la suite, compléter l'apprentissage technique par un apprentissage sur le tas. Pour lui, il s'agira non de concours-sélection mais d'examen-sanction.

Q.

Mais si on suit l'interprétation que tu donnes du point de vue d'Adam Smith, les individus sont destinés à des places et ils doivent aller à ces places-là... La relation formation-emploi prédétermine les places...

R. C.

C'est l'interprétation de Smith. Pas la mienne ! Lorsque je regarde les travaux du Céreq, par exemple, on n'y interroge pas vraiment la notion de travail, on n'y interroge pas vraiment la notion d'emploi... Si on

n'interroge pas les catégories de la pensée sociale dominante, de l'État, on ne peut pas vraiment aborder leur relation. Selon la définition que l'on donne du travail, on aura des contenus complètement différents : à un extrême, travail et emploi se superposent, à l'autre extrême le travail est défini par l'activité socialement utile, rémunérée ou non. Selon la définition du travail, on va articuler la relation formation-emploi de manière complètement différente. Le terme formation est tout aussi ambiguë : si on le réduit à l'école, on en donne une définition. Mais dès qu'on se dit que toutes les instances de la société contribuent à la formation, alors on en donne une autre définition pour interroger la relation formation-emploi. C'est ça, pour moi, la question de fond : selon la définition que l'on donne des termes de la relation, on a des contenus complètement différents. La définition n'est pas neutre ! Un planificateur leur donne un sens utile à l'État, pas nécessairement utile à la nation. L'école de l'État répond à une politique de l'État ; celle de la III^e République, par exemple, fonde l'école laïque, obligatoire... La nation, c'est les citoyens, et une école d'État ne règle pas nécessairement les problèmes de la formation et de l'emploi des citoyens. Si l'État vise l'économie, sa politique donne la priorité à la rentabilité économique au détriment de la formation des citoyens... C'est vraiment une question de fond, qui en amène une autre : pour former un bon travailleur, n'a-t-on pas besoin de former un bon citoyen ? Quand on parle d'entreprise citoyenne, on est au cœur du vrai problème ! Quand on parle d'autonomie, d'initiative, de responsabilité dans les entreprises, on touche à des questions qui relèvent de la citoyenneté. C'est un peu ça mon interrogation, par rapport aux études du Céreq notamment, que je considère trop restrictives.

Q.

Le Céreq a beaucoup focalisé la question de la relation formation-emploi sur les flux ou les quantités et les qualités de main-d'œuvre... En fait, tu élargis considérablement la question au-delà des préoccupations gestionnaires, tu lui donnes beaucoup plus de profondeur...

R. C.

Oui, d'autant plus qu'il m'importe de mettre en évidence quelque chose de très important : il y a, dans les entreprises aujourd'hui, énormément de savoirs et de savoir-faire qui ne sont pas acquis à l'école mais

« pour former un bon travailleur, n'a-t-on pas besoin de former un bon citoyen ? »

qui sont utilisés en situation de travail, qui ne sont pas toujours reconnus économiquement, dans l'évaluation des salaires. Il faut soulever cette question et se dire qu'aujourd'hui l'école n'est, au fond, pas la seule instance de formation !

« aujourd'hui l'école
n'est, au fond, pas la
seule instance
de formation ! »

Q.
Justement, ce serait bien d'en venir à ces savoirs qui émergent ailleurs qu'à l'école. Tu as un très beau chapitre sur l'expérience ouvrière... À moins d'en rester à la question de la formation pour aborder la représentation que l'on se fait de la formation exemplaire dans une société donnée ? L'aborder d'autant plus qu'elle fait l'objet d'un chapitre ou deux, consacrés à cette école technique de Nantes, créée au milieu du XIX^e siècle, qui va être l'enjeu de conflits importants par rapport aux objectifs de la formation et jouer un rôle de modèle pour d'autres écoles en France. On pourrait aborder cette question de la représentation que l'on se fait de la formation exemplaire dans une société donnée...

R. C.
La première chose à discuter c'est l'apprentissage, que j'ai appelé apprentissage-production. C'est une question qui traverse d'autres chapitres... Avec l'apprentissage-production, on est dans une situation où les ouvriers sont des formateurs ; l'école et l'entreprise leur ont enlevé cette dimension. Dans le système de l'apprentissage, ce qui faisait la gloire de l'ouvrier complet, c'est qu'il avait en charge la formation de jeunes. La perte du rôle de formateur va jouer un grand rôle dans la disqualification des ouvriers. Dans le système de l'apprentissage, la formation était diffuse dans tous les lieux de production. La deuxième chose qu'il faut discuter, c'est l'apologie du travail de l'artisan comme travail unifié. Quand on observe le système de l'apprentissage-production, on découvre une autre dimension : la nécessité de diviser le travail pour l'apprendre. Si on veut permettre à des individus d'apprendre sur le tas, d'apprendre en même temps que l'on produit, il y a nécessité de diviser le travail. Comme il faut produire en même temps, il faut bien qu'il y ait division du tra-

vail pour permettre d'articuler simultanément formation et production. Dans la division du travail, qui a toujours été vue comme négative, apparaît une dimension formative positive.

Q.
La division du travail n'est pourtant pas établie sur un souci de formation, elle repose sur des critères techniques de production tout à fait différents. On divise le travail pour aller plus vite...

R. C.
Oui, mais en même temps, il faut reproduire les ouvriers ; il ne faut pas produire seulement aujourd'hui, il faut reproduire les ouvriers pour demain. Toute la difficulté est là ; j'ai montré dans le chapitre sur l'apprentissage-production que les opérations qui risquent de remettre en péril le produit sont les dernières opérations que l'on apprend. L'organisation des voies de circulation dans l'apprentissage est dictée par la nécessité prioritaire de produire et la reproduction des salariés est dépendante de la production du produit. Articuler les deux est l'une des difficultés auxquelles on s'est heurté dans le milieu industriel.

Q.
Tu penses donc que la division du travail a quelque chose à voir avec cette exigence pédagogique de transmission du savoir-faire ?

R. C.
Dans certains cas, oui ; dans d'autres, non ! Il y a des entreprises dont la population est relativement âgée, dans lesquelles tout le fonctionnement de l'entreprise repose sur l'expérience acquise par les ouvriers. Il y a d'autres entreprises où, au contraire, la population est extrêmement jeune. Je pense aux nouvelles technologies, informatiques et autres. Ces entreprises-là fonctionnent avec l'apprentissage scolaire. Mais l'histoire de l'apprentissage ancien n'est pas une histoire morte. C'est là que l'on rejoint l'expérience ouvrière : il y a des entreprises qui fonctionnent sur les savoir-faire acquis dans la production, elles en ont absolument besoin, c'est essentiel pour elles. Il y en a d'autres qui fonctionnent sur des savoirs acquis en milieu scolaire. Mais on ne peut pas abandonner le système de l'apprentissage, qui pose la question de l'acquisition de savoirs dans l'activité productive. Lorsque l'apprenti va faire les courses pour les autres, c'est alors qu'il découvre et finira par bien

connaître l'espace de l'entreprise ; quand il deviendra un ouvrier qualifié, il sera fixé dans un seul lieu de l'entreprise. Il y a là acquisition de connaissances et de savoirs par une pratique informelle, dont la fonction n'est pas d'abord l'acquisition des savoirs. Partant de là, je me suis dit : regardons tout ce qui est acquisition non formelle. Cela ne veut pas dire que ces acquisitions ne seront pas reconnues, le patronat le sait très bien. Un exemple : quand une entreprise de raffinage demande à quelqu'un s'il a le permis de conduire, on sait que cela révèle les capacités à réagir à des signaux. Il y a eu un apprentissage informel, formalisé ailleurs dans l'entreprise, dans l'école, qui sert dans le travail. Un autre exemple, quand le chef du personnel d'une aciérie, dit : « *on est dans une industrie de processus et on a besoin de réactions collectives...* », ce sont des réactions qu'on n'apprend pas à l'école mais dans le syndicalisme ou dans le sport !

Q.

Ce ne serait pas la question du « détail », que tu évoques un moment donné en disant qu'on ne s'intéresse jamais au détail mais que, de là, naît tout un ensemble de procédures qui permettront de mettre en place une activité ? Qu'il y a là une intelligence en œuvre, qui n'est jamais prise en compte ni indemnisée...

R. C.

Je fais de la cuisine et, quand on fait de la cuisine, on n'a jamais tous les éléments de la recette. On se dit que, parfois, ce n'est pas mal d'inventer une recette. On goûte et ensuite on l'écrit. C'est-à-dire que d'une pratique et des connaissances pratiques de la cuisine, on va produire un savoir transmissible par l'écrit. Cette démarche, tout le monde l'utilise. On remonte de l'expérience vers la constitution d'un savoir qu'on doit écrire pour pouvoir le transmettre. Dans la scolarisation des apprentissages, on va dans le sens inverse : on part d'un savoir constitué qu'on transfère,

de son exposition jusqu'à sa mise en pratique. Au fond, dans la conception dominante de la relation formation-emploi, on privilégie le modèle de la scolarité. C'est se dire qu'il y a un savoir constitué, qu'il faut le transmettre. Le mettre en œuvre implique une métamorphose mais on oublie la deuxième dimension qui révèle qu'à travers la pratique on acquiert un certain nombre de connaissances et que, de cette connaissance-là, il faut extraire du savoir. On fait tous cette démarche quelque part. L'expérience ouvrière est intéressante en ce sens qu'on dénie aux ouvriers cette capacité à extraire du savoir de leur expérience. J'ai cité une philosophe – Judith Schlanger (1997) – qui, ayant analysé la question du savoir et de l'école à l'époque de la Révolution, dit, approximativement : « *la véritable citoyenneté, la véritable égalité, la véritable reconnaissance des gens, ça n'est pas la transmission du savoir. Il n'y aura de démocratie réelle, que le jour où sera reconnu le fait que tout citoyen est quelqu'un qui a le droit à la production des savoirs.* » Ce qui signifie que tout un chacun contribue à la production d'un savoir qui entre dans le savoir général.

Q.

N'y a-t-il pas là un vrai problème ? L'école n'est pas seule à ignorer ce savoir produit en situation de travail... Est-il repris par ceux qui analysent le travail, qui organisent la production ? La plupart du temps, il est ignoré...

R. C.

Tout à fait ! Il était ignoré des deux côtés, par la formation et par l'emploi. En 1959, lors d'un débat au centre national des jeunes dirigeants, Georges Friedmann fait référence à un patron américain qui déclarait qu'il ne fallait pas confondre droit à la décision et droit à l'intelligence. Friedmann plaidait, alors, pour que tous les salariés aient droit à l'intelligence et participent à la production et l'organisation des savoirs dans l'entreprise, conservant à la direction de l'entreprise la décision économique. Si la participation à la production des savoirs a été reconnue là, pourquoi n'a-t-elle jamais été reconnue plus généralement ? Je n'ai pas de réponse : c'est une question de citoyen, de démocratie

Q.

Ne serait-ce pas l'effet de la prescription du travail qui empêcherait la prise en compte des savoirs

« L'expérience
ouvrière est intéressante en ce sens qu'on dénie aux ouvriers cette capacité à extraire du savoir de leur expérience »

ouvriers ? Prescrire, c'est dire comment il faut faire... Alors que le savoir qui émerge c'est prétendre : ce serait mieux de faire comme ça !

R. C.

Les gens s'arrangent facilement avec la prescription. L'agent prescripteur, le plus fort, le plus contraignant, c'est le « je ». On dit : « je vais faire ci, je vais faire ça... » Il n'y a pas d'action sans prescription. Attribuer la prescription uniquement à la direction pose problème. Quand les syndicats signent un accord avec la direction, cela devient un ensemble de prescriptions. Quand on va chez le médecin et qu'il nous fait une prescription, on peut la suivre ou ne pas la suivre. La question n'est pas celle de la prescription mais celle de la prescription obligatoire. Chacun, dans la vie, est soumis à des prescriptions différentes. La véritable question est : comment s'arrange-t-on avec toutes ces prescriptions ? Pour moi, la prescription est un élément du réel.

Q.

Derrière la prescription, il y a la norme et quand on s'écarte de la prescription, on sort de la norme...

R. C.

Il n'y a pas d'action sans norme, ni sans imaginaire... Montmollin (1984), par exemple, ne parle pas de prescrit et de réel, il parle de tâche et d'activité. Là je sais de quoi il parle ! La tâche est définie par l'organisation du travail, et l'activité c'est le rapport du salarié à l'organisation du travail.

Q.

Derrière la prescription n'y aurait-il pas, justement, l'organisation du travail ?

R. C.

Quand on organise, on construit sur le cas le plus probable. L'ingénieur construit sa machine sur le cas le plus probable. Il y a nécessairement des écarts dans le fonctionnement et, sur une courbe statistique, il choisit le mode de la distribution, valable pour construire et organiser. Je pense que le discours prescrit/réel et l'écart entre les deux est un discours qui ignore le processus de production scientifique, qui prend pour norme ce qui n'est que la plus grande probabilité. La plus grande probabilité est transformée en norme, on passe de « ceci est le plus probable » à « ceci doit être ». On passe de la connaissance à un

jugement, à la construction de normes, parce que sans cela on ne fait rien. On impose des normes tout en sachant très bien qu'il y aura écart. Au fond du débat sur la prescription, il y a la question du droit du travail, de la répartition des responsabilités. Quand on érige quelque chose en norme, on se protège contre toute autre démarche que celle dictée par la norme. Tant que tout va bien, les infractions à la norme sont possibles mais si jamais il y a un accident, celui qui a enfreint la norme est responsable. En fait, la question centrale est plus une question de responsabilité... qu'une question de domination et d'obligation, puisque Taylor ne demandait pas aux gens de produire comme il le proposait. Il leur disait : « Avec ce que je propose, vous obtiendrez tel rendement. Faites ce que vous voulez, si avec votre méthode vous gagnez plus tant mieux pour vous, mais si jamais avec votre méthode vous gagnez moins, alors vous serez sanctionné pour ne pas avoir appliqué ma méthode. »

Q.

Venons-en à la compétence : elle inaugurerait, précisément, une nouvelle approche du travail dans laquelle ne serait plus nié l'apport spécifique de chacun dans la production. Qu'en penses-tu et comment analyses-tu le passage de la qualification à la compétence ?

R. C.

Sur la question de la compétence, j'ai enregistré un double discours. La compétence telle qu'elle est vue au Céreq, et qui renvoie au salarié dont le travail ne serait pas reconnu. La qualification, c'est un seuil qui permet d'atteindre tel ou tel poste. Si j'ai bien compris la démarche du Céreq, elle consiste à mettre en place des outils pour essayer de saisir, de comprendre les capacités mises en œuvre au-delà des simples définitions de la qualification. Je comprends très bien cette direction, je pense que ça permet d'être plus précis. Et puis, il y a l'autre, la position du Medef (Mouvement des entreprises de France). Un représentant du patronat présentait la compétence comme la qualification et l'inné en plus. L'inné fait basculer dans la théorie du savoir-être, une interroga-

« Quand l'inné interfère avec la qualification, la voie est ouverte à l'arbitraire le plus total »

tion sur la personnalité des gens. Et l'on se demande qui est habilité à en juger. Selon Binet, il faut modifier les tests d'intelligence en fonction des milieux sur lesquels on travaille. Ce qui signifie que l'intelligence est quelque chose de fondamentalement social. Le problème qui apparaît est celui-ci : tant qu'on est dans le domaine de la qualification, on peut déboucher sur une appréciation conventionnelle et le jugement échappe à un seul individu. Quand on rentre dans le processus des compétences tel qu'il est mis en place, tout est toujours singulier et on aboutit à un système où chacun est jugé par son supérieur hiérarchique immédiat : il n'y a plus aucune protection conventionnelle de qui que ce soit et pas seulement du salarié au bas de l'échelle. Quand l'inné interfère avec la qualification, la voie est ouverte à l'arbitraire le plus total : là est la véritable question, avec en fond le débat sur le social et l'inné. Les questions de l'emploi et de la formation ont cette caractéristique de réfracter l'ensemble des problèmes qui se manifestent dans la société.

Q.

Au chapitre V de ton livre, tu rapportes le terme qualification à Taylor et la compétence à Ford. Ce n'est pas ordinaire comme présentation des choses !

R. C.

Dans la démarche taylorienne, des critères sont définis ; les premières conventions collectives en France ont été imposées par les tayloriens. On ne pouvait pas tayloriser l'entreprise sans un consensus, il fallait que les critères soient négociés. J'ai écrit un texte sur la première entreprise taylorisée de France : c'était le chantier naval de Saint-Nazaire, pendant la première guerre mondiale, où les syndicats ont signé la première convention collective. Sans cette convention, les tayloriens ne seraient pas intervenus. L'organisation scientifique du travail selon Taylor consiste à décrire ce qui se passe dans le travail, à se mettre d'accord sur ce qui se passe et comment cela doit se passer. La qualification est sortie de là. Sans la taylorisation, il n'y aurait sans doute pas eu de possibilité de négociation en 1936. Le prescrit, c'est de l'écrit, on dit qu'il faut faire ceci et cela : dans la négociation entre patron et syndicat, il est possible de dire non. Il y a un autre apport de la taylorisation en France : c'est qu'un ouvrier taylorisé doit savoir lire et écrire. Derrière sa fiche, l'ouvrier doit écrire ce qui ne va pas. La compétence est reconnue depuis le XIX^e

siècle, comme caractéristique des professions libérales et des cadres : on est dans un registre de jugement personnel. La compétence est appliquée aujourd'hui aussi au personnel d'exécution pour une double raison : l'encadrement n'est plus le même qu'avant, les cadres sont des salariés comme les autres, et la frontière entre des capacités personnelles ou intellectuelles et les capacités manuelles devient de plus en plus floue. On demandait seulement aux cadres d'être les représentants de l'entreprise, aujourd'hui on le demande à la totalité du personnel. Celui qui vient relever le compteur électrique ne doit pas seulement relever le compteur, il représente l'entreprise. La notion de compétence s'est étendue au personnel d'exécution. Quand on fait le bilan des travaux sur la compétence, on aboutit pourtant toujours à la même formule : la compétence ne peut être définie que par la performance. C'est un problème ! Quand Pierre Naville (1987) raconte que le jardinier avec qui il était prisonnier pendant la guerre savait faire plein de choses dans sa vie libre qu'il ne sait plus faire dans une vie de prisonnier, cela veut dire que ce n'est pas parce qu'il a su faire quelque chose à un moment qu'il saura le faire à nouveau dans n'importe quelle condition. Je trouve que l'on va trop vite, et si on ne se pose pas ce genre de questions, on se contente de reproduire des catégories du discours quotidien. Or, il n'est pas possible de produire un travail scientifique avec de telles catégories.

Q.

Tu viens de parler de Naville et tu reprends ce mot « adaptitude » qu'il a forgé et qui apparaît très souvent dans ton livre...

R. C.

Friedmann, par rapport à Naville, parle de l'activité et donc des capacités propres à l'individu, quasi inhérentes à l'individu. Naville est plus tourné vers l'acte et, pour lui, nos capacités varient en fonction de nos relations avec le monde et les circonstances que nous rencontrons, dans des conjonctures particulières. C'est là que la notion d'adaptitude est très forte, puisque la question de Naville, c'est comment former quelqu'un qui soit capable en toutes circonstances de réagir. Mais ce n'est pas une chose qui est donnée une fois pour toutes. Si j'ai évoqué son jardinier, c'est parce que c'est le moment où Pierre Naville se rend compte du poids des circonstances et se dit qu'il est aussi bon jardinier que

son compagnon de détention, dans les circonstances présentes. Cette question-là est tout à fait passionnante pour reconsidérer les questions de la compétence. Par rapport à la méthode ETED (emploi-type étudié dans sa dynamique) du Céreq, on a envie de dire : « oui et après ? » J'ai saisi des choses dans une circonstance donnée mais qu'est-ce que ça donne dans une autre circonstance ? La méthode sous-entend, à la limite, qu'il y a quelque chose de stable et que, si on change de conjoncture, ça marchera tout aussi bien.

« il n'y a pas de compétences transversales, la véritable question est escamotée par l'idée a priori qu'elles existent »

Q.

Mais le propre du savoir technique n'est-il pas justement d'être transférable et de se dégager des circonstances ?

R. C.

Un livre de Bernard Rey (1996) sur les compétences transversales montre très bien qu'il n'y a pas de compétences transversales, que la véritable question est escamotée par l'idée *a priori* qu'elles existent. De la même manière, dans la transmission du savoir, il y a, du côté de l'enseignant, une mise à disposition et, du côté de l'enseigné, une appropriation. Il y a deux processus actifs qui se rencontrent et se croisent. C'est une question de fond : si on continue de dire qu'il y a des compétences transversales, qu'il y a transmission du savoir, on cache les véritables problèmes. C'est une autre interrogation que l'on doit avoir à ce moment-là : comment on s'approprie le savoir et comment on le met à disposition.

Q.

Pourrais-tu nous parler des deux longs chapitres que tu consacres à Paulo Freire et à Makarenko, en rapport avec cette mise à disposition/appropriation, avec cette visée de former un individu qui serait autre chose qu'un simple faiseur ?

R. C.

J'ai envie de rajouter un troisième chapitre, le chapitre consacré à l'école technique de Nantes. Il s'agit, dans

les trois cas, non pas de théories pédagogiques mais d'expériences réelles. Ce qui m'a intéressé, dans les trois cas, c'est qu'au lieu de s'interroger sur le savoir, la transmission du savoir, ils ont pris le problème à l'envers. Ils se sont dit qu'il y avait des gens qui vivaient dans telles ou telles conditions sociales et qu'il s'agissait de leur faire acquérir le savoir nécessaire à leur vie. Dans les trois cas, ils s'interrogent sur les caractéristiques réelles de la situation qui existe à ce moment donné, dans cette société et sur la direction dans laquelle on va. Ils construisent leur système de manière très pragmatique : qu'est-ce qu'une école pour une classe moyenne qui va donner ses premiers industriels à Nantes ? Comment doit-on les former ? Cette école m'a tout à fait surpris par sa modernité. Je pense que ça tient à ce qu'ils se demandent quels motifs peuvent bien avoir les parents d'envoyer leurs enfants à cette école et quels motifs les enfants peuvent-ils avoir d'apprendre ce que l'on va leur apprendre ? Réfléchissant comme cela, il y a des principes scolaires et des manières d'enseigner qui ne sont pas acceptables. Ils vont jusqu'au bout de leur logique et cette logique entre en contradiction avec les intérêts de leur classe sociale en 1848.

Q.

Tu parles d'homologie entre l'enseignement de la chimie et ce que vont devenir ces jeunes...

R. C.

Un chimiste est un praticien de l'art et un scientifique, tandis que le physicien est praticien de la science uniquement. Il y a quelque chose d'analogue effectivement avec la classe moyenne qui est coincée entre les détenteurs du pouvoir et les exécutants que sont les salariés. Le chimiste participe de deux mondes et je trouve qu'Arsène Leloup a très bien compris cela en affirmant qu'il ne faut accepter ni la méthode des frères, qui est la méthode de l'enseignement simultané, destinée aux classes aisées, ni la méthode de l'enseignement mutuel, qui est destinée aux apprentis, mais qu'il faut construire quelque chose de propre à la classe moyenne. C'est la méthode expérimentale... On est en 1834, alors que Claude Bernard n'a pas encore développé sa méthode expérimentale. Or, cette méthode est nécessaire à la formation de futurs industriels : je trouve que, pour l'époque, c'est une idée absolument fantastique. Il s'est dit que ça devait être le pivot de l'enseignement et que tout

devait être construit autour. Dans l'enseignement, il faut qu'il y ait une espèce de conscience en rapport avec les conditions de l'époque et le groupe qui est concerné par la formation. C'est ce que l'on va retrouver chez Paulo Freire et chez Makarenko. Paulo Freire est un professeur d'université qui se pose le problème de l'analphabétisme. Si les gens apprennent et oublient, c'est parce qu'ils n'utilisent pas leur savoir : si on apprend à lire et à écrire et qu'on ne pratique pas on reperdra tout, tout aussi vite. Il y a là une démarche tout à fait pragmatique et sa démarche sociologique commence par : mais, au fond, qu'est-ce qui intéresse ces gens ? Il faut se mettre en quête de ce qui les motive fondamentalement, émotionnellement... C'est à partir de là qu'on va sélectionner les mots, qu'on va faire débattre les paysans, pour leur apprendre. Le programme avait pour objectif d'alphabétiser trois millions de paysans en deux ans. Comme seuls les individus alphabétisés avaient droit de vote au Brésil, cela pouvait renverser les majorités dans certains États en doublant le nombre des électeurs. Et Paulo Freire disait qu'ils devaient continuer à lire et à écrire, dans les syndicats et les coopératives... Après la prise du pouvoir par les militaires, Paulo Freire est parti enseigner au Chili. Il a été l'un des premiers recherchés par Pinochet au moment du coup d'État. Victor Hugo disait qu'à chaque fois qu'on ouvre une école, on ferme une prison, qu'il faut apprendre pour comprendre. Paulo Freire dit qu'il faut d'abord comprendre, comprendre la raison d'apprendre pour apprendre. Il renverse complètement le point de vue !

Q.

Qu'est-ce que nous pouvons apprendre de Paulo Freire pour régler le problème de tous ces jeunes qui décrochent au lycée professionnel, parfois même avant. Ce qu'a entrepris Bertrand Schwartz (1987), par exemple, n'est-il pas du même ordre ?

R. C.

Ce n'est pas du même ordre. Pour Paulo Freire, c'est : « formons des citoyens et les citoyens apprendront. » Paulo Freire dirait que la question de la formation n'est pas une affaire du ministère de l'Éducation nationale seulement mais aussi bien l'affaire des ministères de la Culture, de l'Agriculture, de l'Aménagement du territoire, de la Justice. Il faut prendre les gens à partir de ce qui les mobilise et ce n'est pas nécessairement l'école. Chez Schwartz, on restera sous la coupe d'enseignants, tandis que la

démarche de Paulo Freire consiste à utiliser des animateurs pour amener les gens vers l'enseignement dans un temps plus ou moins long. La prise de conscience amène à l'école.

Q.

Qu'est-ce qui serait faisable dans cette dimension-là ? Qu'est-ce qu'un sociologue aurait à produire ?

R. C.

Je n'ai pas de solution. Dans la même démarche que Paulo Freire, je dirais : « *Allons voir très concrètement où sont les problèmes qui mobilisent les gens affectivement, quels sont leurs centres d'intérêt ?* » Je trouve que mon texte sur Makarenko, écrit à la fin des années 1970 (Cornu, 2001, chap. XII), face au discours sur la violence et la délinquance aujourd'hui, est tout à fait d'actualité. La méthode de Makarenko est aussi de se dire que, si on doit réinsérer des délinquants, il faut le faire dans les formes les plus modernes de la société, dans le courant le plus positif et le plus progressif et faire d'eux des moteurs. Comme Paulo Freire l'a dit, on est formateur à condition que dans la formation on puisse régler ses problèmes personnels, c'est-à-dire trouver le moment où les problèmes des formés et des formateurs se rencontrent. Si Makarenko n'avait pas été en accord avec le processus historique de l'époque et avec les problèmes des jeunes, il n'aurait pu les rééduquer.

Q.

La prise de conscience n'est pas suffisante et c'est bien l'intérêt et l'utilité qu'il y a à transformer pour apprendre.

R. C.

La conscientisation, c'est reconnaître que les questions des délinquants des quartiers Nord de Marseille, par exemple, et celles qui se posent aux éducateurs ont quelque chose à voir ensemble. Et c'est sur ce « quelque chose » là que les choses vont se construire. Par rapport à ce que l'on entend aujourd'hui, casser les bandes, les séparer, on lit dans l'expérience de Makarenko que c'est l'inverse qu'il faut faire : surtout ne pas casser les bandes, casser ceux qui les manipulent. Dans la bande, il y a des éléments positifs, une dimension de socialisation que les gosses n'ont pas trouvée à l'extérieur : il faut donc travailler avec la bande.

Q.

On est parti de la relation formation-emploi pour arriver à l'éducation et insensiblement on passe aussi de la situation de formation à la situation d'éducation : est-ce que tu peux expliquer ce choix ?

R. C.

À travers tous ces exemples, j'aboutis au même constat. L'exemple de Makarenko est tout à fait passionnant parce qu'il éduque des délinquants pour les insérer dans la société telle qu'il la voit : une société planifiée, avec une division du travail poussée. Parce que, dit-il, la division du travail implique une planification. Donc une réflexion sur un ensemble complexe : il faut que ces jeunes apprennent à gérer cet ensemble complexe. Quand on regarde l'expérience de Makarenko, les enfants sont passés du travail agricole à la fabrication de meubles, puis à la fabrication de tours aléseurs et, enfin, d'appareils photo Leica. On a là la preuve que le passage dans des formations réputées, à l'époque, aussi complexes est possible. Il faudrait réfléchir sur ce genre de choses et ce que nous dit Makarenko, c'est que j'éduque des citoyens dans la vision d'une société plus progressiste, plus démocratique que celle qui existe. Si je leur donne cette expérience plus démocratique dans laquelle ils peuvent circuler beaucoup mieux, ils peuvent apprendre n'importe quel métier en très peu de temps.

Q.

Est-ce que la question n'est pas trop souvent posée de manière étriquée, alors que le problème est beaucoup plus large. Tu parles souvent de totalité, est-ce qu'il n'y a pas une situation totale à affronter ?

R. C.

Tout à fait, et c'est là que l'on retrouverait l'idée d'« adaptitude » de Naville. Aussi bien Paulo Freire que Makarenko développent des adaptitudes : à partir du moment où les gens sont capables de faire telles ou telles choses, ils rentrent dans un processus qui leur permet de se développer, de s'adapter et de circuler. Il faut qu'il y ait une formation large pour que ça puisse fonctionner. Dans l'école d'Arsène Leloup, le texte que j'ai publié dans *Formation Emploi* (1989) et que j'ai repris dans le livre, c'est ce qui m'a intéressé. Le directeur de l'école, en 1938, était plus étriqué que les patrons qui lui répondent : ils lui demandent une formation beaucoup plus large !

Q.

J'aimerais bien que l'on finisse sur la place et le rôle ou la fonction du sociologue dans tout cela. On part de quelque chose un peu technique, la relation formation-emploi et on débouche sur quelque chose de beaucoup plus large, des questions d'éducation, de l'individu total engagé dans une histoire, dans un contexte historique donné... Tu donnes à cette question de la relation formation-emploi une amplitude que le Céreq ne lui donne pas toujours. Quel est le rôle du sociologue bricoleur là-dedans ?

« Par rapport au bricoleur du dimanche, la bricole ouvrière renvoie à l'homme de métier qui prend ce qu'il a sous la main »

R. C.

Je ne parlerai pas de théorie mais je pense que, fondamentalement, dans la sociologie il y a deux orientations très différentes. Il y a celle qui se revendique de Durkheim (1897) : il est alsacien, il a assisté à l'effondrement de l'Empire, l'Alsace est passée sous domination allemande... Son problème, c'est le problème de l'État, de l'État-nation. Il est dans une sociologie héritée de la philosophie politique et tous les problèmes qu'il aborde sont posés dans ce cadre de préoccupation. Même dans le cas du suicide, ce n'est pas le suicidé qui l'intéresse mais la question que le suicide pose à la société. Sa notion centrale, c'est celle de société ou de lien social, la structuration de la société par le lien social. C'est un courant de la sociologie, qui va être le support de quasiment toutes les demandes de l'État. En gros, cette sociologie date d'avant la guerre de 1914. Après la guerre de 1914, c'est un autre type de sociologie qui émerge : la sociologie qui va naître sort des tranchées. Les élites se sont effondrées avec la guerre et, sur le front, les gens font l'expérience non plus de la société mais celle de la vie sociale. Des gens comme Marcel Mauss (1960), Halbwachs (1930) vont basculer dans cette direction et c'est fort curieux que l'on enseigne aujourd'hui aux étudiants « *Le suicide* » mais pas « *Les causes du suicide* » de Maurice Halbwachs, qui remet complètement en cause l'analyse qu'en fait Durkheim. Ces sociologues, ainsi que des psychologues, des historiens vont se réclamer de la vie sociale. C'est ce motif qui va dominer et, avec

lui, celui de l'homme total. L'homme qui vit, vit dans toutes ses dimensions : c'est un homme total, il n'est pas seulement travailleur. Il ne s'agit plus de réfléchir dans le cadre d'un système politique organisé. Les formules de Mauss sont fantastiques : il parle d'imbrication, d'intrication, on a l'impression d'une pelote de laine dont on ne saurait par quel bout la prendre, quel fil tirer. Et on rejoint les textes de Marx qui disent qu'une société se développe sur les décombres des sociétés antérieures : pendant la gestation, des éléments divers sont coordonnés dans des ensembles et la société se reconstruit à partir d'un bric-à-brac. Quand on prend la psychologie de l'époque et tous les débats sur l'instant et la durée ouverts par Bergson (1924), il apparaît que l'individu n'est pas limité, il est dans des actes multiples qui n'ont pas nécessairement de cohérence entre eux et il est toujours obligé de « rebricoler » son identité. Il y a du bricolage dans la fabrication de la société, dans la fabrication des individus... Alors qu'on hérite d'une division des sciences humaines qui est très rationnelle ! Dans les années 1930, personnellement, je considère qu'on a eu la sociologie la plus riche : il n'y a plus de découpage : l'individu est à la fois social, économique, psychologique. Quel que soit l'objet de l'analyse, on rencontre toutes ces diversités. Dans chaque discipline, on a un véritable bric-à-brac de théories, de faits sociaux et cette idée que les individus, la société se bricolent ! Le discours est une chose, le récit que la société fait et la réalité de la fabrication de la société sont deux choses à articuler l'une avec l'autre. On est en face de sciences humaines tout aussi éclatées ; on doit les raccorder en fonction des questions que l'on traite, une manière de bricoler que je revendique. C'est-à-dire aller sur le terrain des autres sciences sociales : à partir d'une question que je me pose et en face d'un homme total, de faits sociaux totaux, je suis bien obligé d'aller quelque part sur le terrain économique, sur le terrain de la psychologie, de poser des questions aux psychologues et aux économistes. Et, en attendant, pour préciser ma question, de bricoler des éléments de leurs théories avec des éléments que je trouve dans la sociologie. Si on ne fait pas ça, on prend les questions du discours social et on les traite comme telles, c'est-à-dire qu'on ne les remet pas en cause.

Q.

Le sociologue est comme contraint à ce bricolage pour atteindre la totalité, il peut difficilement faire à

moins. Sauf à rester dans les questions de demande sociale...

R. C.

On ne peut pas faire autrement et c'est dans ce bricolage qu'on avance. Dans une thèse tout à fait remarquable, François-Xavier Trivière (1997) parle de « *bricole ouvrière* ». Par rapport au bricoleur du dimanche, la bricole ouvrière renvoie à l'homme de métier qui prend ce qu'il a sous la main. Quand on est bon cuisinier, on improvise... Quand on a plein de restes en face de soi, on se dit : « *qu'est-ce que je vais en faire, comment je vais les accommoder ?* » Et on met en œuvre toute la science de la cuisine. Je crois que quand Trivière parle de bricole ouvrière, c'est de quelqu'un qui est capable de prendre les éléments qu'il a autour de lui, de comprendre à quoi ça peut servir, comment on peut les articuler ensemble. Je dirais la même chose du sociologue : c'est un homme de métier mais qui – nécessairement – ne va pas avoir à sa disposition tous les outils et tous les éléments qu'il lui faut. Il ne faut pas se cacher que l'on n'a pas le droit de rentrer dans les entreprises sauf accord de sa direction et qu'il y a des tas de documents officiels auxquels on ne peut avoir accès. Un jour, j'ai écrit un article que j'ai intitulé « *La cuisine de la recherche* » : je crois que c'est, peut-être, la meilleure image ! C'est dans la compréhension des caractéristiques de la vie sociale que les sociologues des années 1930 avaient commencé à mettre en place les lignes directrices du savoir-faire du sociologue. Personnellement, je considère que quand on fait de la sociologie du travail, si ce que l'on y trouve en regardant le travail des autres tient le coup, la seule preuve qu'on puisse en avoir c'est de l'appliquer à son propre travail. La caractéristique de la sociologie est son caractère réflexif. Si on attribue à d'autres des caractéristiques qu'on ne comprend pas, qui ne fonctionnent pas pour soi-même, c'est que l'on n'a pas compris le travail. C'est en ça que je me sens proche de la « *bricole ouvrière* » dont parle François-Xavier Trivière ; je crois que là où il est allé dans son analyse, un sociologue s'y reconnaîtrait. Fort curieusement, au moment où mon livre sort aux éditions de l'université de Bruxelles, un sociologue belge, Claude Javeau, publie un livre sous le titre « *Le bricolage du social, traité de sociologie* » (2001).

Bibliographie

- Binet A. (1909), *Les idées modernes sur les enfants*, Paris, Flammarion, coll. « Champs », (nouvelle éd. 1978).
- Bergson H. (1924), *Essai sur les données immédiates de la conscience*, Paris, Alcan, (7^e éd., 2001, PUF).
- Cornu R. (1989), « Changements techniques, changement des mentalités : une enquête à Nantes en 1938 », *Formation Emploi*, numéro spécial 27-28, juillet-décembre, La documentation française, pp. 101-114.
- Cornu R. (2001), *Éducation, savoir et production*, Éditions de l'université de Bruxelles, coll. « sociologie du travail », 299 p.
- Durkheim E. (1897) *Le suicide, étude sociologique*, PUF, coll. « Quadrige », n° 19, (nouvelle éd. 2000).
- Freire P. (1973), *L'éducation, pratique de la liberté*, Paris, Cerf.
- Freire P. (1974), *Pédagogie des opprimés*, Paris, Maspero.
- Friedmann G. (1946), *Problèmes humains du machinisme industriel*, Gallimard.
- Halbwachs M. (1930) *Les causes du suicide*, Paris, Alcan.
- Javeau C. (2001), *Le bricolage du social, traité de sociologie*, Paris, PUF.
- Makarenko A. (1953), *Le poème pédagogique*, Moscou, Éditions en langues étrangères.
- Mauss M. (1960, 1^{re} éd. 1950), *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF.
- Montmollin M. de (1984), *L'intelligence de la tâche*, Berne Peter Lang.
- Naville P. (1972), *Théorie de l'orientation professionnelle*, Gallimard, coll. « Idées », (1^{re} éd. 1945), pp. 18-19.
- Naville P. (1987), *Mémoires imparfaites*, Paris, La Découverte.
- Rey B. (1996), *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF.
- Schlanger J. (1997), *La vocation*, Paris, Seuil.
- Schwartz B. (1987), « Travail et usage de soi », in Bertrand M. *et al.*, *je, sur l'individualité*, Paris Messidor-Éditions sociales.
- Schwartz B. (1987), *Expérience et connaissance du travail*, Paris, Éditions sociales.
- Smith A. (1776), *Recherches sur la nature et les causes de la richesse des nations*, Paris, Gallimard, coll. « Idées », (nouvelle éd. 1976).
- Trivière F.-X. (1997), *La bricole ouvrière*, thèse de sociologie, Nantes, université de Nantes, faculté des lettres et sciences humaines, 2 vol.

