

L'école contre le travail ? School vs Work ¿La escuela contra el trabajo?

Francis Tilman

Number 8 (48), Fall 1982

Le chômage et les jeunes

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1034796ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1034796ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Lien social et Politiques

ISSN

0707-9699 (print)

2369-6400 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Tilman, F. (1982). L'école contre le travail ? *International Review of Community Development / Revue internationale d'action communautaire*, (8), 61–68.

<https://doi.org/10.7202/1034796ar>

Article abstract

Education policies tend to favour more general, varied forms of job training. This inevitably leads to a form of dequalification. We tend to prefer a type of training which gives young workers a sense of their professional identity. Indeed, it is this sense of identity which permits the individual to develop the capacity to master his or her professional and social environment. The school has a role to play in this area, and in spite of the illusions that it often reinforces in the minds of students concerning their future, there is one area in which much can be done and that is through their field work. Field work offers an opportunity for the students to put their knowledge into practice, to gain a wider social experience of work and thus to develop their own means of analysing the work world.

This presupposes, of course, long and painstaking group work in which one learns to accept the experience of others, to develop hypotheses concerning various problems encountered and, in general, to discover the more general phenomena that underlie one's personal experiences.

It is in this perspective that this article explains "project teaching". The ability to undertake a productive activity in cooperation with others and it familiarizes them with the analysis of social phenomena.

L'école contre le travail ?

F. Tilman

Pourquoi parle-t-on de préparation des jeunes à la vie active ? Parce que, par définition, la jeunesse est en rupture avec la vie active et les responsabilités sociales. Cette réalité est due à l'existence de l'école même. Jadis chez nous, la formation professionnelle était directement liée au travail et non confiée à des personnes spécialisées. C'est encore vrai aujourd'hui dans d'autres pays. En confiant à des institutions spécifiques le soin de « former » ses enfants, la société a créé le phénomène de la « jeunesse ». En même temps, cette institutionnalisation de la formation a engendré un savoir de plus en plus formel, coupé de la vie concrète, sociale et professionnelle. La distance est telle aujourd'hui que pédagogues et responsables politiques s'en inquiètent et que des « programmes de préparation à la vie active » sont mis en oeuvre pour réduire cette distance.

Deux stratégies sont possibles. La première consiste à retirer à l'école le maximum de ses prérogatives pour les confier à d'autres institutions, dont l'entreprise. La seconde vise à établir des articulations plus nombreuses et plus radicales entre l'école et les autres institutions sociales.

Mon expérience et celle du GRAIN, groupe de recherche et d'action pédagogique avec lequel je travaille, se situe dans cette deuxième perspective. Car aujourd'hui, en Belgique, l'école apparaît comme un passage quasi-obligé de la formation professionnelle. Les tentatives de formation professionnelle qui concurrencent l'école officielle (classes moyennes, entre-

prises, écoles privées...) se font rarement dans l'intérêt des milieux populaires. Jusqu'ici, tout se passe comme si des intérêts privés essayaient, par ces formules extrascolaires, de mieux contrôler la formation professionnelle¹.

Pour situer l'alternative proposée dans la suite de cet article, il faut rapidement rappeler la place de l'enseignement technique et professionnel secondaire dans la division sociale du travail².

L'enseignement secondaire est stratifié de manière très rigoureuse : les différentes filières correspondent à des trajectoires scolaires distinctes aboutissant à des positions professionnelles et sociales elles-mêmes très hiérarchisées. Cette fonction de sélection et de « calibrage » effectuée par l'enseignement secondaire est une fonction de reproduction sociale puisque la stratification scolaire correspond à la structure de classe inégalitaire de la société dans son ensemble. L'école technique et professionnelle recrute quasi exclusivement en milieux populaires et conduit quasi inmanquablement à des emplois du bas de la hiérarchie professionnelle et sociale.

Par ailleurs, le niveau de formation des jeunes a augmenté considérablement et est aujourd'hui largement supérieur au niveau de qualification d'un grand nombre de postes de travail, ce qui entraîne un effet massif de surqualification du personnel jeune³.

Vu l'armée de réserve relativement qualifiée dont il dispose actuellement, le pouvoir économique n'a plus intérêt à encourager une formation technique et

professionnelle de haut niveau, du moins pour la couche de la population jeune destinée aux emplois d'exécution : diplômes et qualification peuvent signifier revendications salariales et affirmation de soi à travers la maîtrise du métier.

Je fais l'hypothèse que les transformations de l'école technique et professionnelle vont actuellement dans le sens de la déqualification et de la méconnaissance de la réalité professionnelle. C'est face à cela que je voudrais présenter une ébauche de stratégie alternative. Celle-ci s'inscrit dans une perspective politique d'ensemble : permettre aux jeunes de milieux populaires d'accroître leur maîtrise sur leur environnement social et professionnel ⁵.

Le projet de transformation de l'école qui en découle se traduit dans deux directions pédagogiques :
— *la formation professionnelle* ;
— *la capacité de maîtrise de son environnement social* ⁶.

Transformer la formation professionnelle

Transformer la formation professionnelle c'est tout d'abord opter pour une formation de « vraie » qualification professionnelle. J'appelle « fausse » qualification, celle qui n'aboutit à aucune maîtrise professionnelle véritable, c'est-à-dire à aucun métier. Un métier peut être défini comme un savoir-faire et des connaissances intégrés nécessitant un apprentissage d'une certaine durée (leur acquisition n'étant pas spontanée) et permettant de réaliser des travaux spécifiques. Or ces formations non qualifiantes sont nombreuses, surtout dans celles offertes aux filles.

Si je poursuis la qualification professionnelle, c'est essentiellement parce qu'elle est le premier outil donné aux jeunes travailleurs pour se défendre. Car dans les rapports contractuels entre les employeurs et les travailleurs, ceux qui parmi ces derniers n'ont aucune qualification sont dans une totale dépendance vis-à-vis du patronat.

Un jeune réellement qualifié qui ne serait pas engagé au niveau de sa qualification, est capable de percevoir l'exploitation ou l'abrutissement du travail qui lui a été attribué et il peut espérer trouver un emploi plus conforme à sa formation, pour autant que le contexte économique le lui permette. S'il n'est pas

qualifié, au contraire, il s'estimera capable d'avoir échoué et considérera son sort comme inéluctable.

Il ne faut pas se faire trop d'illusion, cependant. Car donner aux jeunes une vraie qualification ne les met pas à l'abri d'une série d'obstacles. La qualification ne conduit pas nécessairement à l'emploi.

On peut trouver un emploi sans avoir de qualification, puisque de nombreux postes de travail (la majorité pour les ouvriers) n'exigent aucune qualification particulière.

La hausse du niveau de qualification de l'ensemble de la jeunesse peut même provoquer des effets pervers comme nous pouvons le constater aujourd'hui. Le seuil d'exigences à l'embauche s'élève et ceci provoque un phénomène de « surqualification » du personnel pour de nombreux postes de travail.

Vers la déqualification professionnelle ?

Malgré ces limites, provenant de la structure et du fonctionnement des différents marchés de l'emploi, et vis-à-vis desquelles il faut mener des luttes sociales et économiques, je maintiens l'idée de la nécessité de donner aux jeunes une vraie qualification pour les raisons évoquées plus haut.

C'est pourquoi, je ne peux que m'opposer radicalement à la politique menée par les autorités éducatives belges face au problème de l'inadéquation entre la formation professionnelle et l'emploi. La réponse du système scolaire belge est la mise en place d'une formation professionnelle polyvalente qui s'articule structurellement à un système d'« unités capitalisables ». Le système, en morcellant la formation, a comme conséquence d'organiser la déqualification tout en prolongeant la scolarité.

Le mot « polyvalence » est susceptible de plusieurs interprétations. Dans l'esprit des responsables de l'Éducation Nationale, il s'agit de former une partie des jeunes (ceux de l'enseignement professionnel) à des savoir-faire (partiels) relevant de plusieurs métiers. Le résultat inévitable est la déqualification, car plus aucun de ces métiers ne sera véritablement maîtrisé dans sa totalité. Cette polyvalence de « déqualification » est peut-être, paradoxalement une adaptation efficace à l'évolution technique multipliant les postes de travail non qualifiés.

Mais elle est inacceptable dans une perspective d'émancipation des travailleurs. Face à cette polyvalence de déqualification on peut opposer la polyvalence de « multi-qualification ». Mais le terme polyvalence est ici inadéquat. Car de quoi s'agit-il ? Il s'agit de donner aux jeunes la maîtrise de plusieurs disciplines professionnelles. Cela n'est possible que si, après la maîtrise d'un métier, le jeune est initié à d'autres savoir-faire. L'expérience a montré que cette acquisition est facilitée et plus rapide par ceux qui disposaient déjà d'un certain savoir-faire professionnel.

Mais une telle politique pédagogique n'est pas simple à mener car elle exige du temps et de la persévérance, alors que la motivation des jeunes pour rester à l'école et en formation est très faible. De plus, si la nouvelle formation n'est pas techniquement apparentée avec la précédente, le temps d'apprentissage sera encore plus long.

Aussi, il est peu réaliste d'espérer pouvoir mener cette politique de formation avec la majorité des jeunes. Une formule quelque peu différente mais allant dans le même sens, pourrait être développée et expérimentée. Il s'agirait de montrer concrètement aux jeunes en formation comment un certain nombre de gestes professionnels qu'ils maîtrisent sont aussi applicables à d'autres métiers. Dans ce cas, la formation ne viserait pas à former en parallèle à différents métiers, mais à montrer concrètement la transférabilité de certains savoir-faire professionnels. De la sorte, on peut espérer que le recyclage professionnel postérieur, s'il se révèle nécessaire, sera facilité. Ne constate-t-on pas aujourd'hui que beaucoup de travailleurs résistent à la réorientation professionnelle précisément parce qu'ils craignent d'être dépossédés de leur seule sécurité matérielle et psychologique : la maîtrise d'un métier. Ne craignent-ils pas aussi, s'ils doivent se recycler de retomber en enfance et de se retrouver dans une situation où ils auraient tout à réapprendre.

Mais pour que cette politique pédagogique orientée vers le transfert d'un savoir-faire complet à un autre savoir-faire voisin puisse être menée, il est nécessaire de développer les études sur le travail, pour dégager les gestes communs à plusieurs qualifications.

Cette perspective de formation professionnelle doit donc se traduire encore dans toute une méthodologie. Je ne le ferai pas ici, car cela déborderait des limites de cet article. Cependant si j'ai évoqué la nécessité de la formation à une vraie qualification c'est parce

qu'elle constitue une dimension fondamentale de la préparation à la vie active et le complément obligatoire d'une préparation à la maîtrise de son environnement professionnel et social qui n'aurait sans elle aucun sens.

Confronter l'image du travail à la réalité

La réflexion permanente menée au sein du Grain sur notre activité pédagogique, jointe à la lecture de certaines études⁸ m'ont appris que les jeunes portaient en eux tout au long de leur cursus scolaire une image du travail.

Or il s'agit d'une image mythique peut conforme à la réalité. La source de ce « mythe » peut se trouver dans le besoin du jeune de se construire un avenir ouvert, offrant quelques espérances, mais aussi dans son ignorance de la réalité du monde du travail, même en milieu populaire. Cette ignorance tient au fait que l'école par son fonctionnement, coupe totalement le jeune de la vie quotidienne dans les entreprises. L'école renforce encore cette coupure par le discours qu'elle tient sur le travail. Celui-ci est présenté comme le moyen de se réaliser dans la vie, d'être utile socialement, et comme étant presque toujours un travail reconnu et qualifié...

Paradoxalement, l'image que la famille du jeune de milieu populaire (parents, frères ou soeurs) donne du travail, entretient cette vision idéale.

Combien de jeunes savent-ils exactement en quoi consiste le travail de leurs parents ? Quand ces derniers parlent de leur travail à la maison (et ils ne le font pas souvent voulant oublier une fois rentrés chez eux, les misères du boulot), ils en dépeignent rarement les traits pénibles ou monotones, car ils veulent sauvegarder leur fierté auprès de leurs enfants.

Pourtant, parfois, des impressions passent, mais partielles, simplement suggérées... Le jeune se situe donc face à la réalité professionnelle et sociale, avec une image confuse du travail dont il privilégie les aspects attrayants ou valorisants.

Le premier emploi est alors, nécessairement, un choc psychologique pour la plupart des jeunes. Ma préoccupation est la suivante : est-il possible d'antici-

per ce choc pour l'exploiter avec le jeune dans un contexte de formation.

On peut espérer, ainsi, l'aider à mieux vivre ce passage, et accroître, par la suite, sa maîtrise sur son environnement professionnel. La formule de stage en entreprise me paraît ici un moyen intéressant.

Les deux dimensions du stage en entreprise

L'expérience de stage peut être exploitée pédagogiquement dans deux directions. La première recouvre la dimension professionnelle, la seconde la dimension sociale.

Tout d'abord le stage peut être l'occasion pour le jeune de mettre ses connaissances en pratique. Cette confrontation entre la formation reçue et la pratique du métier entraîne toujours d'après mon expérience, la « relativisation » de la formation. Des choses enseignées à l'école ne sont pas appliquées en entreprise. Inversement, des pratiques courantes du travail ne sont pas présentées en classe. Un(e) élève en stage n'a ni le tour de main, ni le rythme du travailleur expérimenté. Il a par contre, parfois, une exigence de qualité ou un souci de comprendre que n'ont plus les travailleurs. Tout cela est utile à exploiter pour enrichir la « compétence » du jeune.

Un stage n'est cependant utile du point de vue professionnel que s'il remplit certaines conditions. Il faut que le jeune qui se présente en stage ait un minimum de vraie qualification. Si ce n'est pas le cas, le stagiaire sera utilisé exclusivement comme main d'oeuvre d'appoint à des tâches peu qualifiées. Il n'apprendra donc rien professionnellement si ce n'est à être exploité.

Il faut aussi que le stage ait une certaine durée. Car pour mettre en pratique un certain savoir-faire et pour découvrir et s'enrichir du savoir-faire des travailleurs en place, il faut connaître au minimum le fonctionnement de l'entreprise, ainsi que ses collègues de travail, et acquérir un minimum de rythme de travail.

Si ces conditions ne sont pas réunies, le seul intérêt des stages est, éventuellement, d'enrichir l'expérience sociale du travail de l'élève.

Cette expérience sociale doit être le substrat de la formation à la maîtrise sociale du travail. Celle-ci commence par la capacité d'analyser la réalité du tra-

vail. Cette analyse doit porter sur les trois dimensions du travail :

- les conditions de travail c'est-à-dire dans quel contexte matériel et psychologique se déroule celui-ci ;
- l'organisation du travail c'est-à-dire comment est pensé et imposé le travail à faire ;
- la division du travail, c'est-à-dire quels sont les principes sur lesquels repose l'organisation du travail⁹.

Les obstacles à l'analyse du travail

L'expérience m'a montré que l'analyse de la réalité du travail n'est pas spontanée. Bien au contraire, une série d'obstacles conduit plutôt le jeune à refuser l'analyse. Énumérons en quelques-uns.

Il y a d'abord l'enthousiasme du stagiaire, tout heureux d'être enfin impliqué dans la « vraie vie », de réaliser un travail réel et non plus artificiel ou simulé comme à l'école, d'être pris au sérieux par des travailleurs, les adultes auxquels il s'identifie (alors qu'il ne s'identifiait pas à ses professeurs, malgré l'illusion de certains d'entre-eux). Cet enthousiasme le conduit à valoriser fortement le milieu qui lui a permis cette première expérience : l'entreprise. D'où l'impossibilité pour lui d'avoir un regard critique sur ce milieu¹⁰.

Quand bien même il voudrait l'analyser, il faut encore qu'il en ait les moyens... La capacité d'analyse doit se construire. Il ne suffit pas de parler du travail pour être capable de l'analyser. Il faut encore apprendre au jeune à observer, à déceler certains traits caractéristiques de la réalité et à se poser des questions pertinentes, car il ne considère plus ce qui se passe dans son milieu de travail comme normal, allant de soi.

Supposons le stagiaire capable de prendre un certain recul critique face à l'entreprise. Il se heurte alors à un drame psychologique qui peut se résumer à l'interrogation suivante souvent entendue : pourquoi voir tout ce qui va mal dans mon entreprise si je ne suis pas capable de changer quelque chose et que je dois quand même y travailler ?

En outre, l'effort d'analyse accompli par le jeune se limite au seul lieu de son stage. Il sera tenté de généraliser à partir de cette unique expérience. Sa vision future du travail peut donc être très conditionnée par les caractéristiques de cette seule entreprise connue.

Peut-on dépasser ces obstacles ?

Pour tenter de lever quelques-uns de ces obstacles, j'accorde la plus grande importance à l'exploitation collective des expériences de stage.

En confrontant régulièrement leur travail et les conditions dans lesquelles il se passe, en s'interrogeant mutuellement sur leur sentiment et leurs observations face à lui, les stagiaires, collectivement, rassemblent une somme de matériaux qui dépassent largement l'apport possible de chacun.

On peut de la sorte augmenter considérablement la variété des expériences de travail utilisables pour l'analyse. Il faut pour cela que les stagiaires s'écoutent mutuellement, ce qui n'est pas évident au début, chacun essayant de placer sa petite histoire personnelle. Rapidement, cependant, ils comprennent que cet échange n'a d'intérêt que si chacun est écouté par les autres, ne fut-ce soi-même au moment de son tour de parole. Dans un deuxième temps, beaucoup cherchent à convaincre les partenaires de la supériorité de leur stage ou du bien-fondé de leur attitude au travail ? C'est seulement quand le groupe a mûri jusqu'à ce point qu'on peut annoncer une analyse du travail.

Les matériaux sont là. Il y a la perception d'une certaine relativité des expériences, il y a enfin l'inquiétude. Il est possible, alors, de questionner l'expérience de chacun de manière plus systématique, d'émettre certaines hypothèses (découvertes dans la discussion ou induites par le professeur ou par des lectures) et d'être renvoyé au lieu du travail lui-même... pour complément d'information et de compréhension.

Questionner la réalité pour y découvrir des phénomènes plus généraux sous-tendant le vécu personnel est une attitude qui peut s'apprendre. Et il ne faut pas attendre que les jeunes soient confrontés de manière isolée avec la réalité du travail pour les y entraîner. C'est dans cette perspective que nous utilisons en complément des stages, la pédagogie du projet¹¹.

Par cette pédagogie, le groupe est attelé à une réalisation commune qui aura une répercussion à l'extérieur. Il rencontre, dans la poursuite de son projet, une série d'obstacles qu'il doit surmonter s'il veut arriver à ses fins.

Et il ne pourra efficacement le faire que s'il établit un diagnostic correct de ses difficultés, l'analyse s'impose donc ici également. Mais parce qu'il y a un projet porté par le groupe, l'analyse sera perçue comme utile

et la motivation à son égard sera forte. Toute la dynamique induite par la pédagogie des projets correspond donc à une pratique pédagogique complémentaire à celle de l'analyse sociale du travail en stage.

À côté de cette expérience des stages et des projets menés à bien par le groupe en formation, il est encore d'autres pistes pour dépasser le découragement issu d'une plus grande lucidité sur le travail : contact direct avec les luttes syndicales, lecture des témoignages écrits et de reportages d'actions dans les entreprises, correspondance avec des groupes locaux d'organisations de travailleurs, etc.

Mais il est vrai, que tout cela ouvre seulement des voies qui auront à être poursuivies lorsque le jeune sera effectivement au travail et pourra rencontrer des relais militants sur le terrain...

La « récupération » possible des stages

Comme j'espère l'avoir montré, une pratique progressiste de la pédagogie des stages n'est pas évidente. Elle est soumise à diverses conditions¹².

Je connais un certain nombre d'enseignants qui profitent du choc psychologique du stage pour mieux « conditionner » le jeune en le renforçant dans une attitude de dépendance « tu vois que tu ne connais pas encore grand chose » ou en lui inculquant les valeurs patronales du travail (ponctualité, soin de l'outil, respect et acceptation de la hiérarchie, etc...). Il y a donc un risque évident, en revendiquant la généralisation des stages pour les élèves de l'enseignement technique et professionnel de voir cette expérience utilisée dans un but totalement opposé à celui exposé ci-dessus.

Mais il y a encore un autre écueil, plus structurel celui-là. Les stagiaires-étudiants peuvent constituer une nouvelle catégorie de travailleurs au « sous-statut » (rejoignant par là les chômeurs mis au travail, les stagiaires, les temporaires...) et donc facilement exploitables, pusique non payés. Le risque est bien réel et j'ai pu déjà vérifier, dans quelques cas, que des étudiants-stagiaires étaient utilisés en remplacement d'autres travailleurs (malades ou en vacances).

La seule riposte possible à l'exploitation potentielle de cette main-d'oeuvre de réserve, est le contrat de stage. Il doit être passé formellement au moins à deux niveaux :

- celui de l'entreprise par l'intermédiaire du chef du personnel, par exemple ;
- celui du service où le stagiaire sera affecté, par l'intermédiaire du chef de service ou du « tuteur ».

Ce contrat devra spécifier les tâches que le stagiaire devra accomplir (plus variées que celles attribuées à un travailleur lié à un poste fixe), et celles qu'il ne devra pas faire.

Il prévoira, aussi, la « tutelle », c'est-à-dire la personne du service qui sera chargée d'encadrer le jeune et de l'initier. Le contrat sera l'occasion de spécifier que le stage, s'il est un appoint pour l'entreprise (et c'est le cas lorsque le jeune a un minimum de qualification), ne peut pas être un substitut au remplacement d'un travailleur. C'est pourquoi le stage ne peut être trop long...

Le contrat de stage ne garantit cependant pas de manière absolue la non-exploitation des élèves par les entreprises.

Un fait est cependant paradoxal : l'« exploitation » d'un jeune en stage si elle ne s'étend pas sur une durée trop longue, présente un réel intérêt pédagogique. Ce peut être l'occasion d'analyses et de réflexions plus approfondies et plus réalistes de la vie au travail. Si je cherche à exclure cette éventualité, ce n'est donc pas pour des raisons pédagogiques mais syndicales.

La pédagogie des projets comme pratiques subversives

Je signalais plus haut que la pédagogie des projets pouvait conduire à familiariser le jeune avec l'analyse des facteurs sociaux qui l'influencent concrètement. Il y a encore deux autres raisons pour lesquelles je pratique la pédagogie des projets en parallèle avec la pédagogie des stages.

La première est que la poursuite et la réussite des projets contribuent à donner confiance aux jeunes, spécialement en développant chez eux une attitude *dynamique* face à la réalité sociale. La seconde est que la méthode des projets les initie à la poursuite *collective* d'un but et à l'organisation collective des moyens pour y arriver. La pédagogie des projets est donc utilisée pour ce qu'elle apporte au niveau de l'acquisition des attitudes ¹¹.

Les projets qui sont habituellement retenus par les élèves sont des projets « productifs » c'est-à-dire que

le groupe décide de produire et de vendre un bien ou un service. On pourrait donc conclure que ce type de projet prépare aussi à la vie active puisqu'il permet d'expérimenter en petit, (quasi en laboratoire), une dimension de la vie économique réelle.

Cela est vrai si l'on entend par là qu'il s'agit d'affronter réellement les contraintes financières, institutionnelles, légales... de la vie quotidienne.

Mais cela ne l'est pas si l'on croit que la méthode des projets conduit directement à des apprentissages systématiques. Mes cours d'économie de l'entreprise puisent largement dans l'expérience du « projet » pour dégager les problèmes de gestion ou de comptabilité par exemple. Mais le but du projet est de réussir une action et pas d'assurer un apprentissage en termes de connaissances. Si l'on veut atteindre les objectifs d'attitude et de capacité soulignés plus haut, il ne faut pas faire dévier le projet vers les apprentissages systématiques car dans ce cas le projet perdrait sa fonction libératrice pour ne devenir qu'une habile didactique.

L'expérience du travail productif dans la formation

Je suis amené à parler, maintenant, du travail productif réel effectué dans le cadre de l'école.

Quelle est son utilité dans la formation professionnelle et comme préparation à la vie active ?

Mon expérience personnelle dans ce domaine est limitée. Mais des échanges sur les expériences réalisées en ce domaine ¹³ indiquent que, dans ce domaine aussi, des distinctions sont nécessaires.

Il semble très difficile de baser la formation professionnelle exclusivement sur un travail productif de nature commerciale réalisé dans le cadre scolaire. Les exigences de qualité, les multiples savoir-faire exigés simultanément pour réussir un travail à utilité externe à l'apprentissage ne peuvent être produits que par des élèves disposant déjà d'un minimum (parfois élevé) de qualification. Dans ce cas, cette production est une excellente occasion de transfert et de synthèse des acquis.

Pour l'apprentissage lui-même, on peut chercher à produire des objets ou des services réels, mais ils ne seront jamais que des fragments de l'ensemble des actes professionnels d'un métier.

Mettre au point toute une chaîne de petites activités de production pour arriver à un apprentissage complet

revient à construire à posteriori une didactique qui par définition est artificielle. On ne réalise pas de la sorte un travail professionnel réel. Tout cela mérite des développements mais je ne peux m'y arrêter dans cet article.

Je reste néanmoins convaincu de l'utilité pédagogique et sociale de la pratique d'activités de production, ne fut-ce que parce qu'elles brisent le caractère artificiel et « gratuit » de la plupart des activités scolaires, se rapprochant ainsi de la réalité culturelle des jeunes de milieux populaires⁸.

Ces activités doivent nécessairement rencontrer le problème de l'argent, résultat de l'activité productive. Cet argent doit revenir aux jeunes eux-mêmes comme preuve qu'ils sont au seuil de leur statut d'adulte et comme reconnaissance qu'ils ont effectué un travail socialement utile et rentable.

Une dernière forme d'utilisation de l'activité productive dans la formation est celle qui consiste à fabriquer avec les jeunes un objet technique d'utilité sociale (comme c'est le cas dans le fameux exemple de l'éolienne de Twind).

Dans ce cas, c'est la démarche de recherche collective, de tâtonnements, d'alternance entre la réalisation et la matérialisation d'une part, l'information et la réflexion d'autre part, qui constitue le principal intérêt de cette pratique pédagogique. Mais il n'est pas évident que cette démarche aboutisse directement sur un savoir structuré.

Pour conclure

Il est clair que je n'ai développé ici que quelques dimensions du problème. Et j'ai conscience de l'avoir fait sommairement.

D'une manière générale, il me semble se dégager les conclusions suivantes.

I. La pédagogie n'est pas une fin en soi. Elle est intimement liée à des enjeux économiques et sociaux qui la dépassent et la conditionnent. Autant en être conscient et essayer de les clarifier.

II. Il est indispensable de poursuivre plusieurs stratégies pédagogiques en même temps, autant que possible articulées entre elles. Car aucune méthode aussi bonne soit-elle n'est capable de conduire à un but

aussi complexe que celui de la préparation des jeunes à la vie active.

III. Chaque stratégie poursuivie a des effets pervers par rapport aux buts qu'elle s'assigne. Il faut admettre une fois pour toute (contre l'illusion et la mystification des pédagogues « scientifiques ») que nous ne maîtrisons pas toutes les conséquences des actes que nous posons, ne fut-ce que parce que l'individu et l'institution de formation sont insérés dans un entrelas d'influences économique-sociales impossible à démêler et à maîtriser complètement. La seule attitude pédagogique raisonnable pour un éducateur qui se veut solidaire des milieux populaires est de soumettre sans cesse son travail pédagogique à l'analyse et à la critique, de travailler sur plusieurs plans en même temps, et de concevoir son métier comme une lutte collective permanente.

Francis Tilman
Enseignant en « professionnelle »
Animateur au GRAIN
Chaussée de la Hulpe, 359
1170 Bruxelles

NOTES :

¹ De ce point de vue il ne faut pas confondre la version de droite qui veut confier au patronat la responsabilité de la formation professionnelle et la version de gauche qui veut réserver à l'école le seul rôle de donner une formation générale et sociale et confier ensuite à des centres professionnels publics la rôle de donner de manière accélérée la maîtrise d'un métier précis. De telles formules existent en Italie par exemple. Elles mériteraient sans doute d'inspirer des réformes profondes de l'école professionnelle en Belgique.

² Voir, par exemple, pour la Belgique F. Tilman : « Des jeunes travailleurs sur mesure », in la *Revue Nouvelle*, mai-juin 1975, n° 5-6, pp. 539-567.

Pour la France, il faut lire le livre remarquable B. Charlot et M. Figeat : *L'école aux enchères*, Petite Bibliothèque Payot, 1979.

³ Ce phénomène de surqualification n'est pas nouveau. Déjà en 1974 l'O.C.D.E. estimait, pour la Belgique, que 75% des jeunes travaillaient en dessous de leur qualification. On sait par ailleurs par les travaux du C.E.P.E.C. (avenue Jeanne 44, 1050 Bruxelles) que la qualification des postes de travail n'a pas crû avec le temps. Au contraire ! Sur ces questions, lire, par exemple, C. Piret, Chô-

meurs parce que non qualifiés?, in la *Revue Nouvelle*, avril 81, n°4, pp. 365-369 et B. Charlot et M. Figéat déjà cités.

⁴ J'ai développé ces idées dans un article intitulé : Réformes de l'enseignement technique et professionnel, un faux progrès!, in la *Revue Nouvelle*, avril 81, n°4, pp. 370-376.

⁵ Dans le Cahier du GRAIN, *Construire un modèle d'action*, 1982, nous présentons un schéma qui montre les relations à établir entre l'analyse sociale, les choix socio-politiques et les pédagogies qui sont censées les traduire.

⁶ Le livre du GRAIN : *Le défi pédagogique, construire une pédagogie populaire*, Éd. Vie ouvrière, 1979, présente une liste complète d'objectifs qui nous paraissent devoir être ceux d'une pédagogie populaire. Ce livre explique aussi la méthode du projet comme moyen privilégié par le GRAIN.

⁷ C'est par exemple l'effort entrepris avec le système R.O.M.E. cité par A. Boutin dans son livre : *L'éducation malade de la formation professionnelle*, Éd. Casterman, 1979.

⁸ Par exemple D. Grootaers, *Les attitudes des jeunes à l'égard de l'école secondaire selon leur milieu d'origine*, Dossier Grain/Fondation Travail-Université, 1980 et J. Nizet, J-P Hier-

naux et J-P Maroy, *Les élèves qui n'ont rien à f. de l'école*, in la *Revue Nouvelle*, nov. 1981.

⁹ Avec A. Colson, je propose dans le livre : *Les jeunes, le travail et la crise*, Éd. Vie ouvrière, 1981, une approche pédagogique basée sur ces distinctions.

¹⁰ On trouvera de nombreux témoignages illustrant ce fait dans le livre de Tartakowsky, *L'usine avant l'heure*, Éd. Casterman, 1981.

¹¹ Cf. le défi pédagogique, déjà cité et le Cahier du GRAIN n°2 : *La pédagogie du projet, une panacée universelle?*, 1982.

¹² Parmi les conditions matérielles supplémentaires rendant possible l'analyse de l'expérience de travail, citons la nécessité d'une durée minimum du stage (plusieurs semaines), d'une session d'évaluation hebdomadaire de deux heures minimum, de la disponibilité d'un enseignant dont la fonction est la supervision des stages.

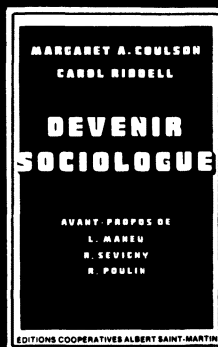
¹³ En mars 1979, le GRAIN a organisé une session de réflexion sur le thème « travail productif et formation » qui regroupait des enseignants de la plupart des écoles belges francophones ayant une expérience en ce domaine.



Les enfants n'aiment pas la pédagogie

J. Hohl
L'éducation en milieu défavorisé. éducation à la conformité. éducation à aux normes sociales.

176 p. 10,00 \$



Devenir sociologue

C. Riddell et M. Coulson
La sociologie, discipline, pratique sociale et pratique personnelle.

207 p. 10,00 \$



La télévision en vrac

J.-P. Desaulniers
Qui regarde quoi et à qui cela profite-t-il. la T.V. au jour le jour.

200 13,00 \$

Éditions coopératives Albert Saint-Martin

5089 rue Garnier, Montréal, H2J 3T1