

SAVOIRS SOCIAUX
ET SAVOIRS SCOLAIRES
Pour une problématique articulation

Anita WEBER

La reproduction d'une société implique qu'il y ait transmission des acquis et des valeurs, de la culture, des savoirs et des savoir-faire d'une génération à l'autre. Dans les modes d'organisation économique et sociale antérieurs, cette transmission se réalisait pour l'essentiel au sein de la cellule familiale, plus ou moins élargie. Plus tard, au fur et à mesure que la division du travail s'est accentuée, des spécialisations s'opèrent : le formateur apparaît, même s'il reste d'abord essentiellement initiateur. L'école se constitue dès lors que la diversification des tâches sociales et leur complexité plus grande impose de ménager au cours des existences individuelles des moments d'apprentissage intensif et systématique des capacités requises par la vie dans ses multiples dimensions. Ces moments sont distincts et, en règle générale, précèdent ceux au cours desquels les capacités sont mises en œuvre en vue d'une production en « grandeur réelle », c'est-à-dire socialement utile.

L'école s'est développée selon des particularités propres à chaque pays. L'organisation sociale et les formes dominantes de la division du travail ont déterminé de façon parfois très étroite les modalités d'émergence et de développement de l'institution scolaire.

Mais la nécessité de produire et de reproduire la force de travail, celle de maintenir ou de renforcer l'emprise des classes sociales dominantes et, à l'inverse, la pression sociale pour une plus grande instruction et un meilleur partage du savoir ont conduit dans les sociétés développées à une structuration de plus en plus forte de l'école. Il serait d'ailleurs plus juste de dire : des écoles.

L'école n'est pas unique, en effet, dans une société donnée. Il suffit d'observer l'exemple de la France pour s'en convaincre.

Certes, l'école d'aujourd'hui n'est plus celle dont le modèle était le collège des Jésuites, réservé à l'élite sociale qui y apprenait, entre autres acquisitions, à être cette élite, la masse des enfants étant exclue et privée le plus souvent de toute possibilité d'accès au savoir et à l'instruction. Elle n'est même plus celle, du début de ce siècle et de l'entre-deux guerres avec ses réseaux, école primaire/ primaire supérieur / secondaire, étanches l'un à l'autre (1), mais elle reste caractérisée par une pluralité de destins scolaires, ceux-ci étant fortement hiérarchisés.

Cependant, et même si le cadre est inégalitaire, on peut affirmer qu'il y a généralisation aujourd'hui de l'apprentissage d'un certain nombre de capacités dans une institution organisée à cette fin : c'est à l'école que l'enfant apprend de manière systématique à lire, à compter, qu'il s'imprègne des créations humaines, des techniques, des habitudes, des mythes qui constituent le patrimoine social historiquement constitué, qu'il apprend le plus souvent son métier.

Contrairement à certaines idées reçues (et largement partagées par les enseignants), l'allongement de la scolarité et son caractère de masse n'ont pas entraîné, dans l'absolu, une baisse du niveau des acquisitions cognitives des élèves. Le récent rapport de la commission de Peretti cite une série de travaux de chercheurs de l'I.N.R.P. ou d'autres organismes dont les conclusions convergent : le niveau orthographique des enfants, par exemple, n'a baissé à aucun moment de l'histoire de la scolarité obligatoire ; la maîtrise des opérations du calcul est aussi grande aujourd'hui qu'il y a vingt ans et les enfants ont en plus des outils nouveaux à leur disposition.

Il s'est passé, par contre, une extension quantitative de la masse des scolarisés sans que pour autant l'école s'adapte à ce nouveau public. Il en résulte une situation d'ensemble pour le moins difficile, parfois explosive, qui a pour nom **échec scolaire** (2) dont les nouvelles instances gouvernementales reconnaissent l'existence, bien qu'elles ne se donnent pas, pour l'instant, les moyens budgétaires suffisants pour y remédier.

Comment expliquer cette situation, tout au moins ce qui relève de

(1) Pour une analyse de ce dispositif et de la « clientèle » propre à chaque réseau, voir Simone Delesalle, « Primaire-Secondaire », *Pratiques*, n° 22/23, 1979.

(2) « Vous avez dit « Echec scolaire », la note de conjoncture du n° 29 de *Pratiques* apporte, outre des statistiques parlantes, une réflexion sur les causes pédagogiques de l'échec scolaire. B. Duhamel, A. Leclair, M. Neumayer — mars 1981.

la responsabilité de l'école ? Pour remplir sa fonction sociale, l'école s'est constituée en un monde à part, (mise en organisation des connaissances accumulées par l'expérience humaine). Ce faisant, elle s'est autonomisée et a développé en son sein des pratiques spécifiques, en rupture avec les pratiques sociales ordinaires. En effet, si l'on convient d'appeler « la vie » ce qui n'est pas l'école (c'est bien ainsi qu'on l'entend lorsqu'on parle « d'ouverture de l'école sur la vie », ou « d'école coupée de la vie ») cela veut dire que l'école institue une séparation entre les moments où l'on apprend — c'est à l'école que s'acquièrent les capacités — et ceux où l'on utilise ce que l'on a appris — c'est dans la vie que sont mises en œuvre ces capacités. Cette spécificité du lieu scolaire (dominance de la réflexion sur l'action) est d'autant plus ressentie que l'apprentissage en milieu non-scolaire est toujours, en situation, une réponse plus ou moins adaptée à un problème rencontré. Cette spécificité du lieu scolaire est d'autant plus discriminatoire que l'apprentissage hors de l'école, selon l'appartenance socio-culturelle de l'enfant, s'accompagne plus ou moins de moments réflexifs, explicatifs et généralisants. Comme le montre indirectement, ici-même page 8, l'exemple de J.-F. Halté, tout enfant n'a pas la « chance » d'avoir un papa enseignant, qui préfère expliquer qu'imposer, qui du même coup habitue l'enfant à être, bien qu'en milieu naturel, dans une position par rapport à l'apprentissage, qui se rapproche des pratiques scolaires. Aussi peut-on dire que pour un grand nombre d'enfants, il y a distorsion entre l'expérience sociale particulière que constitue l'expérience scolaire et l'expérience sociale dans sa totalité. Ce qui confirme encore le fait que si le malaise s'étend dans les collèges, par exemple, à l'inverse, et notamment dans le domaine de la formation professionnelle, les différentes formes d'apprentissage patronal sont présentées comme plus « ouvertes », plus « intéressantes », mieux à même, en somme, d'assurer la formation nécessaire et simultanément, de rendre l'apprenant « heureux ». Bonheur qui se paye en ces lieux par une soumission des savoirs (et donc une réduction) à la logique de la division sociale qui fait que la majorité des travailleurs sont placés dans des pratiques professionnelles où ils sont plus amenés à appliquer des savoirs qu'à les concevoir.

Nous voudrions montrer, dans les pages qui suivent, que l'école est aujourd'hui un détour nécessaire et qu'en ce sens le décalage entre les pratiques scolaires et les pratiques sociales est pour une part obligatoire : la finalité des pratiques scolaires est l'**apprentissage**, celle des pratiques sociales est la **production**, au sens le plus général du mot. Cette non-identité induit des logiques de fonctionnement de l'école et de la société qui sont porteuses de stratégies et de systèmes de valeur différents. Ce qui ne signifie pas que ce décalage soit irréductible et il faut alors se demander : quelles trans-

formations faut-il promouvoir à l'école pour arriver à réduire le plus possible les sources et donc l'ampleur du décalage ? La **pédagogie du projet** pourrait être l'une des réponses possibles. En attendant, nous nous contenterons de cet énoncé questionnant, même si sa connotation est un peu « réformiste » et nous proposons d'examiner successivement trois questions : d'abord celle, préalable, de la nécessité de l'école, ensuite, nous tenterons d'explicitier un peu les dysfonctionnements de l'école actuelle, enfin, nous tenterons d'esquisser quelques éléments de solutions (*).

I. — DE LA NECESSITE DE L'ECOLE

Pourquoi ne pas apprendre directement dans la vie ce qu'il est utile et nécessaire de savoir, ne pas acquérir les compétences nécessaires à l'exercice des pratiques sociales à la faveur de ces pratiques elles-mêmes ? N'est-ce pas ainsi que les sociétés qui ont connu un autre mode de développement historique que le nôtre ont assuré leur survie et leur reproduction et qu'elles continuent à le faire dans certains cas ?

Les pratiques sociales sont action sur le réel. Elles permettent de construire des savoirs. Par l'expérience acquise ou transmise (l'action réelle est en effet le plus souvent collective) se constituent ainsi ce qu'on appellera des **savoirs pratiques**. Polymorphes, ces savoirs concernent tous les domaines de la nature et de la société. Ce qui les caractérise, c'est qu'ils ont la forme de procédures que l'on peut mettre en œuvre sans en posséder les fondements théoriques ou d'opinions construites par l'observation immédiate. Ce qui les spécifie aussi, c'est qu'ils sont liés au caractère particulier de l'action elle-même. En un mot, ce sont des connaissances empiriques dont la finalité première est le résultat à obtenir et qui, de ce fait, ne retiennent de la complexité multidimensionnelle du réel que les hypothèses explicatives les plus pragmatiques, au sens d'efficacité du terme. Elles forment l'ensemble des représentations, des croyances, des savoir-faire techniques qui constituent la compétence technologique et idéologique de tout individu, telle que la pré-forme son environnement socio-culturel.

A côté des savoirs empiriques, directement issus de la pratique, il existe un autre type de savoirs qu'on appellera les **savoirs théoriques**. Ils ont pour caractéristique d'être en « rupture » avec les premiers et d'être les résultats d'une pratique spécifique qui conduit non pas à agir immédiatement sur le réel mais à élaborer des « objets de connaissance » explicatifs du réel. Pour accéder pro-

(*) André Petitjean a contribué par ses remarques souvent déterminantes à la rédaction de cet article. Je tiens à l'en remercier ici.

gressivement à la connaissance du réel, la production de la théorie a dû s'autonomiser et obéir à une démarche et à des lois propres (3). Alors que l'expérience pratique est ordonnée au succès, même s'il lui arrive de connaître l'échec, pour la théorie, l'expérience est expérimentation, mise en œuvre d'une théorie déjà existante sous la forme d'un corps d'hypothèses. Cette mise en œuvre est une mise à l'épreuve. Comme l'a montré K. Popper, il est impossible de prouver qu'une théorie est juste, on ne peut que montrer qu'elle est « falsifiable » (4). C'est donc une profonde différence de démarche qui oppose les savoirs pratiques et les savoirs théoriques. Parce qu'elle obéit à la logique du succès, la pratique est grosse de toutes les routines, de toutes les répétitions à l'identique de ce qui « marche ». La théorie, par contre est polémique comme le disait Bachelard, elle obéit à la logique de l'échec, « du cheveu coupé en quatre ». Aussi est-elle grosse de critiques, de remises en cause et de découvertes.

Celles-ci étant le résultat d'une production individuelle et collective de plusieurs millénaires, il serait absurde d'imaginer que chaque individu puisse refaire le chemin selon les mêmes modalités, avec les mêmes tâtonnements. Aussi, à la lente émergence des savoirs exclusivement élaborés à travers les pratiques sociales « ordinaires », il est donc nécessaire de substituer des parcours plus rapides. Ce raccourci que vise l'apprentissage organisé et systématisé à l'école en fait sa spécificité. C'est elle qui permet l'accès aux savoirs théoriques tels que les disciplines les organisent en rapport avec les recherches ; c'est elle qui réorganise les savoirs pratiques et les relativise par la médiation des premiers ; c'est elle enfin qui met l'apprenant en mesure de s'initier à l'heuristique des démarches théoriques (observations, élaborations d'hypothèses...) (5).

II. — LES DYSFONCTIONNEMENTS DE L'ECOLE

Qu'il y ait une rupture épistémologique entre les savoirs pratiques et les savoirs théoriques ne signifie pas qu'on puisse prétendre pour autant à une coupure ontologique entre les savoirs sociaux et les savoirs scolaires. Affirmer le contraire n'est possible qu'en recourant à une sorte de « mystification », pour reprendre l'expression de B. Charlot, recouvrant l'hétérogénéité du lieu scolaire, le statut des savoirs scolaires et la forme de leurs acquisitions.

(3) Pour une description des pratiques théoriques, nous renvoyons aux analyses de Louis Althusser, *Pour Marx*, 1965, Maspéro, p. 175.

(4) K. Popper — *La logique de la découverte scientifique*. Paris, Payot, 1978.

(5) Ces aspects-là sont largement développés dans un article à paraître dans la *Revue Française de Pédagogie* : « Théorie et pratique : approche critique de l'alternance en pédagogie ». G. Maiglaive — A. Weber — sept. 82/mai 83.

a) L'hétérogénéité du lieu école

Une première difficulté apparaît du fait que la séparation institutionnelle entre l'école et ce qui n'est pas l'école n'est pas homogène à l'opposition explicitation du réel et action sur le réel. Sous cet angle les choses seraient peut-être plus faciles si l'école était le seul lieu où l'on apprend les lois régissant le réel et si l'action sur celui-ci était l'apanage exclusif de la vie hors de l'école. En fait, l'école n'est pas seulement un lieu d'apprentissage mais aussi un milieu de vie, un micro-système social, avec ses règles de fonctionnement interne (6). C'est en son sein que s'opère, pour l'essentiel, le processus de socialisation de l'apprenant, si bien que les savoirs scolaires, dans leurs contenus comme dans leurs formes, sont surdéterminés par les enjeux sociaux de l'école, au travers du **dispositif relationnel** qu'elle met en place. Globalement, ce qui domine là aussi, c'est la tendance à séparer. Education et instruction sont présentées, par exemple, comme ne relevant pas des mêmes activités : il y a le scolaire, le « péri » et le post-scolaire, le cours et la récréation, la classe et les visites à l'extérieur... Ce cloisonnement se traduit par une division du travail très poussée : administrateurs, enseignants, documentalistes, surveillants, conseillers d'orientation, agents constituent une mosaïque humaine dont les fonctions sont nettement délimitées et hiérarchisées. Le travailleur manuel se trouve en bas de l'échelle comme dans la vie réelle.

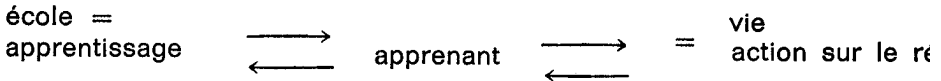
Ce jeu dissymétrique de places se retrouve au sein même de la relation pédagogique, où sans pouvoir réel sur la vie scolaire, sur sa vie à l'école, l'élève doit s'inscrire dans les normes imposées. Le mode de validation (notes, examens) privilégie et développe les pratiques individualistes et la compétition et laisse peu de place à la collaboration, la solidarité, le sens de l'effort collectif. Le monde scolaire, système faisant écho au système social, crée donc des attitudes, des comportements relationnels, des valeurs qui vont dans le sens d'une adéquation avec ceux qui sont exigés par le fonctionnement social.

Une seconde difficulté tient au fait, qu'aujourd'hui beaucoup plus qu'hier, la vie est source de nombreux apprentissages (un grand nombre de savoirs ne sont pas acquis à l'école) par l'action (ce qui ne signifie pas le contraire de la cognition) (7) et par l'intermédiaire de supports de plus en plus diversifiés (que l'on songe, par exemple, à la somme d'informations diffusées par les médias) qui sans remettre en cause la nécessité et la spécificité de l'école, contestent

(6) L'étude des règlements d'établissement que propose B. Duhamel, « En consultant les règlements », *Pratiques*, n° 30, peut servir d'analyseur éclairant ce lieu institutionnel.

(7) « Comme l'homme de science, un enfant utilise sa propre théorie, ou structure cognitive pour donner du sens au monde qui l'entoure... ». F. Smith, *La compréhension et l'apprentissage*, p. 129, Ed. HRW, 1979.

son monopole dans le domaine de l'apprentissage. Il convient alors de redialectiser l'opposition entre savoirs pratiques et savoirs théoriques. Toute pratique est une intelligence des choses qui est toujours consommatrice, sinon de théorie du moins d'intellection. Toute théorie ne peut être radicalement autonomisée, parce que c'est souvent la pratique qui lui fournit les problèmes qu'elle doit résoudre — malgré l'opposition radicale entre les deux démarches — et parce que c'est en dernière instance la pratique qui valide la théorie. Obligée de se dégager de la pratique pour élaborer ses résultats, la théorie doit sans cesse s'engager dans la pratique pour continuer à exister. Au schéma simpliste :



qui fait de la vie le lieu où se met en œuvre ce qu'on a appris à l'école et de l'école celui où l'on apprend ce qui est utile (et utilisé) dans la vie, il paraît donc plus conforme à la réalité de substituer la configuration suivante :



b) Le statut des savoirs scolaires

Au moins à partir du collège, l'enseignement est disciplinaire. Mais même à l'école élémentaire, un grand nombre d'activités sont de ce type. Cela se justifie de différentes manières : l'enseignant doit parfaitement maîtriser ce qu'il enseigne et ne peut, aujourd'hui, être formé à la totalité du champ de la connaissance ; chaque discipline correspond, en principe, à un savoir ayant ses objets spécifiques, ses propres méthodes d'investigation, etc... Nous ne développerons pas ici la question de la pertinence du découpage disciplinaire, ni le caractère paradoxal de la permanence de ce découpage dans le second degré alors que des restructurations importantes s'opèrent dans la Recherche, lieu principal de production du savoir.

Soulignons simplement que celui qui apprend se trouve en présence d'un savoir éclaté, coupé en tranches et doit lui-même procéder à l'intégration de l'ensemble dans la totalité de son expérience scolaire. Dans le système actuel, ce processus est laissé entièrement à sa charge, les maîtres étant eux-mêmes très souvent en difficulté personnelle de ce point de vue. Cette orientation disci-

plinaire est d'autant plus préjudiciable que dans les pratiques réelles l'intégration des savoirs se fait le plus souvent sur le mode interdisciplinaire : lorsque j'agis, bien rares sont les situations où je fais appel exclusivement aux savoirs d'une discipline. Il y a là encore contradiction entre l'enseignement par disciplines et l'utilisation interdisciplinaire des connaissances acquises.

Eludant la difficulté, et fidèle à une certaine tradition de l'enseignement secondaire en France, renforcée par le fait que l'Université qui forme les maîtres ignore trop majoritairement les pratiques autres que disciplinaires, l'école opte pour un enseignement fragmenté et très tôt spécialisé. Sa qualité est mesurée à l'aune exclusive de la conformité du savoir scolaire avec le savoir académique et non pas à la finalité du développement, à partir de chaque individu, d'une personnalité globale et complexe répondant au développement des besoins sociaux. Tenir compte de ces derniers signifierait qu'il faudrait mettre les savoirs scolaires en perspective par rapport à eux. Ainsi, pour ne prendre qu'un exemple, chaque Français a besoin de connaissances physiques pour intervenir dans le débat sur le nucléaire, elles ne sont pas pour autant équivalentes à celles dont doit disposer le chercheur en laboratoire. Or, l'école fait ici un choix : la physique du collège, enseignée à tous les enfants est une parcellarisation d'un savoir spécialisé si bien que les savoirs scolaires apparaissent comme abstraits, coupés de leurs applications. De plus, une même discipline se rattachant à des pratiques sociales différentes, doit donner lieu à des enseignements différents. Un exemple : le savoir biologique nécessaire pour l'agronomie n'est pas celui de la médecine ou de l'éducation physique. L'école non coupée des pratiques sociales doit donc décider à quelle pratique est destiné le savoir. Or, ces choix ne sont pas toujours explicitement formulés, ce qui ne facilite pas l'approche critique que pourraient faire les enseignants, mais il imprègne sournoisement l'ensemble du système scolaire. En forçant un peu le trait on peut dire qu'on prépare dans chaque discipline des « spécialistes » de celle-ci.

Autre facteur de dysfonctionnement concernant les savoirs scolaires, cette pesanteur institutionnelle qui a pour conséquence une résistance à l'introduction du **nouveau**. Cette résistance est multiforme. De principe (ce qui existe a fait ses preuves, ce qui est nouveau doit les faire) ; conjoncturelle (les maîtres ne sont pas suffisamment formés ni mis en position de recherche) ; pratique (les moyens pédagogiques — manuels, documents, préparations — ne peuvent être sans cesse renouvelés. Dans une période de profonde mutation comme celle que nous connaissons, le décalage grandit très rapidement et rend les savoirs scolaires inadaptés aux besoins

du moment (8). D'autant plus que sous prétexte de **neutralité**, certains savoirs sont écartés (sociologie, philosophie...) d'autres tendent à être aseptisés (on se souvient de la mise en cause de disciplines comme l'histoire). Le processus d'exclusion de certains types de savoir s'accompagne d'une hiérarchisation des savoirs retenus. La culture technique, par exemple, est exclue des filières nobles mais le fait technique est largement prédominant dans les filières d'exclusion non pas en tant que fait culturel mais à travers ses aspects les plus immédiatement fonctionnels. Dans le domaine du français, on perpétue l'illusion d'une langue nationale unifiée, déniait de ce fait la réalité des catégories sociales et de l'existence des régions. La culture scolaire est alors mutilée (exclusion massive du monde du travail et de sa culture) reflétant, dans la structuration même des savoirs scolaires, la division sociale du pays.

c) Les formes d'acquisition du savoir

En s'intéressant non seulement au résultat (il/elle sait ou ne sait pas...), ce que fait le behaviorisme, la psychologie cognitive a, à la suite de Piaget, apporté quelques lumières sur les mécanismes à l'œuvre quand celui qui apprend, s'approprie une connaissance nouvelle.

Il n'y a pas, entre l'enseignant et l'élève, ou l'environnement et l'élève, un simple transfert d'information comme c'est le cas entre un émetteur (actif) et un récepteur (passif) qui enregistre. Celui qui apprend le fait toujours à travers une activité cognitive propre. Elle a lieu d'ailleurs même dans le cas du cours le plus « magistral » (ou : si elle n'a pas lieu, il n'y a pas appropriation de savoir, même si le cours est bien fait). Or, l'enfant vit dans le monde des choses réelles, celui que nous avons appelé le monde matériel et social. A partir de la perception qu'il en a, et par l'activité cognitive, il passe au stade de la conception : de perçues, les choses deviennent conçues. Les choses conçues sont des représentations symboliques. Le plus souvent, elles ne restent pas intimes et personnelles dès lors qu'elles sont l'objet d'échanges et de communication, à travers les symboles et les signes, par les langages qui leur confèrent une réalité, distincte de celle des choses elles-mêmes. Cette réalité est celle des discours et des codes, qui inclut le conceptuel, l'abstrait mais aussi l'imaginaire, l'idéologique, etc...

A côté du monde matériel et social, constitué par les choses matérielles, les relations entre elles, la société et ses lois, existe

(8) Voir les retards pris par l'enseignement du français par rapport aux théories de la langue et des textes que signalent J.-F. Halté et A. Petitjean dans leur article « Pour un nouvel enseignement du français », **Pratiques**, spécial Cerisy, décembre 1980.

donc un autre monde, tout aussi réel, celui des représentations symboliques.

Pour la commodité, nous distinguerons deux manières d'apprendre, même si dans les processus réels elles ne peuvent toujours être identifiées et opèrent à tour de rôle ou simultanément : celle qui consiste à entrer en contact avec les choses réelles, à travers l'action sur elles, et à procéder à l'élaboration conceptuelle grâce à l'information reçue, celle qui aboutit à ce résultat à partir de la confrontation, à travers un langage, avec les représentations symboliques.

Ce processus permet d'attribuer une signification aux informations reçues en les structurant les unes par rapport aux autres. Ces significations sont elles-mêmes, selon la typologie de J. Nuttin (9), conceptuelle et/ou fonctionnelle et/ou émotionnelle.

Une situation pédagogique est organisée en vue d'un apprentissage rationnel. Dans celles que l'école met en place, elle privilégie la confrontation avec les représentations symboliques, en suscitant la communication avec autrui directement par l'oral, indirectement par l'écrit. Cela a certes l'avantage de ne pas limiter l'apprentissage au domaine nécessairement restreint de la situation dans laquelle se déroule l'action, de ne pas obliger chacun à la réélaboration des connaissances existantes et d'ouvrir, en principe, le sujet à la totalité de ce qui est connu. Mais cette démarche pédagogique dominante crée de nouvelles distorsions avec les pratiques hors de l'école en particulier parce qu'elle fait peu de place aux significations émotionnelles, à la composante affective de l'apprentissage.

Comme il est au cœur, de ce numéro, nous n'insisterons pas sur ce dysfonctionnement majeur de l'école. Disons que pour beaucoup d'enfants en refus scolaire, l'école est jugée inintéressante non seulement par ce qu'elle apprend mais surtout par la manière dont elle le fait. Le primat accordé au verbal et au discours, au détriment de l'action en « grandeur réelle », caractérise ces modes d'appropriation du savoir à l'école. Ceci est en partie déterminé par la spécificité du lieu scolaire (organisation des connaissances en vue d'un apprentissage rationnel afin de ne pas obliger chacun à la réélaboration des connaissances existantes) et par la nature même des savoirs scolaires que nous avons évoqués précédemment. Mais cela provient aussi du souci, moins défendable, de diffuser un maximum de connaissances dans un minimum de temps. La conséquence

(9) NUTTIN (J.), *Théorie de la motivation humaine*, PUF, 1980.

immédiate est l'exhaustion du cours magistral comme mode de transmission des connaissances et l'obligation pour les apprenants à apprendre en **simulant** le réel. C'est le fameux « Imaginez que... vous écrivez à un ami, que... vous êtes journaliste... » qui préside aux travaux d'écriture, plaçant comme cela a été suffisamment montré dans **Pratiques** (10), les élèves dans des situations artificielles de communication, au bénéfice de ceux qui, par leur mode d'acculturation familiale, possèdent les prérequis langagiers qui leur permettent de surmonter l'artifice.

III. — ELEMENTS DE SOLUTION

Tant par la nature du savoir scolaire que par les méthodes utilisées, l'école est en situation de rupture avec la vie. Cette rupture est plus ou moins grande selon la culture propre de celui qui apprend. L'école tend donc structurellement à reproduire la stratification sociale. L'échec scolaire n'est pas aveugle.

Pour remplir sa fonction sociale, l'école s'est constituée elle-même en société et forme un système avec ses hiérarchies, ses lois, etc... Ce système fonctionne, sur bien des points, sur le même mode que la société réelle : sélection et exclusion. En outre, le savoir social produit par le fonctionnement interne du système scolaire, la nature des rapports sociaux, les attitudes, la nature des rapports à l'institué sont des facteurs d'adaptation à la société telle qu'elle est.

Or, en admettant que le développement social résulte à la fois d'une meilleure formation des hommes, d'une élévation des qualifications (professionnelles, sociales, etc...) de capacités créatrices plus grandes, et simultanément d'une redistribution des fonctions individuelles et collectives dans le sens d'une plus grande démocratie, il apparaît donc, en 1982, que l'école freine doublement ce mouvement. D'une part, elle ne permet pas l'accès massif des jeunes aux savoirs et savoir-faire requis par le projet social actuel. D'autre part, elle ne développe pas les attitudes et les comportements sociaux non-conformistes que ce même projet suppose. Tout en ayant conscience qu'une transformation de l'école ne peut se concevoir sans une transformation de la société, il est d'ores et déjà possible de proposer des axes de recherche susceptibles d'y contribuer.

(10) Voir en particulier le n° 29, « La Rédaction ? », mars 1981.

1 — Une moindre distorsion entre le savoir scolaire et les savoirs théoriques et pratiques réellement mis en œuvre dans les pratiques sociales.

L'école doit interroger son propre savoir et le statut qu'elle lui accorde. En même temps elle doit intégrer les savoirs diffusés en d'autres lieux. Cette démarche interpelle les enseignants au niveau de leur propre formation. Elle suppose sans doute aussi que l'école s'ouvre à ceux qui sont porteurs de savoirs socialement utiles et que l'école ignore aujourd'hui. Un double mouvement pourrait en résulter : un éclatement de l'école vers l'extérieur par une diversification des thèmes et des lieux éducatifs, l'intervention plus systématique de personnes extérieures dont l'activité principale n'est pas l'enseignement. Il tendrait à donner au savoir scolaire une dimension moins abstraite et un mode de fonctionnement davantage tourné vers les pratiques où il s'intègre. Sans doute, faut-il tenir compte du fait que certains savoirs, pourtant nécessaires à l'action, s'inscrivent par rapport à celle-ci dans un détour tellement vaste que leur réinvestissement immédiat n'est pas toujours possible. Cela veut dire qu'il serait probablement illusoire de vouloir répondre à tout moment à la question traditionnelle de l'apprenant : « à quoi ça sert ? ». Mais il faut au moins y répondre chaque fois que cela est possible.

2 — Un rapprochement des modes d'appropriation du savoir à l'école et hors de l'école.

Primat du discours à l'école, de l'action dans la vie. En présence de deux manières d'apprendre, l'expérience montre que le choix est vite fait pour la grande majorité des jeunes pour qui apprendre à l'école est perçu comme ennuyeux par opposition à la vie où c'est intéressant. Leur préférence va donc généralement vers des types d'apprentissage qui privilégient l'action.

Une démarche pédagogique centrée sur l'activité de l'élève, activité individuelle mais aussi activité de groupe, permet de réduire la distance entre l'activité scolaire et la vie réelle. Elle permettrait également, en étant axée sur la résolution de problèmes « matériels » mais aussi « symboliques », de faire appel à des savoirs allant au-delà des disciplines. Les problèmes de la vie ne sont jamais purement disciplinaires et apprendre à les résoudre en faisant appel à des notions, à des concepts, à des savoirs-faire pluridisciplinaires consisterait à donner aux élèves un outil dont l'utilité est évidente dans la vie professionnelle. Par ailleurs, ce type d'appropriation des savoirs ne peut exister que dans le cadre de tâches globales qui permettrait de dépasser le caractère fragmentaire des activités scolaires habituelles.

3 — Une autre structuration interne de la « société scolaire » substituant aux conflits hiérarchiques la solidarité et à la compétition la collaboration, ce qui suppose au minimum que le pouvoir soit réparti différemment et que l'élève en ait sa part.

Ces directions balisent trois zones d'émergence des difficultés scolaires. Ces zones ne sont pas disjointes et fonctionnent en quelque sorte en phase pour renforcer leurs effets : une vision stratégique des transformations doit donc les englober toutes pour conduire à des processus efficaces.

La **pédagogie du projet** tend à le faire : visant à des réalisations effectives, elle donne un sens aux activités scolaires, comparable à celui des activités sociales. Ce faisant elle favorise le recentrage du savoir vers les significations fonctionnelles et émotionnelles et une approche moins étroitement disciplinaire : l'activité pédagogique devient en même temps une activité collective, les rôles des divers acteurs étant partiellement redistribués. En modifiant ainsi profondément les pratiques scolaires la **pédagogie du projet** œuvrerait dans le sens d'une transformation des rapports de l'école avec l'ensemble de la pratique sociale.