



Profitant de la publication par les éditions Syllepse du célèbre *Essai sur la qualification du travail* de Pierre Naville, initialement publié en 1956, nous proposons ici de revenir sur ses premiers travaux, dont on va voir qu'ils annoncèrent et préparèrent le terrain à une sociologie critique de l'éducation, attentive aux rapports que l'École entretient avec le système productif et aux rapports sociaux – de classe et de genre – qu'elle contribue à reproduire dans ses structures mêmes.

Connu, sinon pour son parcours poétique et militant¹, ou pour ses recherches en sociologie du travail, en particulier sur ce qu'il nomma l' « automatisme social » (1963) et pour avoir assumé – avec Georges Friedmann – la direction du célèbre *Traité de sociologie du travail* (publié en 1962), Naville l'est moins pour ses travaux sur le système d'enseignement et la formation professionnelle. Ce fut pourtant là le premier objet d'étude pour lequel il proposa un cadre sociologique de description et d'analyse.

Une critique avant l'heure de « l'idéologie du don »

Si Pierre Naville fait œuvre de sociologue dans des ouvrages comme *Théorie de l'orientation professionnelle* (1945) ou *La formation professionnelle et l'École* (1948)², c'est en effet moins par la mise en œuvre ou l'exploitation d'enquêtes portant sur les flux ou les interactions scolaires, qu'en élaborant une série de propositions théoriques critiques, lui permettant de penser sociologiquement – et non plus d'un point de vue strictement psychologique ou purement philosophique – des phénomènes aussi variés et cruciaux que l'orientation professionnelle, les formes d'apprentissage, la transmission des connaissances, les effets de l'examen, les inégalités d'acquisition, les rapports entre l'École et le système productif, etc.

A partir d'un cadre d'analyse marxiste, Naville précède ainsi de près de vingt ans les auteurs des *Héritiers*³ en étant sans doute le premier, du moins en France, à formuler sous une forme claire et vigoureuse une critique sociologique de ce que Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron appelleront plus tard « l'idéologie du don ». Pourtant, dans la sociologie de l'éducation qui se développe à partir des années 1960, il ne sera véritablement pris au sérieux que par les chercheurs regroupés autour de Viviane Isambert-Jamati.

Cette critique proposée par Naville dans sa *Théorie de l'orientation professionnelle* porte essentiellement sur la notion d' « aptitude » et garde une grande fraîcheur, ou plus

précisément un pouvoir certain de rupture avec le sens commun (ordinaire et savant). Le point de départ de son analyse tient dans la *division du travail*, indissociablement technique et sociale. Il montre qu'elle constitue dans toutes les sociétés, quel que soit le niveau de développement de cette division et le mode de hiérarchisation sociale des individus et des groupes, l'origine et la cause de la diversité des « aptitudes », et non leur conséquence. Ainsi de la société hellénique durant l'Antiquité, à propos de laquelle il écrit :
 « *L'apprentissage et la division du travail ne s'opéraient nullement selon la ligne des aptitudes, mais selon la division des sexes, des classes d'âge, des familles, des initiateurs de castes ou confréries, le tout, comme dans presque toutes les sociétés antiques, à l'intérieur des grandes catégories des laboureurs, guerriers et prêtres* » (p. 53).

C'est également la division du travail et son accroissement qui devaient peu à peu faire éclater la structure artisanale issue du système des jurandes et, en « libérant » l'ouvrier – au sens large de travailleur salarié – de son étroite soumission au « métier », l'enchaîner « *d'autant plus farouchement à son destin de classe* » (p. 63). Par l'introduction de procédés techniques nouveaux, l'instauration et la diffusion (plus lente en France qu'en Angleterre) du système des fabriques, mais également les entraves imposées à l'organisation des travailleurs (loi Le Chapelier en 1791 notamment), l'apprentissage traditionnel – c'est-à-dire le mode corporatif de transmission et d'acquisition – des aptitudes liées au « métier » allait progressivement se décomposer jusqu'à rendre de plus en plus sensible ce qu'on finit par nommer, dans la deuxième moitié du 19^{ème} siècle, la « crise de l'apprentissage ». La grande industrie n'exigeant plus guère l'apprentissage complet que nécessitait la production artisanale, les problèmes de la formation des ouvriers et de l'orientation professionnelle se sont posés sous une forme presque entièrement nouvelle et ont imposé, comme on le verra plus loin à propos du deuxième ouvrage que Naville a consacré à ces questions, une redéfinition des rapports entre la formation professionnelle et l'École.

Pour résumer ce qui nous semble constituer l'acquis fondamental de ces premiers travaux de Naville, on ne peut donc penser les questions de l'orientation et de la formation des aptitudes professionnelles – dont chaque génération prétend d'ailleurs (re)découvrir l'importance – sans les rapporter aux formes prises par la division du travail à un moment donné d'une société donnée, formes qui dépendent aussi bien des nécessités de l'activité productive que de l'état des rapports de force entre les classes. En d'autres termes, c'est dans la structure des rapports de classe et du marché de l'emploi, telle qu'elle est déterminée par un certain état de la division du travail, qu'il faut chercher le secret de la répartition des individus dans des filières scolaires, des secteurs d'activité et des occupations professionnelles variées et hiérarchisées, et non en invoquant d'hypothétiques « talents », « aptitudes » ou « dons » qui expliqueraient, et justifieraient, cette répartition⁴.

Systeme éducatif et systeme productif

Dans *La Formation professionnelle et l'École*, publié en 1948, Naville propose une vue à la fois plus large et approfondie du problème des rapports entre système éducatif et système productif dans les sociétés industrialisées. Le constat sur lequel s'appuie – et que vise à penser – son étude tient dans le divorce entre l'école et l'atelier, entre l'instruction générale et la formation professionnelle, entre la culture et le métier, entre les professions manuelles ou techniques et les professions libérales et intellectuelles. Cette séparation, nous dit Naville dès l'abord, « *ne découle pas de la nature des choses mais tout au contraire a presque exclusivement des causes historiques et sociales* » (p. 6).

Outre l'état des lieux qu'il dresse de la formation professionnelle quelques années à peine après la fin de la guerre, cet ouvrage doit être lu indissociablement comme analyse de ces « causes historiques et sociales » mais aussi comme intervention plaidant pour le dépassement de cette séparation, non par une simple juxtaposition qui consisterait à « *additionner une série de disciplines hétérogènes* » (p. 17), mais par une véritable union de l'instruction générale et de l'apprentissage professionnel, passant par une « *pédagogie combinée de l'activité technique et des connaissances les plus générales* ». Comme l'affirme Naville, « *l'école n'est pas seulement la préface au métier, car le métier aussi est une école* »⁵. Ce n'est donc pas pour une « scolarisation des apprentissages » – pour reprendre l'expression célèbre d'Antoine Prost (1981) – que plaide Naville, mais pour un double mouvement de scolarisation du métier et de « *professionnalisation* » de la formation scolaire.

Les guillemets s'imposent ici tant l'inflation des discours appelant à une professionnalisation du système éducatif sous la forme d'un rapprochement entre Ecole et entreprises, généralement sous contrôle direct ou indirect du patronat (comme dans le cas de certains baccalauréats professionnels ou de certaines licences professionnelles), a dénaturé le sens de la proposition de Naville. Cette professionnalisation libérale va toujours dans le sens, non d'une intégration des savoirs techniques à l'ensemble des savoirs scolaires légitimes ou d'une révolution pédagogique permettant de réaliser cette intégration en dépassant la division entre travail manuel et travail intellectuel, conception et exécution, mais d'une simple sous-traitance permettant aux entreprises privées de limiter au maximum les frais liés à la formation et de répondre – très étroitement – à leurs besoins de travailleurs qualifiés⁶.

On notera au passage qu'il ne s'agit pas là d'un plaidoyer sortant tout armé du cerveau de Pierre Naville, ou du simple produit de ses options et opinions personnelles. L'auteur s'applique en effet, dans la suite de l'ouvrage, à décrire « *la structure actuelle de l'enseignement* » et les « *exigences nouvelles* » qui découlent des mutations du système productif, afin de montrer non seulement l'origine des résistances au rapprochement de l'enseignement général et de l'apprentissage technique, mais les tendances économiques actuelles qui justifieraient un tel rapprochement. Cette « *structure de l'enseignement* » se caractérise en France selon Naville par trois traits : « *une centralisation très poussée à l'échelle nationale [...], un cloisonnement très rigide des différents ordres et catégories d'enseignement, une indépendance très marquée de l'enseignement par rapport aux institutions économiques et sociales du pays* » (p. 33).

Si la centralisation a des effets ambivalents quant au problème qui intéresse Naville, les deux autres traits mentionnés ont, eux, une influence directe sur les rapports entre formation professionnelle et instruction générale. Plus précisément, le cloisonnement opère aussi bien selon lui sur l'axe vertical, par l'absence de « lien organique » entre le supérieur et le secondaire, que sur l'axe horizontal, où l'on voit cohabiter ou s'opposer des « *cycles sans option ni changement possible* »⁷. Or, ce cloisonnement « *représente aujourd'hui [...] l'obstacle le plus important à une politique intégrée de l'instruction générale et de la formation professionnelle, car il tend à faire de chaque cycle d'études un ensemble fermé sur lui-même* » (p. 37-38). A l'heure où les cloisonnements au sein même de l'enseignement supérieur se renforcent, sans que soient véritablement remis en cause les frontières qui séparent enseignement général et enseignement professionnel dans l'enseignement secondaire, on aperçoit toute l'actualité du constat de Naville.

Quant à l'indépendance de l'enseignement général à l'égard de la vie économique et

sociale, obstacle évident au développement conjoint et intégré de l'instruction générale et de la formation professionnelle, Naville rappelle qu'elle prend des significations très diverses selon l'origine sociale et le sexe de l'enfant⁸. Sur ce dernier aspect de la « séparation des sexes », auquel il consacre une partie entière, il a le mérite de questionner la division sexuelle des tâches productives et des filières scolaires, d'apercevoir l'exclusion d'une grande partie des jeunes femmes de toute formation professionnelle et de « *ruiner la légende des métiers spécifiquement féminins* », pour poser clairement la question d'un enseignement général et professionnel s'adressant autant aux filles qu'aux garçons.

L'enseignement technique et son public

Pour être plus complet sur l'apport de Naville à la sociologie de l'éducation en cours de constitution dans les années directement postérieures à la 2nde guerre mondiale, et ne pas laisser entendre qu'il n'entretenait qu'un rapport lointain avec les données empiriques, il faut également citer l'étude parue en 1959 dans un cahier de *Recherches de sociologie du travail*, intitulée : « L'origine sociale des élèves de l'enseignement technique en France ». Dans cet article, qui paraît à peu près au même moment que les travaux – produits dans le cadre de l'INED et publiés dans la revue *Population* – de Girard, Bastide, Clerc et d'autres (Girard, 1970), Naville fournit une description statistique fort intéressante du public de l'enseignement technique⁹ et pose, à propos de cet ordre d'enseignement, un certain nombre de problèmes lancinants.

Ainsi affirme-t-il, dès l'introduction de cette étude : « *En somme, le cloisonnement du système éducatif apparaît corrélatif au cloisonnement de la société tout entière, bien qu'une petite partie des classes inférieures parvienne à franchir ces cloisons, en accédant, souvent grâce à l'enseignement, à des classes supérieures, sinon en une génération, du moins en deux ou trois. L'exemple inverse est infiniment plus rare : les jeunes gens provenant des milieux de professions libérales, de fonctionnaires, ou du patronat ne saisissent presque jamais l'occasion d'un enseignement ou d'un apprentissage organisé pour devenir ouvriers ou cultivateurs exploitants, ce qui leur apparaît toujours comme un déclassement, sinon même une déchéance* » (p. 35). Une telle affirmation énoncée en 1959, à un moment où le mythe de « l'Ecole libératrice » sévit encore largement, fait figure de prophétie lumineuse, tant les données statistiques dont on dispose aujourd'hui viennent régulièrement confirmer les propos de Naville.

Pierre Naville ne s'en tient pas à un constat négatif fondé sur la quasi-absence des enfants issus des classes favorisées dans l'enseignement technique, mais s'attache à mettre en évidence l'hétérogénéité de cet ordre d'enseignement, notamment divisé entre ce qu'on appelait à l'époque les « collèges techniques » (devenus lycées techniques puis lycées technologiques), et les « centres d'apprentissage » (ancêtre des lycées professionnels), les enfants issus de la classe ouvrière étant davantage représentés dans les seconds que dans les premiers (73,8% contre 59,2%). Malgré une sélection indissociablement scolaire et sociale (à 15 ans, environ 50% des garçons et 35% des filles étaient actifs selon une enquête de 1957 citée par Naville), le public de l'enseignement technique s'avère donc, dans les années 1950, essentiellement prolétarien.

Pierre Naville remarque néanmoins « *l'importance relative des milieux petits-bourgeois, notamment fonctionnaires* », ce qui démontre selon lui qu'ils « *considèrent favorablement les possibilités qu'offrent ces établissements* ». Il met en outre l'accent sur un fait d'une grande importance, et dont la sociologie de l'éducation a depuis confirmé la prégnance, à

savoir la sélectivité différentielle de ces filières : « *l'enseignement technique retient plus longtemps les éléments venus de milieux moyens ou aisés. Autrement dit, les classes ouvrières profitent moins longtemps de cet enseignement* ». Cet article s'achevait sur l'idée que cet ordre d'enseignement « *ne se borne pas à dispenser des connaissances pratiques et théoriques* » mais constitue un vecteur d'ascension sociale, aussi bien pour les milieux petits-bourgeois que pour les classes prolétariennes. C'est là un constat optimiste qui mériterait d'être rediscuté aujourd'hui.

Au total, ce sont plusieurs dimensions que l'on retrouvera chez Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, et plus largement dans les sociologies de la reproduction, qui sont présentes dans les travaux pionniers de Naville : non seulement la critique de l' « idéologie du don », mais aussi la mise au jour de la dépendance du système d'enseignement à l'égard de la division du travail (et donc de la structure de classe), les effets originaux produits par la structure du système d'enseignement, et l'élimination scolaire progressive des enfants appartenant aux classes populaires. Autant de raisons de redécouvrir un auteur qui, aujourd'hui peu lu, propose pourtant des armes critiques pour penser les sociétés capitalistes de notre temps.

Nos contenus sont sous licence Creative Commons, libres de diffusion, et Copyleft. Toute parution peut donc être librement reprise et partagée à des fins non commerciales, à la condition de ne pas la modifier et de mentionner auteur-e(s) et URL d'origine activée.

références

références

↑1 M. Verret, « Hommage à Pierre Naville », *L'année sociologique*, 1994, vol. 44, p. 385-399 ; A. Cuénot, *Pierre Naville (1904-1993). Biographie d'un révolutionnaire marxiste*, Nice, Bénévent éditeur, 2008 ; F. Blum (éd.), *Les vies de Pierre Naville*, Lille, Presses du Septentrion, 2007.

↑2 P. Naville, *Théorie de l'orientation professionnelle*, Paris, Gallimard, 1972 [1945] ; P. Naville, *La formation professionnelle et l'Ecole*, Paris, PUF, 1948.

↑3 P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1964.

Pierre Naville précise : « *L'échange et la division du travail sont les producteurs de la grande diversité des talents et aptitudes humaines. L'homme ne dispose naturellement que d'une aptitude générale au travail [...], comme les animaux ; d'une certaine forme et grandeur de réactivité, dans laquelle le langage joue un grand rôle.*

↑4 *Mais cette disposition générale ne devient une aptitude particulière que lorsque la division du travail social lui a imprimé un caractère exclusif, séparé, sélectionné, quand elle a transformé la sensorialité (ou sensibilité) brute en sensorialité éduquée, "humanisée", socialement utile, c'est-à-dire quand elle a véritablement créé les talents et même ce qu'on appelle les "dons" » (Ibid., p. 70).*

- Pour bien saisir le sens de cette formule, il faut avoir en tête les propos qui suivent : « *Il en découle que la formation professionnelle, pas plus que l'école, ne peut être abandonnée à l'arbitraire des institutions et des organismes économiques privés, mais qu'elle doit être intégrée dans une unité où l'avenir de l'enfant cessera d'être l'enjeu des rivalités de 3 ou 4 ministères, de 2 ou 3 religions, et de quelques centaines de milliers d'employeurs et d'institutions* » (p. 31).
- ↑5
- ↑6 Pour une analyse critique de ce mouvement à la « professionnalisation » des études, voir notamment C. Laval, *L'école n'est pas une entreprise*, Paris, La Découverte, 2004. Il est évident que, depuis 1948, les rapports entre ordres d'enseignement ont évolué, mais il n'est pas certain que cette évolution ait modifié la nature de ces rapports, les filières générales et professionnelles restant pour l'essentiel indépendantes (pour ne pas dire étanches) les unes des autres (Voir U. Palheta, *La domination scolaire. Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*, Paris, PUF, 2012). On notera toutefois une évolution importante concernant les filières de l'enseignement
- ↑7 technologique qui ont peu à peu été intégrées aux filières générales, même si du point de vue des caractéristiques scolaires et sociales de leurs publics, ainsi que des « débouchés » de la formation, elles continuent de s'en distinguer nettement. Voir sur ce point : S. Orange, « Le choix du BTS. Entre construction et encadrement des aspirations des bacheliers d'origine populaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, Paris, 2010, 3, n°183.
- Naville s'exprime de la manière suivante un peu plus loin (p. 52-53) : « *Si l'esprit de la formation professionnelle est absent de l'école primaire, c'est parce que les jeunes travailleurs qui y ont fait leurs premières études étaient réputés bons à chercher un apprentissage ou une première embauche un peu au hasard ; s'il est absent de*
- ↑8 *l'enseignement secondaire, voire de l'enseignement supérieur, c'est pour des raisons inverses : parce que les jeunes gens et jeunes filles de la bourgeoisie grande et petite qui les fréquentent en majorité sont réputés pouvoir attendre 18 ou 20 ans et plus avant de choisir un métier ou un époux, et que tout engagement professionnel antérieur paraît souvent une atteinte à un plein épanouissement personnel* ».
- ↑9 L'enseignement technique tel que Naville l'entend ici englobe les filières que nous appellerions aujourd'hui « technologiques » et « professionnelles ».