

Zeitschrift: Études pédagogiques : annuaire de l'instruction publique en Suisse
Band: 63/1972 (1972)

Artikel: La valse hésitation des réformes scolaires
Autor: Panchaud, Georges
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-115996>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 08.11.2024

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

PREMIÈRE PARTIE

La valse hésitation des réformes scolaires

N'y a-t-il pas quelque chose d'étonnant, d'inquiétant même, à voir une réforme scolaire, à peine engagée, être tout aussitôt suivie d'une seconde réforme, puis d'une autre encore?

Bien plus, les auteurs de ces changements vont jusqu'à prétendre que l'école doit entrer dans un processus de *réforme permanente* qui lui évitera tout risque de cristallisation. Ces réformateurs savent-ils exactement ce qu'ils veulent? Ne sont-ils pas en train de provoquer une instabilité et une insécurité qui ne peuvent, en définitive, que nuire à l'éducation?

On n'est pas plus rassuré en prenant connaissance d'une littérature socio-pédagogique de plus en plus abondante. Yvan Illich réclame une *Société sans école*, Bourdieu et Passeron accusent les institutions scolaires de *Reproduction* de la structure des rapports de classe; les *Libres enfants de Summerhill*, de Neill, offrent le modèle de l'école sans contrainte; la vision de Paolo Freire de *L'éducation: pratique de la liberté* s'oppose à la conception habituelle de l'alphabétisation; la pédagogie non directive de Rogers séduit les adversaires de l'école autoritaire.

Tous ces auteurs, pour ne citer que les plus connus, mettent en cause à la fois la société, l'école, les autorités et les enseignants.

Existe-t-il, peut-on se demander, une relation de cause à effet entre les idées esquissées dans ces ouvrages et les décisions prises par les personnes responsables des réformes scolaires? Celles-ci sont-elles influencées par ces nouveaux courants de pensée au point d'abandonner un projet pour un autre?

Je ne le pense pas. Ces apparentes hésitations, ces changements répétés ne sont pas des volte-face mais des coups de barre inévitables et nécessaires dus à la difficulté des problèmes à résoudre. Les objectifs généraux ne changent pas; la manière de les atteindre se modifie au fur et à mesure des obstacles rencontrés et des résultats obtenus.

Si tous ceux qui, de par le monde, souhaitent, réclament ou élaborent une réforme scolaire devaient s'entendre sur les objectifs précis et opérationnels de l'éducation, ils auraient beaucoup de peine à y arriver. Ce qui les pousse à changer l'école correspond à des motivations si différentes qu'ils ont davantage de raisons de se dresser les uns contre les autres que de s'unir dans une action commune.

Peut-on, dans ces conditions, se risquer à trouver quelques lignes de force qui relieraient celui qui réclame la suppression de l'école à celui qui cherche à renforcer son efficacité? Le seul dénominateur

commun me paraît être la recherche d'un système d'éducation offrant à chaque enfant des chances d'éducation aussi égales que possible, le plus vite et le plus longtemps possible.

Les raisons pour lesquelles on désire atteindre ce but peuvent être très différentes. Les moyens d'y parvenir, eux aussi, peuvent varier.

Il me semble que l'on peut distinguer trois étapes dans le mouvement intensif de réformes qui a débuté il y a un quart de siècle. Elles correspondent à trois vagues de critiques adressées à l'école; vagues que l'on peut résumer par ces trois jugements: l'institution scolaire est antidémocratique, elle est inefficace, elle est nuisible.

L'interpénétration des idées est aujourd'hui telle que presque tous les pays ont passé par les mêmes stades de réflexion à l'égard des problèmes scolaires et ont orienté leurs réformes dans le même sens.

La description qui suit se réfère pour l'essentiel à ce qui s'est passé en Suisse, et, singulièrement, dans le canton de Vaud; la situation, dans ses grandes lignes, a été la même en Europe et aux Etats-Unis.

Vers la démocratisation de l'école

Plus que tout autre événement, la Deuxième Guerre mondiale a joué un rôle de catalyseur dans la prise de conscience du problème de l'éducation.

Guerre totale, elle a atteint toute la population aussi bien civile que militaire, frappant indistinctement toutes les classes sociales. Ainsi est apparue d'une façon inhabituelle l'inégalité d'un système scolaire dans lequel tous les enfants d'une population pourtant engagée dans un même effort n'avaient pas les mêmes chances devant l'éducation. De plus, l'expérience avait prouvé qu'il avait fallu faire appel non seulement au courage de tous, mais encore aux capacités intellectuelles et techniques de chacun.

Aussi est-il significatif de voir la Grande-Bretagne, en pleine guerre, entreprendre une réforme scolaire et son Parlement adopter, fait rare, à l'unanimité, en 1944, le « Bill of Education ». Il s'agissait « de procurer à la jeunesse une enfance plus heureuse et de mieux l'armer pour faire face à la vie, de lui garantir une éducation plus appropriée et de meilleures chances de succès, afin de donner à tous les moyens de développer les dons divers qu'ils ont reçus de la nature, ce qui permettrait d'accroître l'héritage de la nation à laquelle ils appartiennent ». Cet extrait du « Livre blanc » du 16 juillet 1943 contient tous les principes de la démocratisation de l'enseignement qui seront avancés dans les années qui suivront et auxquels on se réfère encore maintenant: enfance heureuse, égalité des chances, mise en valeur

des possibilités de chaque enfant, augmentation du potentiel humain d'un pays.

Cet accord unanime, quant à la fonction que devrait avoir l'école dans une société démocratique, n'a pas survécu dans l'après-guerre. Il a certes eu pour effet la création de nombreuses « comprehensive schools », mais le système scolaire britannique n'a pas subi de bouleversement total. Les options idéologiques et politiques ont refait surface; la stratification sociale a réapparu et l'opinion s'est à nouveau trouvée partagée sur les mesures à prendre.

Même phénomène en France, où la nécessité d'une réforme apparaissait au Gouvernement français provisoire d'Alger en 1943 déjà. Après la libération du pays, une commission est chargée d'élaborer un projet. Présidée par deux universitaires de grande classe, Paul Langevin et Henri Wallon, elle présente en 1947 un plan qui porte leurs noms. La réforme Langevin-Wallon est plus qu'un exposé d'intention, ainsi que l'était le « Bill of Education »; c'est un projet de structure originale assorti de propositions méthodologiques qui a incontestablement inspiré, dans les années qui suivirent, les réformes faites en France et à l'étranger.

Brièvement résumées, les tendances caractéristiques de ce plan vont vers :

1. La prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à 18 ans.
2. La suppression des divisions verticales séparant et cloisonnant les élèves selon des types d'écoles nettement différenciés (école primaire, collège, lycée).
3. La création d'un cycle d'observation et d'orientation permettant de diriger l'enfant selon ses aptitudes.
4. Des programmes adaptés à la psychologie génétique.
5. L'introduction des méthodes actives faisant appel au travail individuel et en équipe, à l'observation directe, etc.
6. La gratuité de l'enseignement à tous les degrés et l'institution de bourses et de présalaires aux étudiants.
7. La suppression des distinctions entre maîtres secondaires et maîtres primaires, tous passant par l'université et recevant un salaire analogue sinon identique.
8. Une réforme de l'enseignement supérieur et la transformation des « grandes écoles ».

Ce projet était beaucoup trop novateur pour être accepté en 1947. Il pouvait d'autant moins recevoir l'approbation de la droite et du centre qu'il était en grande partie l'œuvre d'hommes politiquement engagés à gauche.

Il rencontra aussi une forte opposition de la part des professeurs de l'enseignement secondaire et supérieur qui craignaient la disparition de leurs privilèges.

De 1947 à nos jours, la France a élaboré de nombreux projets et tenté des expériences comme celles des « classes nouvelles », des lycées pilotes, des collèges expérimentaux. On peut dire que toutes s'inspirent, dans une certaine mesure, du plan Langevin-Wallon; aucune ne va aussi loin que le projet initial.

Le désir de démocratisation des études est évident non seulement en Grande-Bretagne et en France, mais aussi dans un grand nombre de pays. Mais la situation y étant parfois différente, les données du problème ne peuvent être les mêmes partout.

Dans les pays communistes, on se satisfait de la transformation profonde qui a suivi la Révolution russe. Aux Etats-Unis, on s'aperçoit que le caractère soi-disant démocratique de l'école est contredit par la discrimination raciale dont les Noirs et les Portoricains sont l'objet.

Dans les pays du tiers monde qui acquièrent les uns après les autres leur liberté politique, le problème de l'enseignement est à revoir entièrement.

En Suisse, comme chez nos voisins, il s'agit de supprimer, dans la mesure du possible, les obstacles qui se dressent devant les enfants de milieux défavorisés, soit pour des raisons socio-économiques, soit pour des raisons géographiques: éloignement par rapport aux établissements scolaires, etc.

Dans ce premier temps des réformes, placé sous le signe de la démocratisation, on a avant tout pensé aux obstacles matériels. Le plus évident est d'ordre financier. Si les parents économiquement faibles n'envoient pas leurs enfants à l'école, c'est parce que cela leur coûte trop cher. Qu'à cela ne tienne: on introduit la gratuité des études secondaires ou celle des manuels scolaires; on accorde des bourses dès la fin de la scolarité obligatoire.

Pour lever l'obstacle d'ordre géographique, on organise le transport en commun des élèves éloignés d'un établissement secondaire et, dans le canton de Vaud, par exemple, l'Etat prend à sa charge les frais de transport de ceux qui habitent au-delà d'un rayon de 2 km. Cette dernière disposition, paradoxalement, profite également aux parents fortunés qui ont choisi d'habiter en dehors de ville, alors qu'elle devait encourager la population campagnarde à envoyer ses enfants au collège.

Il était pourtant difficile de penser que le problème de la démocratisation de l'école tenait à ces seuls facteurs matériels. Il fallait bien constater que la répartition des enfants entre l'école primaire et les différentes divisions des collèges secondaires était en bonne partie fonction du milieu socio-culturel, les parents exerçant des

professions libérales envoyant leurs enfants au collège classique; ceux des classes moyennes au collège scientifique ou à l'école de commerce; paysans et ouvriers les laissant achever leur scolarité obligatoire à l'école primaire ou dans les classes primaires supérieures. Le caractère hiérarchique des sections du secondaire engageait les parents à essayer la section classique pour leurs enfants, quitte à se rabattre sur la scientifique ou la commerciale en cas d'échec.

Le remède à ces défauts, on croit le trouver en mettant l'accent sur l'orientation. Dans le canton de Vaud, dès 1956, on élargit l'entrée au secondaire, du moins en encourageant davantage d'enfants à se présenter à l'examen d'admission aux collèges secondaires et en s'efforçant de mettre au point des épreuves qui ne contrôlent pas seulement les connaissances scolaires, mais qui révèlent les aptitudes des enfants et ont ainsi une valeur prédictive sur la suite de leurs études. Reprenant une idée du plan Langevin-Wallon, on institue un cycle d'orientation à l'intérieur du secondaire, retardant de deux années la répartition des élèves dans les diverses sections des collèges, espérant ainsi pouvoir mieux les diriger en fonction de leurs aptitudes et de leurs goûts.

A Genève, on va plus loin, en mettant tous les enfants, dès l'âge de 12 ans, dans un cycle d'orientation jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire, en les répartissant toutefois dans deux, puis trois sections.

Il serait facile de montrer que, dans d'autres cantons et dans plusieurs pays voisins, la démarche a été la même. On a fondé de grands espoirs sur une meilleure orientation des élèves au sein même du système existant, auquel on n'avait apporté, en somme, qu'un minimum de changements de structure.

On est obligé de convenir aujourd'hui que les réformes entreprises n'ont pas eu les effets escomptés. Il serait injuste toutefois d'en négliger l'aspect positif. Davantage de parents ont été amenés à mettre leurs enfants au secondaire et, lorsque le cycle d'orientation a englobé l'ensemble des enfants (et pas seulement ceux d'entre eux admis au secondaire, comme dans le canton de Vaud), des chances plus grandes ont été offertes à un plus grand nombre d'enfants.

De plus, les enseignants ont pris conscience du fait que la réussite et l'échec peuvent dépendre d'autres facteurs que la plus ou moins grande ardeur au travail, ou le degré d'intelligence.

Dans le canton de Vaud, la composition sociale des classes secondaires s'est modifiée, mais, avant tout, au départ. Il a bien fallu constater que les chances de survie au secondaire ne sont pas égales et varient selon l'origine sociale des parents.

Dans les classes précédant le baccalauréat, puis à l'Université, la répartition des élèves selon l'origine socio-économique ne s'est pas beaucoup modifiée. Enfants de paysans et d'ouvriers restent très faiblement représentés.

Même si l'on admet que les mesures prises en vue de la démocratisation ne sont pas allées à fin contraire, elles ont été insuffisantes. Tous les pays qui se sont lancés dans des réformes du même type ont dû en convenir et en ont cherché les raisons.

D'une part, beaucoup de parents appartenant aux milieux défavorisés n'ont pas assez profité des possibilités qui leur étaient offertes. D'autre part, les parents les plus favorisés ont cherché à échapper à l'intégration de leurs enfants dans l'école pour tous. Par crainte de voir le niveau de l'enseignement baisser, ils les ont placés dans des écoles de leur choix. C'est le cas aux USA notamment.

Ces deux phénomènes ont été cependant difficiles à percevoir en Suisse. La raison essentielle de l'inefficacité des réformes est ailleurs. Elle tient aux modes d'enseignement, au contenu et à la forme de culture de l'enseignement secondaire traditionnel qui ne peuvent convenir à des enfants d'origine sociale très différente de la clientèle qui fut la sienne pendant des siècles.

Il ne s'agit pas de porter condamnation sur un système qui, dans le passé, a fait largement ses preuves, mais de reconnaître qu'il ne suffit pas d'ouvrir plus grandes les portes du secondaire pour que chaque élève puisse bénéficier de l'enseignement reçu.

Dès lors on en arrive à une seconde vague de critiques aboutissant à de nouvelles réformes tendant à mieux adapter l'école aux élèves qui la fréquentent.

Une école plus efficace

Si la plupart des réformes entreprises ces dix dernières années, en Suisse comme à l'étranger, tendent à une plus grande efficacité, il ne faut pas perdre de vue que l'objectif premier ne s'est pas modifié; il est toujours celui d'offrir davantage de chances d'éducation au plus grand nombre.

Les réformes de la première période étaient inspirées par des considérations sociales et politiques résumées par ce terme commode et populaire de démocratisation.

La deuxième période est caractérisée par des préoccupations psychologiques et pédagogiques; plaçant l'enfant au centre de l'école, elle concerne de ce fait directement les enseignants. Que peut apprendre l'enfant? Comment peut-on stimuler son activité? Les deux questions sont liées. L'activité de l'enfant ne peut s'exercer que si ce qu'on lui offre lui est accessible, c'est-à-dire correspond à son développement physique et intellectuel.

Les efforts en vue d'une plus grande efficacité ont porté, en conséquence, sur une définition des objectifs de l'école qui soit réellement pédocentrique. Si la formulation des objectifs dans cette perspective

est une tâche ardue¹, elle est un exercice de réflexion salutaire. Jusqu'à maintenant on rencontrait dans les plans d'étude, soit des objectifs fondés sur un engagement de l'école (religieux, politique, etc.), soit des buts trop généraux pour avoir des conséquences directes sur le contenu et le mode d'enseignement.

Les objectifs définis, il convient de trouver la structure qui paraît le mieux permettre de les atteindre.

Si le développement le plus complet et le plus harmonieux possible de l'enfant est l'un des objectifs et que l'autre est de laisser à l'enfant toutes ses chances le plus longtemps possible, on comprend pourquoi les structures proposées aujourd'hui se caractérisent par le souci de maintenir les élèves dans des classes hétérogènes. Le système de l'école globale connaît donc, à l'heure actuelle, une faveur qui s'explique.

Ce n'est peut-être pas la solution idéale ou la seule possible. Objectifs et structure ne sont que le cadre dans lequel s'inscrit le travail scolaire. Les problèmes posés par le processus d'apprentissage sont plus difficiles à résoudre pratiquement. Dans quelles conditions l'élève sera-t-il actif dans un sens vraiment fonctionnel comme l'entend Claparède?

Il faut qu'il soit intéressé par ce qu'il fait, d'où l'importance accordée à la motivation. Il faut qu'il ait la possibilité de choisir dans une certaine mesure ses branches d'étude, d'où l'introduction d'options à la place du cadre fixe des disciplines obligatoires. Il faut un programme adapté à ses capacités, d'où l'établissement du curriculum sur des bases scientifiques (taxonomie, etc.).

Enfin, l'élève doit pouvoir travailler dans un climat de classe favorable, d'où une réflexion nouvelle sur la nature de la relation maître-élèves avec, à l'extrême, la pédagogie non directive.

On estime, d'autre part, que le travail scolaire peut être amélioré par l'introduction de certaines techniques comme l'instruction programmée, les moyens audio-visuels, l'enseignement par ordinateur, etc.

¹ Les membres du Groupe romand de réflexion sur les objectifs et les structures de l'école (GROS) en ont fait l'expérience de 1971 à 1972. A titre d'exemple, nous reproduisons les objectifs généraux de l'enseignement tels qu'ils ont été formulés par le Conseil de réforme et de planification scolaire (CREPS) du canton de Vaud:

Les objectifs généraux de l'enseignement — c'est-à-dire ses raisons d'être — peuvent être formulés ainsi:

- 1^o par l'exercice conjugué de toutes ses facultés, faire acquérir à l'enfant des connaissances, des moyens d'action, ainsi que des instruments de compréhension;
- 2^o mettre chaque enfant en mesure de se connaître selon son originalité propre et de développer une personnalité autonome;
- 3^o éveiller le sens de la solidarité en engageant l'enfant dans des activités pratiques et intellectuelles effectuées en équipe.

Est condition première de la réussite d'une réforme l'attitude positive de l'enseignant et sa participation aux changements. Sa formation de base, son perfectionnement doivent retenir toute l'attention des autorités.

Cette énumération très incomplète des points sur lesquels portent les recherches pédagogiques actuelles devrait suffire à montrer les efforts vers une plus grande efficacité de l'école et aussi vers une prise en considération d'un certain nombre de facteurs sociaux et psychologiques dont on ne tenait pas compte jusqu'à maintenant.

Cette volonté de renouvellement se heurte souvent à l'esprit de routine, à une incompréhension des objectifs poursuivis et aussi à l'opposition de personnes qui estiment que les réformes s'engagent dans des voies dangereuses et restent attachées aux conceptions qui ont été celles de l'école traditionnelle.

On pouvait s'attendre à cette opposition naturelle et légitime des milieux conservateurs; plus déroutante et plus redoutable est l'opposition qui est apparue à l'autre extrême.

L'école, institution nuisible

Alors que l'on est encore loin d'avoir obtenu les résultats d'expériences à leurs débuts, des gens surgissent pour dire que tout ce qui est entrepris est inutile, que l'on ne propose là que des palliatifs.

A les entendre, le système scolaire ne peut être véritablement transformé que lorsque la société elle-même aura radicalement changé. C'est un préalable nécessaire. Bien plus, le souci d'efficacité qui préside aux réformes actuelles de l'école est un motif de plus de s'insurger contre elles. L'enseignement programmé, les moyens audio-visuels, l'analyse et la construction logique des programmes ne sont que des formes plus raffinées d'aliénation et de conditionnement.

Quant au choix d'options offert, il n'est qu'une trompeuse forme de participation.

Les auteurs des réformes sont soupçonnés de vouloir appliquer au processus d'enseignement les méthodes utilisées dans la production industrielle et de se mettre au service du monde économique.

La vraie, la seule réforme valable serait l'application du principe de la liberté totale dans le choix et le mode d'éducation dès le plus jeune âge.

Pareille attitude s'est surtout développée à partir de la contestation des étudiants, dès 1964 aux Etats-Unis, dès 1968 en Europe. Elle a sa source dans les écrits d'auteurs dont les idées percutantes recueillent la faveur des jeunes et celle de nombreux intellectuels. Ainsi, à côté de la seconde vague de réformes que l'on pouvait qualifier de raisonnablement audacieuse, apparaît un mouvement d'opinion tendant à un changement radical des bases mêmes de l'éducation.

On reproche à l'école sa fonction de reproduction de la société, son caractère institutionnel et obligatoire, l'absence de liberté dans laquelle est tenu l'enfant.

L'école reproduit la société

Depuis des années, les sociologues qui se sont occupés de l'éducation ont concentré la plupart de leurs études sur l'inégalité de la représentation des classes sociales aux différents niveaux de l'enseignement. Ils ont montré, chiffres en main, que les enfants d'ouvriers et de paysans sont sous-représentés à l'Université et, qu'au contraire, les cadres supérieurs sont sur-représentés. De plus, le pourcentage des échecs scolaires est en relation avec l'origine socio-professionnelle des parents.

Ce sont des faits incontestables dont on peut discerner les causes générales. Les réformes scolaires en cours visent précisément à augmenter les chances de chacun pendant la période de l'obligation scolaire.

Dans leur ouvrage *La Reproduction*, les sociologues français Bourdieu et Passeron s'attachent, entre autres idées, à montrer que cela n'est pas possible dans les conditions actuelles, car le système d'enseignement traditionnel est précisément conçu pour la reproduction de la structure des rapports de classes et vise ainsi à conserver la société bourgeoise dominante. L'action pédagogique, en effet, ne peut jamais partir d'une table rase : elle s'exerce sur des sujets qui ont déjà reçu de leur milieu un capital culturel, d'une part, et un ensemble d'attitudes et de dispositions envers la culture, d'autre part. De plus, l'autorité pédagogique, pour s'exercer, selon nos auteurs, suppose la reconnaissance par ceux qui la subissent de celui qui la dispense et cette reconnaissance ne peut être que celle d'une autorité institutionnelle. L'enseignement serait ainsi investi d'une fonction de reproduction-légitimation de la culture des classes dominantes et son action est définie comme celle d'une « violence symbolique », d'« arbitraire culturel » ou de « maintien de l'ordre ».

Si l'analyse du phénomène de reproduction est discutable mais acceptable dans ses grandes lignes, elle ne débouche sur rien. Dans leur volonté de démystification, les auteurs exécutent impitoyablement toutes les tentatives de transformation de l'enseignement : la pédagogie non directive masque mieux qu'une autre le rapport de forces qui la fonde ; la démocratisation de l'enseignement par la rationalisation de la pédagogie est en réalité utopique ; quant au principe sur lequel est fondé l'école globale, il va à fin contraire, « en traitant tous les enseignés, si inégaux soient-ils en fait, comme égaux en droits et devoirs, le système scolaire est conduit à donner en fait sa sanction aux inégalités devant la culture ».

La conclusion implicite de ce nihilisme orgueilleux est que, les choses étant ce qu'elles sont, il est impossible qu'elles soient autrement.

Sociologie stérile, comme la définit Prost¹, et, en définitive, conservatrice. C'est un jeu de mandarins qui ne conduit à aucune solution mais qui, pourtant, par l'autorité scientifique de ses auteurs et par le brillant de leur démonstration, séduit ceux qui sont plus enclins à critiquer qu'à construire.

Une société sans école

Avec Illich, ce prêtre d'origine autrichienne, en rupture d'avec son Eglise, directeur du Centre de documentation interculturelle à Cuernavaca au Mexique, l'existence même de l'école, « cette vache sacrée », est remise radicalement en question. Ses critiques rejoignent en partie celles de Bourdieu et Passeron: le système actuel avantage l'élite; il s'est développé en fonction des besoins de la société industrielle; il cultive le « narcissisme culturel, vieille soupe que l'on prépare à l'école ». Son succès est dû à la soif de diplômes et au fait qu'il n'est accessible qu'aux initiés. Enfin, l'école ne remplit pas sa fonction qui est d'éduquer, parce qu'elle est loin de la vie.

L'intérêt et le succès d'Illich viennent de ce qu'il prend le contre-pied des principes desquels tous les progrès de l'éducation semblaient devoir dépendre. Il est contre l'obligation scolaire, contre l'école gratuite au nom de la vraie égalité des accès aux facilités éducatives.

Alors que Bourdieu et Passeron ne nous offraient aucune solution de rechange, Illich propose « l'inverse de l'école », sous forme de quatre réseaux du savoir: des services chargés de donner accès aux objets éducatifs; un service d'échange de connaissances; des organismes facilitant la rencontre entre « pairs »; des éducateurs professionnels.

Ces institutions nouvelles, entièrement indépendantes de l'idéologie des gouvernements (mais dépendant finalement de leurs budgets!) permettraient de réaliser la situation idéale, celle dans laquelle chacun peut apprendre ce qu'il veut, quand il veut et avec qui il veut. On a quelque peine à voir comment ces réseaux fonctionneraient dans la pratique, surtout avec de jeunes enfants.

Il n'en demeure pas moins que la tentative d'Illich de supprimer l'école « afin que l'homme recouvrant sa liberté dans la société déscolarisée, reprenne son pouvoir sur l'institution et, par là, l'initiative de sa propre éducation »² est séduisante. Son nom est cité de plus en plus fréquemment.

¹ Prost: « La reproduction », critique, revue *Esprit*, décembre 1970, pp. 851-861.

² Edgar Faure, etc.: *Apprendre à être*. Unesco-Fayard, Paris, 1972.

Pour ceux qui, laborieusement, essaient d'améliorer l'école, sa condamnation n'est pas un encouragement mais matière à de sérieuses réflexions sur la vertu magique que l'on donne trop volontiers à la scolarisation. Si elle mettait un frein à cette prolongation de la durée des études à laquelle on se livre depuis des années (recommandée d'ailleurs dans le plan Langevin-Wallon), la critique radicale d'Illich n'aurait pas été inutile.

L'école de la liberté

Le plus extraordinaire « come-back » pédagogique est celui du Britannique Alexander Neill, qui fonda, en 1921, un internat à Summerhill, dans le sud-ouest de l'Angleterre, établissement qui fit scandale à l'époque à cause de la presque totale liberté dans laquelle vivaient les élèves. L'école tomba dans l'oubli et on ne parlait plus guère de son directeur, considéré comme un original obsédé par les problèmes sexuels et par son athéisme de fils de pasteur.

En 1960, un éditeur américain eut encore toutes les peines du monde à publier *Libres Enfants de Summerhill*. Aujourd'hui, c'est un succès de librairie; des traductions ont paru dans les principales langues mondiales. Cette œuvre est au programme de 600 classes d'Université.

A plus de 80 ans, Neill devient le modèle des éducateurs, le précurseur de l'éducation anti-autoritaire.

Pareil engouement s'explique aisément. Les ouvrages de Neill sont un hymne à la liberté; le massacre de toutes les traditions, de tous les tabous: religion, morale, sexualité, ordre, propreté, discipline, travail scolaire, école obligatoire. Il est difficile de trouver un livre qui aille davantage dans le sens de la « société permissive ». Peu importe que cette institution n'ait jamais réuni qu'un groupe restreint d'enfants de milieu social aisé, pareille école existe depuis un demi-siècle; elle peut donc servir de modèle.

Bourdieu et Passeron cultivent les idées, Illich pense au destin des hommes du tiers monde, Neill, lui, aime sincèrement les enfants. C'est sa force et les jeunes qui l'admirent ne s'y trompent pas.

Quand Neill prend la défense de l'enfant, il le fait contre l'adulte et non contre la société; en quoi il est bien un homme d'une autre génération que celle des sociologues d'aujourd'hui et beaucoup plus près de Claparède dont on commence à apprécier avec plus de justesse les idées sur l'éducation fonctionnelle.

Bourdieu, Passeron, Illich et Neill, d'autres encore comme Rogers, exercent un pouvoir d'attraction considérable qui sert et dessert tout à la fois les réformes en cours un peu partout. D'une part, les idées de ces auteurs contribuent à persuader l'opinion publique de la nécessité de changer profondément l'école, mais, d'autre part, le caractère

outrancier de leurs critiques et l'aspect utopique ou irréalisable de leurs solutions de remplacement tout en inquiétant les uns, donnent à d'autres le sentiment que tout ce qui est proposé par les responsables des réformes n'est que demi-mesures concédées avec peine.

Or, il existe, dans la pratique, un certain nombre de problèmes difficiles à résoudre.

Les incertitudes contraignantes

Je n'en mentionnerai que trois. Si l'on est résolu à augmenter les chances d'éducation de chacun, on ne sait pas encore exactement comment y arriver. Si l'on se propose, par exemple, de maintenir les élèves dans des classes hétérogènes, c'est parce que l'on part de l'idée que les enfants ne sont pas aussi inégaux à leur naissance qu'on l'a cru jusqu'à maintenant. Pratiquement on s'aperçoit cependant que des différences apparaissent assez rapidement et qu'il faut alors différencier l'enseignement en l'individualisant. A quoi tiennent ces écarts?

Le milieu socio-culturel dans lequel les enfants ont vécu dès leur naissance en serait la cause essentielle. L'attention s'est dès lors tournée vers l'éducation pré-scolaire des tout jeunes enfants. Pour l'instant, les expériences¹ n'ont pas encore permis d'établir la stratégie compensatoire efficace. Il faudra encore tâtonner pour trouver la solution.

La seconde difficulté est celle du risque de surqualification. En effet, si les réformes scolaires ont pour objectif principal la disparition des inégalités d'accès à l'enseignement supérieur, sujet de prédilection des sociologues et des politiciens, le risque que l'on court n'est pas, comme on le prétend souvent, un abaissement du niveau des études générales, mais bien plutôt celui de voir affluer trop de gens à l'Université. C'est ce qui se produit effectivement en Suède où l'on a introduit l'école globale, et aux Etats-Unis où l'on a systématiquement encouragé les études supérieures. La sélection que l'on a évitée dans les premières années de scolarité ne peut être esquivée à la fin des études. Aussi longtemps que l'on croira à la hiérarchisation sociale des emplois et que les professions libérales seront au sommet de cette hiérarchie, le problème subsistera.

Une éducation générale meilleure offerte au plus grand nombre ne doit pas nécessairement conduire à l'Université, mais au développement personnel, qui doit être considéré comme une fin en soi suf-

¹ Même entreprises avec de grands moyens comme le programme « Head Start » aux USA, cf. Alan Little et George Smith: *Stratégie de Compensation*, OCDE, Paris, 1971.

fisante et indépendante de la carrière ultérieure. Peut-être finira-t-on par comprendre que cette poussée vers l'Université appartient au même type de phénomène que celui de la croissance économique si sévèrement dénoncée en ce moment.

Enfin, l'éducation offre, sans doute, l'une des plus grandes incertitudes qui soit lorsqu'il s'agit de son avenir. L'école ne peut plus enseigner seulement les leçons du passé; elle doit préparer à la société de demain, qui ne doit ni ne peut être celle d'aujourd'hui. Construire sur l'hypothétique est une gageure. La futurologie est encore une science incertaine.

La seule certitude c'est la nécessité d'introduire une pédagogie préparant les individus au changement, mais comment?

Tant de points d'interrogation auront fait comprendre pourquoi les réformes scolaires ne suivent pas une ligne droite et pourquoi leur allure ressemble bien plutôt à celle d'une valse hésitation!

GEORGES PANCHAUD
Professeur de pédagogie
à l'École des Sciences sociales et politiques
de l'Université de Lausanne