

LE "POTENTIEL EDUCATION" DES SOCIÉTÉS

"Notre civilisation Scolaire"

ALEXANDRE VEXLIARD

Au cours des dernières décades, les sociologues ont énoncé leurs "diagnostics" concernant notre civilisation en la qualifiant de "technicienne", "industrielle", "technocratique", "directoriale" et l'on y voit même l'ébauche d'une "civilisation des loisirs" venant relayer une "civilisation du travail"; cependant, il ne semble pas que les sociologues aient été particulièrement frappés par le fait que notre civilisation est devenue surtout une "civilisation scolaire", où le "potentiel éducation" d'une nation joue un rôle déterminant dans son évolution, son développement, et partant dans la restructuration de ses divers éléments et de ses fonctions. On n'a guère cherché à évaluer les conséquences de cette évolution que l'on est en droit de considérer comme révolutionnaire.

Données quantitatives. — Cependant, si l'on se réfère à quelques données quantitatives, il apparaît que la place que l'enseignement occupe, d'une façon assez soudaine, dans les sociétés modernes, dépasse considérablement en ampleur presque tous les autres secteurs de la vie sociale. En effet, près du quart de la population en France, se trouve "à l'école" à plein temps, sans compter les nombreux adolescents et adultes qui suivent des cours du soir et par correspondance. Aux Etats-Unis¹ près de 33% de la population fréquente un établissement scolaire et plus de 40%, si l'on compte les cours pour adultes. Entre 1950 et 1960, dans la plupart des pays du globe, la population des universités a doublé et parfois plus que doublé. On peut citer ici non seulement la France², les Etats-Unis, l'Union Soviétique, l'Angleterre ou l'Allemagne, mais encore la Turquie, la Tunisie, l'Algérie ou le Koweït, pour ne donner que quelques exemples. En France, les effectifs des enseignements secondaire et supé-

rieur doivent passer de 1,25 millions en 1950 à 5,4 millions en 1970, contre seulement 240.000 en 1900³. Dans tous les pays, on s'attend à ce que ce mouvement aille en s'amplifiant au cours des prochaines années.

Entre 1950 et 1959, les effectifs des établissements d'enseignement de *tous les niveaux et dans le monde entier*, ont augmenté de 60% en moyenne, dont 71% d'augmentation pour l'enseignement supérieur et 81% pour le secondaire; alors que la population scolarisable ne s'est accrue que de 17%⁴. Bien entendu cette montée des effectifs de l'enseignement varie considérablement, selon les régions du monde. Si pour l'enseignement supérieur cet accroissement est de 141% en Asie, de 83,50% en Amérique du Sud, de 74% en Europe, par contre, il n'est que de 28,7% en Amérique du Nord⁵; c'est qu'en Amérique du Nord, les étudiants de l'enseignement supérieur, entre 18 et 22 ans, représentent déjà 37,50% de leur groupe d'âge⁶, alors que dans la plupart des pays d'Europe, cette proportion varie entre 3 et 11%⁷.

Une autre caractéristique quantitative qui aurait pu frapper les sociologues, c'est qu'en face de cette "masse" estudiantine croissante, le nombre des enseignants de tous ordres s'accroît aussi considérablement; le rythme de cet accroissement est également accéléré. C'est ainsi que le nombre total des enseignants à tous les niveaux en France, est de 400 000 environ, en 1964⁸. Cependant le nombre des enseignants du second degré est passé de 21.000 en 1940 à 82.000 en 1960 et doit atteindre le chiffre de 187.000 en 1970, contre 6.800 seulement en 1900. La confrontation des deux derniers chiffres (6.800 et 187.000) est assez significative du rythme considérable de l'accroissement au cours des dernières années.

A côté de ces derniers chiffres, il faudrait aligner ceux relatifs aux "chercheurs", dans les domaines variés des sciences et des techniques, dont le nombre s'accroît aussi, d'année en année; or, le statut social des chercheurs se rapproche de celui des enseignants; ceci est d'autant plus vrai qu'une forte proportion des chercheurs provient de l'enseignement et peut y retourner un jour ou l'autre.

Or, dans presque tous les pays, le corps des enseignants est caractérisé par une solidarité certaine, qui se reflète souvent dans une certaine unité sociale et politique des attitudes.

Ajoutons à cela que dans tous les pays, on a institué d'une manière plus ou moins complète, ce qu'on nomme l'*éducation permanente pour adultes*, tendant en particulier à favoriser la "promotion sociale". Cela

veut dire, que la plupart des adultes "retourneront à l'école", pour une durée variable de quelques semaines, quelques mois, voire des années, et ceci, probablement plusieurs fois, au cours de leur existence active. Ils poursuivront des études, soit pour se perfectionner dans leur profession ("recyclage"), soit en vue d'une promotion dans la même branche, soit, bien souvent, pour changer de profession. Ces pratiques qui sont appelées à un développement considérable, auront pour effet d'augmenter encore le corps des enseignants; d'autre part, l'ensemble de la population reprendra contact avec l'atmosphère des études, très différente de celle de la vie active.

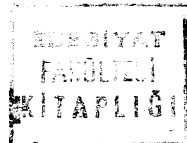
Ce mouvement massif, rapide et, pourrait-on dire violent, ne pourra jamais être enrayé, car la "demande sociale" d'éducation est partout beaucoup trop grande pour qu'on puisse songer à un ralentissement de cette "explosion scolaire", selon l'expression de Louis Cros¹⁰. Dans une série d'ouvrages bien connus, Pierre Jaccard a montré l'importance de cette "demande sociale", ainsi que ses diverses incidences aux points de vue sociologique, social, politique, économique, pédagogique¹¹. A côté de cette explosion scolaire, il faudrait songer à deux autres "explosions", caractéristiques de notre temps, comme le souligne avec vigueur Brian Holmes : l'explosion de la population et celle des connaissances¹².

Quelles sont les conséquences que l'on peut dégager de ces premières constatations?

Premières conséquences. — Il est évident que les quelques faits, brièvement évoqués qui caractérisent l'évolution présente de nos sociétés, ne sauraient être analysés au point de vue de leurs incidences sociologiques en quelques dizaines de pages : il y faudrait plusieurs volumes! Notre propos est d'indiquer seulement d'une façon schématique les études, les recherches qui auraient dû être entreprises pour essayer seulement de voir "de quoi il s'agit"?

1°. Il est hors de doute, que l'accroissement considérable et rapide de la population "savante" dans nos sociétés, tendra à transformer considérablement la structure même de nos sociétés ainsi que leur fonctionnement. Si ces transformations se produisent "au hasard", sans contrôle dans le désordre des élans spontanés, il y a de fortes chances pour qu'elles produisent des bouleversements considérables et destructeurs.

Or, une prise de conscience de l'évolution actuelle, aurait pu éviter les soubresauts auxquels on peut s'attendre.



2°. Une population "savante" ne se laisse pas gouverner comme une population ignare. Or, jusqu'à ces dernières décades, toute la science, tout l'art, toutes les techniques de la politique, reposaient sur l'hypothèse de base d'une "masse inculte" gouvernée par une "élite"; une population, naïve, crédule, incapable de raisonnement critique, qui se laisse emporter par une éloquence creuse qui fait vibrer des cordes sentimentales; une éloquence qui, sous des formules souvent brillantes, dissimule des réalités beaucoup moins reluisantes!

Quelles seront les conséquences de ces transformations considérables, c'est ce qu'il nous est actuellement impossible de prévoir; la situation est trop nouvelle, trop complexe, pour qu'on puisse parler de ses incidences sur l'avenir. Mais la prise de conscience de cette situation, constituerait déjà un grand pas en avant, un progrès dans le sens d'une meilleure compréhension de l'avenir et peut-être, un stimulant en vue de nouvelles recherches.

3°. La diffusion de l'enseignement d'un niveau toujours plus élevé, la prolongation de la durée de l'enseignement obligatoire, son extension à des couches toujours plus étendues de la nation, aura pour conséquence une transformation fondamentale de nos structures sociales, aussi bien que des valeurs centrales sur lesquelles reposent nos sociétés. Inversement, ces transformations auront pour conséquence certaine un changement radical de notre système d'enseignement : il sera modifié non seulement dans son contenu, mais encore il devra adapter ses méthodes aux nouveaux buts, transformer l'esprit même de l'éducation en fonction des exigences de la nouvelle société.

4°. Or, ces dernières transformations sont en général mal comprises. En effet, si en général les responsables de l'enseignement, inspirés par les groupes sociaux intéressés en cette matière, acceptent sans trop de difficultés les remaniements des programmes, du contenu de l'enseignement, en fonction de l'évolution de nos connaissances et des techniques, par contre, il est un autre secteur où l'enseignement manifeste une remarquable répugnance à toute transformation, - c'est le domaine des "valeurs" sociales. En effet, si les groupes qui contrôlent directement ou indirectement les systèmes scolaires stimulent en général les modifications des programmes qui permettront de faire face aux besoins futurs des techniques, aux besoins de la recherche scientifique, par contre, ces mêmes groupes se montrent remarquablement unis pour que l'on n'apporte aucun changement quant à l'enseignement de la morale sociale tendant à la perpétuation des croyances traditionnelles.

En particulier, on ne doit rien modifier dans l'enseignement tout ce qui touche aux croyances concernant les rapports humains, et singulièrement, les rapports entre les riches et les pauvres; l'école doit transmettre sans trop de changements, les normes traditionnelles relatives à la structure de la famille, à la propriété, et même dans certains cas, les croyances religieuses.

5°. Il est hors de doute, que les transformations profondes qui affectent nos sociétés dans le domaine des connaissances et des techniques, bouleverseront également nos croyances relatives aux institutions sociales, et à leurs divers rôles et fonctions intervenant dans les relations sociales. Les transformations des croyances seront aussi favorisées par la *mobilité sociale* exigée également par l'industrialisation. Par ces brèches, le système d'enseignement qui doit favoriser les transformations technologiques inévitables, aura des incidences aussi bien culturelles que structurelles sur les sociétés.

Ainsi, en diffusant les connaissances indispensables dans le domaine des techniques, l'école devient en même temps agent des transformations sociales. Cependant, les efforts qui tendent à faire de l'école un creuset du conservatisme moral et social, sont susceptibles de retarder ce mouvement - ceci d'autant plus, que les défenseurs des valeurs traditionnelles, trouvent souvent des alliés, parfois involontaires, ou inconscients parmi les enseignants eux-mêmes. Un exemple très important et très significatif, celui du rôle social des écoles secondaires nous éclairera sur ce point.

L'école : un pouvoir social méconnu. — Tout ce qui vient d'être dit nous montre, quoiqu'encore d'une façon imprécise, que l'enseignement est devenu une puissance sociale considérable. Cet aspect de la question semble échapper aux principaux intéressés, c'est à dire aux enseignants eux-mêmes. Au surplus, même inconscients du pouvoir qu'ils détiennent, ils sont souvent considérés "préventivement" comme d'éventuels "suspects", dont l'activité doit être étroitement contrôlée.

Dans presque tous les pays, voire dans tous les pays modernes, c'est l'école secondaire "académique", celle qui ouvre la voie vers l'enseignement supérieur, qui joue un rôle de "plaque tournante", déterminant l'avenir des individus qui, plus tard, occuperont les "positions-clefs" dans la direction d'un pays, - direction politique, administrative ou culturelle (spirituelle). Certes, dans les détails, ces influences varient de pays à pays, mais la typologie sociologique de l'influence dominante de certaines écoles secondaires est facile à discerner. On peut dire que certaines écoles se-

condaires sont des institutions sociales, économiques, politiques, extrêmement puissantes, à cause du pouvoir qu'elles confèrent à leurs anciens élèves.

N'est-ce pas ce genre de pouvoir que détiennent en France, les quelques lycées qui possèdent des classes préparatoires aux grandes écoles? Or, il est très difficile d'entrer dans un de ces lycées, si l'on n'y a pas été admis dès l'âge de 10-11 ans. Mais ce sont là des institutions d'Etat, auxquelles on ne saurait reprocher d'abuser de leur "pouvoir". Mais il fut un temps (avant 1914 surtout), où ces lycées étaient concurrencés par des collèges privés, en particulier par deux ou trois collèges de Jésuites. En tout état de cause, il n'est pas difficile de montrer qu'une forte majorité des dirigeants français (administration, armée, politique, économie, grandes entreprises), sont des anciens élèves des 5 ou 10 "grandes écoles": Polytechnique, Centrale, Normale supérieure, Hautes études commerciales, Arts et Métiers, Ecole Nationale d'Administration, ex-Sciences politiques, etc. et qu'ils ont été préparés pour ces écoles dans les lycées peu nombreux, presque tous situés à Paris, possédant des classes spéciales qui, après le baccalauréat, préparent les élèves en deux ou trois ans aux concours d'entrée de ces écoles. Cependant, la situation est relativement claire en France où les lycées aussi bien que les grandes écoles dépendent entièrement de l'Etat et où l'enseignement est, en principe, gratuit.

Il n'en est pas de même dans des pays comme l'Angleterre ou les Etats-Unis. Ici, les futurs dirigeants sortent des écoles secondaires privées, payantes, assez chères. Par exemple, en Angleterre les membres du Parlement du parti conservateur, sont dans la proportion de 8% des élèves de l'unique école d'Eton et dans la proportion de 56,5% ils sortent des écoles privées appelées paradoxalement "public schools", comme le montre J. Blondel¹³; de même les hauts fonctionnaires recrutés par concours, sortent dans la proportion de 82,4% des écoles privées payantes et dans la même proportion ils viennent des universités d'Oxford et de Cambridge ("Oxbridge" en abrégé)¹⁴; or il existe vingt autres universités en Angleterre.

Stratification sociale. — Le système d'enseignement, tel qu'il existe actuellement, est incontestablement l'un des rouages essentiels tendant à maintenir la stratification sociale, les hiérarchies sociales, et, indirectement, les structures sociales existantes. Les travaux tendant à démontrer ce "caractère de classe" de l'enseignement, sont assez nombreux depuis quelques années, en France. Nous signalerons dans cette perspective, le livre écrit par Pierre Naville, *Ecole et Société* (en collaboration)¹⁵, le très

remarquable ouvrage d'Alain Girard¹⁶, ainsi que de nombreux articles publiés par la Revue *Population*, sous la direction d'Alfred Sauvy, à qui l'on doit également une étude orientée en partie dans ce sens : *La montée des Jeunes*¹⁷. Ces auteurs tendent à montrer que les études secondaires et supérieures sont poursuivies dans une très faible proportion par des fils de paysans et d'ouvriers et que la forte proportion des élèves du secondaire et des étudiants des universités est issue des classes sociales qui ne représentent qu'un faible pourcentage dans l'ensemble de la population. Des études de ce genre ont commencé à paraître aux Etats-Unis dès 1920, en nombre considérable, notamment sous l'impulsion de G. Counts¹⁸, et en Angleterre, vers 1945, comme le montre (entre autres), un récent ouvrage de Morris Ginsberg¹⁹. A côté des inégalités sociales en face des possibilités et des limitations offertes par l'enseignement, les mêmes études (en particulier celle d'Alain Girard), soulignent les inégalités régionales. De même qu'il existe des disproportions considérables entre les classes sociales au point de vue des possibilités offertes en matière d'enseignement aux niveaux du secondaire et du supérieur, de même certaines régions géographiques sont nettement "sous-enseignées" par rapport à d'autres.

De toute évidence, des statistiques de ce genre, qui sont largement diffusées, non seulement par les publications des syndicats, de l'enseignement et autres, mais aussi par la presse à grand tirage et par les revues gouvernementales, tendent à démontrer que ces grandes inégalités sociales et régionales au point de vue de l'accès dans l'enseignement aux niveaux supérieurs constituent une grave *injustice sociale* et que la société doit y porter remède. Car, les tâches auxquelles un individu sera employé plus tard, et partant son statut social, dépendent désormais essentiellement, sinon uniquement, des diplômes qu'il pourra montrer; c'est de cela que dépend au moins son point de départ dans la vie.

Pour parer aux injustices criantes démontrées par de nombreux travaux, il semble qu'une conclusion s'impose : ouvrir largement les portes des niveaux supérieurs de l'enseignement, de manière à ce qu'on puisse y admettre une proportion plus équitable d'enfants d'ouvriers et de paysans, qui sont socialement défavorisés.

Lorsqu'on pose le problème de cette façon, on soulève des questions nombreuses et confuses, parmi lesquelles le problème des *aptitudes* se situe au premier plan. Ce dernier problème est fort complexe en lui-même et nous aurions voulu l'éviter ici. Nous n'en aborderons que quel-

ques aspects, en nous limitant autant que possible au point de vue sociologique.

Le problème des aptitudes. — Il est difficile de nier qu'il existe de grandes différences d'aptitudes parmi les enfants et les jeunes gens. Or les jeunes gens nés dans un milieu ouvrier ou paysan tont preuve d'aptitudes et de goûts nettement moins développés, moins marqués que les jeunes gens nés dans des milieux plus privilégiés. En outre, ils montrent souvent une certaine répugnance à entreprendre des études longues et difficiles; en d'autres termes, que faire s'ils n'ont pas la vocation de ces études? Devrait-on, comme le suggère avec humour, Georges Gusdorf établir "une sorte de *numerus clausus corporatif*"? - en admettant "chaque année tant d'enfants issus de la paysannerie, tant d'enfants de manoeuvres-balai, et tant de contremaitres ou d'ouvriers spécialisés. Les classes moyennes ou supérieures seraient ainsi réduites à la portion congrue, conformément à leur infériorité numérique dans l'ensemble de la nation". Et toujours dans *L'Université en question*²⁰, Georges Gusdorf ajoute : "Le sens d'une véritable démocratisation de l'enseignement supérieur n'est pas de proclamer que tous les jeunes gens ont indifféremment capacité et vocation d'entrer dans les Universités, mais bien de faire en sorte que tous les jeunes gens qui ont capacité réelle et vocation pour les hautes études puissent aller jusqu'au bout de leurs possibilités, sans que des obstacles matériels opposent à leurs aspirations une fin de non-recevoir".

Car, de toute évidence, si l'on ne tenait pas compte en premier lieu des aptitudes et des vocations, au profit d'une meilleure distribution sociale de l'enseignement, on aboutirait à l'exclusion des universités (et du secondaire), de bon nombre de jeunes gens capables, au profit de ceux qui le sont moins.

Cette argumentation peut être renforcée par d'autres considérations. Il est peut-être très souhaitable, dira-t-on, qu'un nombre croissant de jeunes gens reçoivent une instruction d'un niveau supérieur. Il est concevable, voire probable, - si l'on veut être optimiste, - que cela deviendra possible dans un avenir plus ou moins lointain. Pour cela, il faudrait former, *en nombre suffisant*, des maîtres et des professeurs *hautement qualifiés*; il faut aussi créer des classes où, grâce à un enseignement spécial, il sera possible de perfectionner les élèves et les étudiants qui ne sont que moyennement doués et qui, aujourd'hui sont jugés incapables d'accéder aux niveaux supérieurs de l'enseignement. L'atmosphère sociale qui aura été créée ainsi, permettra de diffuser largement, une *culture gén-*

rale qui est la base de toute éducation, comme le dit Jean Château²¹. Car, écrit - il encore, "désormais l'éducation aristocratique est périmée"²². Cependant, pour que ce but soit atteint, combien de décades faudrait-il attendre? On a le droit d'être optimiste à cet égard, et d'affirmer que le développement des aptitudes est essentiellement une question de temps. Que l'on songe qu'au XIX^e siècle, face aux projets d'instauration d'une instruction primaire universelle et obligatoire, les pessimistes étaient nombreux; ils affirmaient qu'*il ne sera jamais possible d'apprendre à lire et à écrire à toute une population!* Or, non seulement ce projet de l'instruction obligatoire a été réalisé dans de nombreux pays, mais encore on est en droit de croire que *le niveau intellectuel général* en a été considérablement relevé, depuis un siècle.

Mais, nous avons vu qu'il s'agissait d'une tâche *de longue haleine*. Or, si nous entreprenions dès maintenant, sur une vaste échelle, la démocratisation de l'enseignement sous cette forme, nos progrès sur les plans technique et scientifique, en seraient retardés peut-être d'un bon siècle! Afin de maintenir le niveau actuel de notre progression, nous sommes dans l'obligation impérieuse de nous maintenir dans la voie actuelle, c'est à dire de réserver aux enfants doués, des possibilités exceptionnelles quant à la poursuite de leurs études.

Certes, la méthode actuelle de l'enseignement ne peut être considérée comme satisfaisante, dans la mesure où elle ne peut devenir universelle. Mais nous sommes dans l'obligation de la maintenir, en attendant d'en avoir trouvé d'autres; et en attendant aussi d'avoir la possibilité de diffuser ces méthodes sur une grande échelle. Mais combien de temps faudra-t-il attendre?

Les arguments sociologiques. — Cependant, les modernes successeurs de d'Holbach et d'Helvétius ne désarment pas²³. Sans croire tout à fait que l'éducation soit souverainement toute-puissante pour "réformer l'entendement des hommes", ni que "l'inégalité d'esprit qu'on remarque entre les hommes dépend (comme l'écrit Helvétius) et du gouvernement sous lequel ils vivent et du siècle plus ou moins heureux où ils naissent et de l'éducation meilleure ou plus ou moins bonne qu'ils reçoivent..."²⁴, ils se montrent néanmoins plus optimistes que les auteurs évoqués au précédent paragraphe.

L'argumentation est tirée essentiellement de travaux comme ceux d'Alain Girard, de Pierre Naville et de beaucoup d'autres analogues, cités

plus haut. Cependant, comme il est difficile de suivre pas à pas ces publications qui sont en nombre considérable, nous présenterons ces arguments, sous une forme condensée et quelque peu personnelle.

Rappelons qu'en France, l'enseignement secondaire "long", revêt un caractère "élitiste"; on n'admet guère dans les lycées que 20% des jeunes gens du groupe d'âge (contre moins de 10%, il est vrai il y a une vingtaine d'années) et l'enseignement supérieur n'accepte que 6% à 7% du groupe d'âge (contre 2 à 3% il y a vingt ans). Aux Etats-Unis, les pourcentages correspondants sont de 88% de ceux poursuivant les études jusqu'à 17 ans révolus (60% obtenant le diplôme de fin d'études secondaires), et sensiblement 20% *entrant* dans les collèges universitaires; environ 12% terminent leurs études, contre moins de 4% en France. Ces pourcentages concernent toujours le groupe d'âge.

Etant donné qu'il existe en France, un système de bourses assez développé, on affirme que les élèves qui n'entrent pas dans la voie de l'enseignement long, qui mène au supérieur, en sont "incapables". Voyons ce que signifie cette "incapacité", et quelle est la nature de cet enseignement que 80 à 97% des jeunes gens d'un pays, sont incapables de suivre, ou de terminer.

Par son contenu, son esprit, ses méthodes, qui ont pour l'essentiel peu varié, il s'agit d'un type d'enseignement qui s'est formé il y a plus d'un siècle. A cette époque, il y avait à peine un instituteur pour mille enfants "du peuple"; et dans bon nombre de cas, cet instituteur était lui-même à peine lettré. On considérait alors que "pour le peuple", c'était bien suffisant. Pour les enfants de l'"élite", qui ne réussissaient pas bien dans les établissements officiels, il y avait des précepteurs à domicile et des établissements privés payants. L'enseignement qui y était donné était conçu pour une certaine classe sociale, par elle et pour elle. Il s'agissait par cet enseignement, de former un type d'adulte correspondant aux besoins et aux désirs de cette classe. Lorsqu'au sein de cette classe il se trouvait des jeunes gens "incapables" d'atteindre le niveau exigé par l'enseignement, on trouvait presque toujours le moyen d'en sortir, ne fût-ce qu'en prolongeant la durée des études nécessaires et en usant des procédés que nous venons de mentionner.

Lorsque le besoin s'en est fait sentir, on a créé pour les "masses populaires" des écoles secondaires de "second ordre", dont les noms sont bien significatifs : écoles primaires supérieures, cours complémentaires, qui précédaient l'apprentissage en vue d'un "métier". Dans toute l'Eu-

rope, il y a eu des écoles de ce genre; par exemple, les "Aufbauschulen" en Allemagne, ce qui veut dire, textuellement, "écoles surconstruites". Le passage de cet enseignement, dans celui réservé aux "élites", était pratiquement et souvent légalement ou réglementairement, impossible. Dans les établissements secondaires destinés aux élites, il y avait des "classes enfantines", qui préparaient les enfants à l'enseignement futur (écoles "préparatoires" en Angleterre, et des équivalents dans tous les pays). Dès les classes "enfantines" les élèves avaient environ deux ans d'avance sur ceux qui fréquentaient les écoles communales", soit à 10 ou 11 ans.

Il faut avoir présent à l'esprit ce fait, que notre enseignement "académique" actuel est le descendant direct de celui que nous venons de décrire brièvement.

Ceci dit, revenons au fait incontestable, qu'il existe des différences notoires entre les enfants, quant à leurs capacités intellectuelles, et d'une façon plus précise, des différences en ce qui concerne leur aptitude à suivre un enseignement. Mais les capacités intellectuelles ne peuvent pas être considérées comme une quantité fixe, donnée une fois pour toutes. Dans la mesure où l'on peut parler de cette sorte de "quantité fixe", on doit ajouter, que celle-ci peut se développer par l'exercice. Par exemple, envisageons deux enfants qui, à l'âge de 12 ans, font preuve tous deux des mêmes capacités intellectuelles (évaluées en quotient intellectuel, - Q.I. par des tests objectifs) et d'un même niveau de connaissances (notes aux examens scolaires); si l'un d'eux entre en 6e au lycée et l'autre reste dans les classes terminales d'une école primaire, il est à peu près certain que dans 3 ans, le second aura acquis non seulement davantage de connaissances, mais encore, son niveau intellectuel, évalué par les tests, sous la forme de quotient intellectuel indépendamment des connaissances proprement dites), marquera 12 à 15 points de plus, que son camarade, resté dans les classes primaires : c'est là une question d'exercice des capacités intellectuelles.

Des données de ce genre, qui ont été vérifiées dans différents pays à plusieurs reprises, et de diverses façons, devraient être longuement méditées, lorsqu'on parle de capacité ou d'incapacité intellectuelle.

Et que dire de ces données plus subtiles, qui marquent les enfants au point de vue affectif et intellectuel, dès avant l'âge scolaire, dans le cadre de l'atmosphère familiale, d'un milieu social, d'une culture particulière? Henri Piéron rappelait souvent à ce propos, qu'au point de vue de

l'assise des aptitudes fondamentales, pour la plupart des enfants, "les jeux sont faits", dès l'âge de sept ans²⁵. Aussi, peut-on dire que Roger Gal se montre "généreux" lorsqu'il écrit que "dès l'âge de onze ans tout est déjà joué et perdu, pour un bon tiers de la jeunesse". Il est vrai que dans ce début de phrase, R. Gal répond aux arguments sous-jacents dans les textes officiels (la Réforme de l'enseignement de 1959), qui "supposent" que "tout commence à l'âge de onze ans, à l'entrée en 6e", et que "la suite" de l'avenir des enfants peut être réglée moyennant une période d'orientation prolongée. Cependant, R. Gal poursuit : "et il faudrait ajouter peut-être, dès l'entrée au cours préparatoire (à six ans) ou à la maternelle ("tout est joué), - comme nous l'ont révélé une recherche sur les retards à l'école élémentaire, et les travaux sur le passage de l'école maternelle au cours préparatoire..." (ibid.).

Les recherches relatives à l'influence du milieu social (familial) sur les retards scolaires selon le niveau de ce milieu se recourent remarquablement, et par des procédés variés, pour mettre en lumière l'influence dominante sinon exclusive du milieu social.

Enquêtes sur les retards scolaires. — Les enquêtes faites sur les retards scolaires dans différents types d'établissements en France, sont particulièrement intéressantes et significatives. Ainsi, dans les écoles communales ("populaires"), on relève au cours des trois premières années d'études élémentaires (de 6 à 8 ans), des pourcentages de retards variant entre 23% et 39%! Alors que dans les classes élémentaires correspondantes des lycées, on ne trouve au cours des trois premières années qu'un pourcentage des retards allant de 0,25% à 3%²⁶. A 10 ans, à l'approche de l'entrée en 6^o (secondaire), la moyenne des retards monte à 17% dans les lycées et à 44% dans les écoles communales! D'autre part, alors que le nombre des *enfants en avance sur l'âge normal* est fort réduit à l'école communale, au lycée, la proportion de ceux qui sont en avance sur leur âge varie de 41% à 72% au cours des premières années, retombant à 40% à l'âge de 10-11 ans. Et Roger Gal de conclure : "Aucun hasard statistique ne peut expliquer ces différences. Seul le milieu socio-culturel des familles peut en rendre compte".²⁷ (p. 4).

On pourrait objecter peut-être que ces différences tiennent à l'hérédité? Mais d'autres investigations montrent que les retards et les redoublements *sont beaucoup moins nombreux* dans les écoles communales, pour les enfants qui ont passé par l'école maternelle, c'est à dire pour ceux qui ont reçu un vernis culturel, même minime, avant l'entrée à l'école primaire.

Ainsi tout tend à démontrer que l'école, telle qu'elle existe aujourd'hui ne fait qu'entériner des inégalités entre les enfants, inégalités dont le milieu familial, culturel est essentiellement responsable; bien plus, il semble que l'école aggrave dans la plupart des cas, ces inégalités. C'est pour atténuer ces sources d'inégalités (qui viennent se surajouter à d'autres), que Théodore Bramsted, promoteur du *Reconstructionnisme* dans le domaine de l'éducation, préconise avec insistance, de rendre obligatoire la fréquentation des écoles maternelles pour tous à partir de l'âge de deux ans²⁸.

Bien entendu, on observe des différences analogues dans le pourcentage des retards scolaires, entre les classes des lycées d'une part, et les *classes correspondantes* des C.E.G. (Collèges d'enseignement général, qui ne comportent que les classes du premier cycle du secondaire, ou écoles "moyennes"). En théorie, le passage des C.E.G. ou des classes du "cycle terminal des écoles élémentaires est à tout moment possible; afin de faciliter ces passages, on a même créé récemment des "passerelles", sous la forme des "classes d'accueil" dans les lycées; mais le nombre de ces classes est encore notoirement insuffisant.

Le même problème existe dans tous les pays d'Europe. Par exemple, en Angleterre, le passage d'une "*Modern school*" (correspondant sensiblement aux C.E.G. dont certains s'appelaient naguère "collèges modernes", en France) dans une "*grammar school*" (lycée) et vice versa, est, en théorie possible; mais on se plaint amèrement de ce que cette circulation est presque toujours à sens unique, en direction des "*modern schools*"²⁹. On comprend dès lors, qu'à la suite d'une enquête, J. Vial insiste avec force sur "la nécessité d'adapter l'enseignement (dans le secondaire), aux possibilités individuelles des élèves venus du cycle élémentaire"³⁰.

Dans ce contexte, on pourrait peut-être entendre des voix quelque peu timides s'élever, pour évoquer à nouveau les aptitudes innées ou héréditaires des élèves. - Le problème de l'innéité ou de l'hérédité de l'intelligence existe certainement. Mais appelons-nous d'abord, ce qui a été dit plus haut au sujet des classes parallèles dans les différents types d'établissements; et il est possible de produire un nombre considérable de faits analogues ou différents, montrant que pour la plupart des individus, les aptitudes intellectuelles dépendent essentiellement de la façon dont elles sont exercées, de la durée et de la qualité des exercices. On ne peut espérer certes qu'un jour on pourra former des "génies" par l'exercice, ou de rendre intelligents des idiots. En d'autres termes, les cas

extrêmes sont exclus de ces considérations. Mais il demeure certain, que les capacités intellectuelles, peuvent être développées chez les individus moyens, par l'exercice.

C'est ainsi que, si l'on évaluait le niveau intellectuel des enfants d'un pays (sur un échantillon tout venant de 100.000 par exemple), à l'âge de 15 ans, à un moment où la scolarité obligatoire se termine à 12 ans (entre 6 et 12 ans inclus, soit sept ans); puis, si l'on évalue sur un échantillon analogue le niveau intellectuel des enfants (toujours à 15 ans), dix ou quinze années après une prolongation de la scolarité obligatoire (de deux ans par exemple), on constaterait une élévation générale du niveau intellectuel. Une expérience de ce genre a été faite en Ecosse en 1932, puis en 1947³¹. Pour les individus "moyens", c'est à dire, pour 65 à 70% d'une population, l'intelligence peut certainement se développer par l'exercice.

Parmi les "moyens", il y a certes ceux qui sont "moins doués"; mais n'est-il pas étrange, paradoxal, aberrant, de décider que ceux qui sont plus lents à apprendre, ceux qui éprouvent le plus de difficultés, ceux-là auront le *moins de temps* pour former leur esprit? Est-ce là ce qu'on appelle l'"égalité des chances" au point de vue de l'enseignement? Et c'est aussi à ceux-là, qui auraient besoin d'avoir les meilleurs maîtres, qui sont laissés aux mains *des enseignants les moins bien formés!*

Mais nous sommes tellement habitués à l'idée que les élèves les moins doués doivent recevoir moins d'enseignement, que bien peu de gens seront sensibles à cet étrange paradoxe.

Et jusqu'où jusqu'à quel niveau, jusqu'à quel âge devra se poursuivre un "enseignement général pour tous"? Voilà encore un problème auquel on n'a jamais cherché à donner une réponse claire! Il s'agit pourtant d'un problème crucial et qui ne peut être résolu qu'à la lumière d'une conception d'ensemble.

Dans le numéro du *Courrier de la Recherche pédagogique*, cité plus haut, Roger Gal et les différents collaborateurs, proposent des solutions ingénieuses à des problèmes importants. Mais ils ne touchent là qu'à une partie des problèmes, - ceux qui peuvent être envisagés dans l'état actuel des choses, - or, il y a bien d'autres questions à poser. Les questions de détail ne peuvent être étudiées sérieusement que lorsqu'on aura pris conscience de la nécessité d'envisager les problèmes de l'enseignement d'une manière globale, de formuler clairement ses buts, ses moyens, c'est à dire lorsqu'on aura compris l'immensité de la révolution qui s'accomplit sous

nos yeux, révolution qui tend à transformer les assises culturelles de notre société.

Essayons de voir ce qui peut être entrevu en fait de solutions, quoique d'une manière encore incomplète, et partielle.

L'égalité des chances. — Il est certain qu'au point de vue des possibilités de s'instruire, l'égalité des chances n'existe pas pour tous les enfants. Les inégalités frappent non seulement les enfants de différents milieux sociaux; elles sont aussi régionales. Et nous faisons abstraction ici des questions essentiellement économiques, telles que l'attribution des bourses.

Dans l'état actuel des choses, la sélection des enfants pour l'enseignement "long", ou "académique", celui qui est susceptible de mener aux universités, est faite en France, comme dans la plupart des pays d'Europe, entre 10 et 12 ans. Dans la plupart des pays, cette sélection est faite (avec plus ou moins d'insistance), selon un étonnant critère : la réussite ou l'échec en latin. Ceci se passe dans un monde en évolution accélérée, comme l'écrit Roger Gal, où "l'adaptation de notre éducation (...) se fait mal, car elle se fait avec des retards parfois considérables"³². Les solutions aux problèmes actuels ne peuvent être trouvées d'emblée. Il faut envisager des démarches progressives, doublées de recherches continues, méthodiques et intenses. Mais voici quelques indications qui pourraient servir de point de départ :

a) En premier lieu, il importe de formuler d'une façon claire, les *buts* poursuivis par l'enseignement de notre temps; il est évident que cet enseignement doit permettre aux jeunes gens de s'adapter aux besoins économiques et aux fonctions productives de notre société; mais l'enseignement général doit être aussi formateur de la personnalité; cela signifie que nous devons énoncer clairement les *valeurs humaines nouvelles* qui orienteront cet enseignement. C'est seulement en fonction de ces valeurs qu'il sera possible de mettre au point des programmes, des techniques, des méthodes pédagogiques adaptés à ces buts. Avant tout, il importe de renoncer à l'idéal (même remainé) de l'homme "cultivé", tel qu'il a été conçu au XIX^e siècle.

b) Les choix et les options entre les différentes voies de l'enseignement (technique, académique, classique etc.), doivent être retardés jusqu'à l'âge de 14-15 ans et même au-delà, du moins dans un avenir encore imprévisible. Malgré ces choix retardés, il convient de prévoir des

“passerelles”, les possibilités de réadaptation aux différents ordres d’enseignement; mais les classes d’accueil devront fonctionner selon des principes pédagogiques mûrement élaborés. Le moins qu’on puisse dire, c’est qu’elles devraient être confiées à une élite d’enseignants spécialement préparée.

c) Quant au contenu des programmes, il convient de renoncer au principe de l’enseignement du latin pour tous; en faire une base de la sélection; par contre, comme le suggère par exemple H. Charnay, en sixième et en cinquième (et au-delà), “l’effort serait centré... sur la langue maternelle avec l’appui des racines grecques et latines”³³. A côté de l’enseignement de la langue et de la littérature, les élèves bénéficieront d’une *culture* scientifique, en connexion avec les problèmes posés par le développement des sciences et des techniques. Il s’agit bien d’une culture scientifique, et non pas d’un “gavage” composé d’un mélange de lois, de formules, de principes et de théories. L’histoire des sciences, ainsi que des aspects abordables de la philosophie et de la morale des sciences, doivent avoir ici une place prépondérante. L’enseignement général pour tous, doit comprendre un minimum de sciences humaines, de sciences sociales. L’individu que l’on prépare à vivre dans un monde en perpétuelle transformation, doit apprendre à juger, à comprendre, à former ses opinions personnelles, par delà ce qui constituera le cercle restreint de ses activités. L’enseignement d’une ou deux langues modernes en liaison avec des connaissances relatives aux civilisations où ces langues sont parlées, contribuera à élargir l’horizon culturel des jeunes gens. Enfin, il convient de faire une place assez importante à l’enseignement artistique bien conçu, ce qui n’est certes pas facile.

d) Les futurs enseignants de tous les niveaux, de toutes les spécialités, devront recevoir, comme le réclamait naguère Durkheim³⁴, une solide formation psycho-pédagogique, auprès d’Instituts spécialisés, rattachés aux Universités, soit pendant la préparation de la licence, comme le demandent actuellement J. Natanson, A. Prost et R. Lepiney³⁵, soit, durant une année ou un semestre consacré entièrement à cet enseignement. Pour parfaire la formation psycho-pédagogique, R. Gal et G. Zadou-Naïsky, proposent de créer auprès des Ecoles Normales ou des Universités des “Ecoles d’Orientation et d’Adaptation Pédagogique”, conçues dans un esprit qui devrait “permettre à l’humanité de chercher le sens de sa destinée, non plus dans son passé, mais dans son avenir”³⁶.

C’est en adoptant ce principe général de l’orientation de l’enseignement vers l’avenir, - et non plus vers le passé, - que l’on peut espérer de

découvrir progressivement les programmes (certainement diversifiés) et les méthodes pédagogiques, adaptés aux transformations accélérées de la société.

Les quelques indications que nous avons esquissées, sont très générales et squelettiques; nous pensons qu'elles montrent suffisamment que désormais les préoccupations relatives à l'enseignement, à son contenu, ses méthodes, son fonctionnement, ses structures, figurent dorénavant au premier plan des problèmes qui se posent à nos sociétés. Le "potentiel enseignement", le "potentiel intellectuel" constitue désormais le facteur déterminant de l'évolution des sociétés.

Le "potentiel éducation" des sociétés. — Il n'est pas possible, de comprendre la situation d'une société contemporaine (seconde moitié du XX^e siècle), tant qu'on n'a pas établi son "potentiel éducation" (ou même "instruction"); ceci vaut aussi bien pour les sociétés industrialisées que pour celles en voie de développement; par contre, il est peu probable que ces données aient joué un rôle aussi déterminant pour les périodes antérieures à 1950. Les dissomances ou discordances, que l'on peut observer entre les structures d'une société globale et son "potentiel éducation", pourraient servir de base à une théorie explicative des "malaises" de notre civilisation.

Ainsi, pour ne prendre que des faits aisément décelables, on peut dire que bon nombre de malaises intérieurs ressentis par les sociétés industrialisées, résultent en grande partie de l'inadaptation de nos structures sociales vieillies à une collectivité dont le potentiel éducation a considérablement augmenté au cours des dernières décades. En d'autres termes, une société plus instruite, accepte mal de se voir enfermée dans des cadres conçus pour une "masse illettrée". Certes, ce n'est pas de cette façon que le malaise est exprimé ou ressenti par les individus sur le plan conscient; dès lors, on peut dire que le vrai malaise est aggravé du fait qu'il y a discordance entre la réalité et la manière par laquelle elle est ressentie, interprétée et exprimée. Inversement, dans les sociétés en voie de développement, le malaise résulte de ce que des structures sociales (politiques, économiques, culturelles etc.) ont été en quelque sorte "surimposées" à des collectivités dont le potentiel éducation est encore peu développé.

Paradoxalement par ailleurs, dans les sociétés industrialisées, ce sont les "reflets" des structures sociales archaïques, qui s'opposent et font

obstacle au développement nécessaire du potentiel éducation, ceci, malgré les déclarations de principe favorables à ce développement.

Pour expliquer les dynamismes des sociétés (dynamismes des transformations, évolutions, révolutions...) les sociologues ont évoqué tour à tour ou simultanément, des principes ou des facteurs d'une extrême variété; rien que pour la période allant de 1925 à 1965, P. A. Sorokin, en analyse plus de cinquante dans son récent ouvrage, sur les *Théories sociologiques d'aujourd'hui*³⁷, qui fait suite à son livre devenu classique sur les *Théories sociologiques contemporaines*, récemment réédité³⁸. Or, dans cet imposant ensemble de théories, on n'en trouve pas une seule qui ait fait une place au niveau ou au potentiel d'éducation (d'enseignement), dans les sociétés contemporaines.

En ce qui concerne les sociétés actuelles, les sociologues ont été fortement impressionnés par des phénomènes tels que la monotonie du travail dans certaines entreprises, la technocratie, les moyens collectifs d'"endoctrination" des masses, ou l'extension des loisirs, mais ils ne semblent pas avoir remarqué l'importance prise par l'enseignement et les conséquences qui doivent en découler. Or, parmi les faits remarquables par les sociologues, les uns sont transitoires, les autres d'importance médiocre. Par exemple, le travail parcellaire, phénomène partiel transitoire est sur le point d'être supplanté par l'automatisation et autres procédés techniques; d'autre part, on peut se demander si le travail parcellaire est vraiment plus "déshumanisant", plus abrutissant, que celui plus "traditionnel" des esclaves, des galériens, ou simplement des travailleurs agricoles? Il est possible de montrer que les autres phénomènes contemporains (dont certains mentionnés ci-dessus), qui ont été mis en vedette par de nombreux sociologues, ne présentent au fond qu'un intérêt secondaire, et ne posent en fait que des pseudo-problèmes. Mais ce n'est pas ici le lieu d'en discuter. Notons toutefois, que ce que nous évoquons ici sous le nom "potentiel d'éducation" d'une société, ne recouvre pas la notion de "culture" telle qu'elle est entendue habituellement.

Il est intéressant de relever que si les sociologues n'ont pas été frappés par l'importance du mouvement éducatif au cours des dernières décades, par contre, un économiste, ou plutôt un psychologue de l'économie, Pierre-Louis Reynaud, fait de la notion d'*énergie mentale* la pierre angulaire de sa théorie des *dynamismes économiques*. Pour P.-L. Reynaud, le *niveau d'énergie mentale* constitue le principal "indicateur" du dynamisme économique d'une société (³⁹ p. 41 et suiv.). Ce niveau d'énergie

mentale est évalué par trois traits : a) l'éducabilité (capacité, énergie mentale virtuelle); b) l'éducation effective et l'information; c) les attitudes ou l'intérêt à l'égard de la tâche entreprise (³⁹ et ⁴⁰, en particulier p. 46 et suiv.). Bien que dans les détails, les conceptions psychologiques de P.-L. Reynaud pourraient se heurter à des critiques, pour l'essentiel, il a eu le grand mérite de mettre l'accent sur les incidences de l'enseignement dans l'évolution et le développement des sociétés actuelles, du moins en ce qui concerne l'aspect économique de ce développement.

La notion de "potentiel d'éducation" d'une société n'a pas une valeur heuristique universelle. On ne peut guère en parler qu'à partir du moment où, - vers 1870 - on a établi dans la plupart des sociétés industrialisées un minimum d'enseignement universel et obligatoire. En fait, les lois promulguées à la fin du siècle dernier n'ont porté leurs fruits qu'à partir de 1930 environ. A une époque où l'on a le culte des chiffres (ce n'est pas le cas de l'auteur de ces lignes), cette notion a l'avantage de permettre d'exprimer les faits culturels au moins partiellement, sous une forme quantitative : nombre d'années d'instruction, nombre de gens instruits à tel ou tel niveau, nombre d'heures d'instruction pour atteindre un niveau donné et ainsi de suite. Certes, ces données quantitatives n'expriment que d'une manière très imparfaite la *qualité* de l'instruction; néanmoins ce sont là des indications non négligeables. Grâce aux efforts patients des organismes internationaux (Unesco, B.I.E., B.I.T.), les chiffres présentés par différentes nations pourront s'exprimer en valeurs réellement comparables. Il serait intéressant de montrer, par exemple, pour quelles raisons profondes, dans les pays qui se trouvent actuellement dans un état de semi-développement (Sud et Est du bassin méditerranéen, en particulier), malgré les efforts financiers constamment et considérablement accrus, le nombre des illettrés tend néanmoins à augmenter d'année en année! Bien d'autres problèmes relatifs à la structure, au fonctionnement et aux transformations des sociétés pourraient être abordés par ce biais.

Dans les précédents paragraphes nous avons tenté de montrer qu'il existe une solidarité étroite entre les problèmes posés par la sociologie et ceux relatifs à l'éducation dans les sociétés contemporaines; il ne s'agit pas seulement d'une solidarité "externe" concernant les structures ou les transformations politico-administratives de l'enseignement, mais aussi d'une *solidarité interne*, qui devrait inciter le sociologue à s'intéresser au moins à certains aspects des problèmes psycho-pédagogiques. Car, il ne faut pas perdre de vue que désormais, et de plus en plus, c'est l'éduca-

tion qui tend à déterminer la place et le rôle des individus dans la collectivité; c'est elle qui est, dans une grande mesure, dispensatrice des divers *pouvoirs sociaux*; c'est elle encore, dans la mesure où elle s'étend aux "masses", qui suscite certains mouvements sociaux dont l'origine est attribuée à d'autres "facteurs", en vertu de certaines "modes" ou habitudes intellectuelles; entendons-nous, il ne s'agit pas d'une "panacée", - les autres facteurs peuvent *aussi* entrer en ligne de compte; mais sans une sociologie de l'éducation bien faite, nous serons en peine de comprendre, même les incidences des "facteurs traditionnels" sur les événements *actuels*.

D'ailleurs les différentes théories sociologiques ne sont pas nées "au hasard". Elles ont été inspirées souvent par des découvertes faites dans le cadre d'autres sciences (ce qui n'est pas le procédé le plus heureux), ou bien elles ont été inspirées par des *problèmes réels* qui se posaient à un moment donné à une société. Ce n'est pas un hasard si, par exemple, la psychologie sociale (qui traite des relations entre l'individu et la collectivité), s'est développée essentiellement aux Etats-Unis; c'est que les Etats-Unis, au cours de la première moitié de ce siècle, avaient à résoudre le difficile problème de l'intégration dans la communauté, d'une masse d'immigrants de provenances extrêmement variées.

De nos jours, toutes les nations sont aux prises avec le problème de l'intégration dans un système éducatif "des masses"; d'un nombre croissant de jeunes, qui *pour survivre*, dans les conditions de la société contemporaine, doivent parvenir à un niveau d'instruction qui aurait paru "utopique" il y a seulement trente ans. Joseph Prud'homme croyait aussi que c'était utopie que de vouloir apprendre à lire et à écrire à tout le monde! Nous avons pour tâche d'édifier la seconde "utopie culturelle". Dans ce contexte, la coopération active des sociologues devient une nécessité absolue. Car l'éducation est de plus en plus un agent primordial des transformations sociales et probablement un facteur essentiel de la survie des sociétés.

BIBLIOGRAPHE

- 1) TERRE, H., **L'enseignement aux Etats-Unis**. Institut Pédagogique National. 1963, p. 71, et données plus récentes publiées par le **Sunday Star**, du 1.9.1963 de Newark. Cf également :
 - a) **Le Mouvement Educatif en France**. Inst. Pédag. Nat., 1965 et **Annuaire International de l'Education**, Bureau Internat. d'Education, Genève et Unesco, Paris, 1966.
 - b) **La Planification de l'Enseignement**, Inst. Péd. Nat. 1963 p. 127 et : Louis CROS, **L'explosion scolaire**, CUIP, Paris, 1961. Les tableaux de **La Planification**, sont établis par Louis CROS.
- 2) BOWLES, F., **Accès à l'enseignement supérieur**. UNESCO, Paris, 1964, p. 105.
- 3) Id. p. 125.
- 4) HARRIS, S. **Aspects économiques de l'Enseignement supérieur**. OCDE, Paris, 1964, p. 88.
- 5) id. p. 98.
- 6) Cf. TERRE, note (1).
- 7) **Aptitudes intellectuelles et Education**, OCDE et Presses Universitaires de France. 1961. Cf. tableaux à la fin de l'ouvrage. Et les références (2) et (4) ci-dessus.
- 8) **L'Enseignement en France**, (1964), Institut. Pédag. Nat. 1964.
- 9) **La Planification...** p. 139 cf. note (1) b.
- 10) Cf. Louis CROS, note (1, b).
- 11) Pierre JACCARD, (les trois ouvrages aux Editions Payot, Paris). a) **Politique de l'Emploi et Education**, 1957. b) **Sociologie de l'Education**; 1962. c) **Psycho-sociologie du Travail**, 1966. Dans ces trois ouvrages l'auteur insiste, en se plaçant à des points de vue variés, sur l'étroite solidarité qui existe entre les données **socio-psychologiques** et **pédagogiques** d'une part et les exigences **socio-économiques** et techniques d'autre part.
- 12) HOLMES, B., **Problems in Education**. Routledge & Kegan Paul, London, 1965, p. 37.

- 13) BLONDEL, J., **Voters, Parties and Leaders**. Penguin, (Pelican), 1963, p. 137. Cf. également : A.K.C. OTTAWAY, **Education and Society**, Routledge & Kegan Paul, London, 1953, 2nd Ed. 1962, particulièrement ch. III.
- 14) BLONDEL (note 13), p. 197.
- 15) NAVILLÉ, P. et collaborateurs, **Ecole et Société**. Librairie Marcel Rivière, Paris. 1957.
- 16) GIRARD, A., **La Réussite sociale en France**. P.U.F., 1961.
- 17) SAUVY, A., **La Montée des Jeunes**. A. Colin, 1957.
- 18) George S. COUNTS, a commencé à publier dès 1922 de nombreuses études sur "le caractère sélectif de l'enseignement secondaire" cf. par exemple, **Supplementary Educational Monographs**, No. 19, 1922, p. 148 et suivantes; cf son livre, **School and Society in Chicago**. N.-Y., 1928. Il a été l'un des promoteurs du **Reconstructionisme** en éducation, doctrine dont Théodore BRAMLED, est actuellement le principal défenseur; cf. note 20.
- 19) GINSBERG, M., **On Justice in Society**, éd. Pelican, 1965, p. 124-125.
- 20) GUSDORF, G. **Pourquoi des Professeurs?** Payot, Paris, 1963 et **L'Université en question**, Payot, 1965.
- 21) CHATEAU, J. **Culture générale**, 2^e éd. Vrin. 1964. p. 311.
- 22) Id. p. 323.
- 23) Comme bien d'autres "philosophes" de leur temps, d'Holbach et surtout Helvétius, croyaient en la toute-puissance de l'éducation dans la formation des hommes et en vue de la transformation des sociétés. "... la grande inégalité qu'on aperçoit entre les hommes, écrit Helvétius, dépend uniquement de la différente éducation qu'ils reçoivent et de l'enchaînement inconnu et divers des circonstances dans lesquelles ils se trouvent placés (...) en laissant moins à faire au hasard, une excellente éducation pourrait, dans les grands empires, infiniment multiplier, et les talents et les vertus". HELVETIUS, **De l'esprit** (1758). Conclusion du Discours IV.
- 24) D'HOLBACH, **Système de la nature ou lois du monde physique et moral**. (1770). Livre I. Ch. XV en particulier. De nos jours, la forme des arguments a changé, mais chez de nombreux behavioristes (Watson, en particulier), psychologues sociaux, sociologues, l'essentiel de ces conceptions demeure sensiblement sans grands changements.
- 25) PIERON, H. "Discours inaugural au Congrès National des Conseillers d'Orientation Scolaire et Professionnelle": **Les peu-doués et le Monde de demain**. Evreux, 1960. Cf également : **Examens et docimologie**, P. U. F., 1963.
- 26) GAL, R., "Problèmes posés par la réforme démocratique de l'enseignement". in **Le Courrier de la Recherche pédagogique**, No. 26, sept. 1965.

27) Il s'agit d'un bref résumé de travaux effectués par M. REUCHLIN, et publiés par le **BINOP (Bulletin de l'Institut National d'Orientation Professionnelle)** surtout entre 1958 et 1960. Pour une bibliographie (qui comporte plus de 20 titres sur ce sujet), cf en particulier : **Activité du Service de Recherches de l'INOP : 1953-1960**, p. 20-22.

Dans cette perspective, il est utile de mentionner **a contrario** une grande enquête menée aux Etats-Unis, par l'Université de Pittsburgh, depuis 1960, le "**Talent Research Project**", et qui portant sur plus de 400.000 élèves de 15-16 ans, doit s'étendre sur 20 ans, avec sondage effectués périodiquement.

28) BRAMLED Th. **Philosophies of Education in a Cultural Perspective**, et **Toward a Reconstructed Philosophy of Education**. 1956 et 1962, Holt Rinehart & Winston. Ce sont les deux principaux ouvrages de Bramled, à qui l'on en doit plusieurs autres; le dernier en date : **Education as Power**, H. R. & W. 1965, Les thèses du **Reconstructionisme**, pourraient être résumées schématiquement comme suit : L'éducation devient dans notre société un pouvoir considérable; au lieu de se conformer aux directives qui leur sont données de l'extérieur, les éducateurs devraient **prendre conscience** du pouvoir de fait qu'ils détiennent en fait, et imposer un système éducatif, par lequel la société sera "reconstruite". Ces thèses sont exposées certes avec plus de nuances.

29) Cf. B. HOLMES, note 12 p. 251 et OTTAWAY, p. 114.

30) VIAL, J., "Enquête sur les moyens pédagogiques des écoles de la Seine". in **Courrier de la Recherche pédagogique**. No 26, sept. 1965, p. 87.

31) CARTER, C. O., **Human Heredity**, Pelican, 1962, p. 48.

32) GAL, R. **Histoire de l'éducation**, P.U.F. 1948, p. 135.

33) **Trois études pour la Réforme de l'enseignement**. Institut pédagogique National. 1964. Contribution de H. CHARNAY, p. 30.

34) DURKHEIM, E. **Education et Sociologie**. Alcan, 1934 (3^e éd.), en particulier page 136 et suivantes.

35) Cf. note 33, contribution de Nathan, Prost et Lepicq p. 24.

36) NOTE 33. p. 48 (R. GAL et ZADOU-NAISKI).

37) SOROKIN, P. A. **Sociological Theories of today**. Harper & Row. 1966.

38) SOROKIN, P. A. **Contemporary sociological Theories**. Harper & Row, nouvelle édit, 1964. Trad. Fse: Payot, 1931.

39) REYNAUD, P. - L. **Economie généralisée et seuils de croissance**. (U.R.S.S., Tunisie, Portugal), Editions Génin, 1962.

40) REYNAUD, P. L. **Psychologie économique**, P.U.F. 1964.