Zeitschrift: Études pédagogiques : annuaire de l'instruction publique en Suisse
Band: 65/1974 (1974)

Artikel: Réflexions sur les thèses d'Ivan Illich
Autor: Huberman, Michael
DOI: https://doi.org/10.5169/seals-116275

Nutzungsbedingungen
Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. 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. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

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. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

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. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 09.07.2025

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

Première partie

PROBLÈMES ET RÉFLEXIONS

Réflexions sur les thèses d'Ivan Illich

I. Introduction

Avant d'aborder le sujet précis de cet article, j'aimerais adresser deux remarques préalables au lecteur.

Remarque 1: Si vous n'avez pas encore lu *La Société sans Ecole*, lisez-le avant de lire cet article.

En effet, il ne faudrait pas aborder Illich en «deuxième main». Il se prête très mal aux comptes rendus, aux résumés et aux analyses critiques telles que celle qui va suivre. Lire Illich ou discuter de n'importe quel sujet avec Illich, c'est assister à une pièce de théâtre éblouissante et quelque peu incohérente, dont le récit à une tierce personne est toujours décevant.

D'autre part, il faudrait lire Illich pour mieux apprécier pourquoi l'on en parle autant et surtout pourquoi l'on en dit tant de mal dans les milieux de l'enseignement. Chacun sort de la lecture de *La Société sans Ecole* avec des impressions contradictoires. Les miennes, par exemple, étaient composées de fascination et de rage. J'étais fasciné parce qu'Illich avait su me donner un peu de recul par rapport à une activité dont j'étais trop saisi pour y voir clair. A force de faire de l'enseignement, à faire de la recherche éducationnelle, à vivre dans les écoles et à écrire des textes sur la psychopédagogie, je n'étais plus conscient de toute une série de contradictions, d'absurdités et même d'injustices au milieu desquelles je vivais et que j'aidais même à perpétuer. La lecture d'Illich m'a permis de les voir dans une lumière suffisamment crue pour qu'un retour à mon aveuglement habituel ne soit plus possible.

Mais en même temps la lecture de *La Société sans Ecole* m'a fortement irrité. Le texte contient une masse de demi-vérités, de jeux de mots, de déclarations simplistes, de provocations gratuites. On voit qu'Illich n'a pas travaillé lui-même avec les enfants et que son image des enseignants n'est qu'une caricature. Il paraît comprendre très peu des réalités de la conduite d'un groupe d'enfants, d'une école ou d'un système scolaire — bien qu'il ait été lui-même recteur d'université à Puerto Rico.

Remarque 2: Illich ne s'intéresse pas au premier chef à l'éducation. En effet, il s'occupe déjà d'autres thèmes depuis quatre ans, l'énergie notamment, les transports et la médecine. Il est retourné brièvement à l'éducation pour critiquer l'éducation permanente, mais la plupart des travaux ont été faits par ses collaborateurs. Je parie que lorsqu'il aura terminé son prochain manuscrit sur la médecine et les médecins, il s'attaquera ensuite aux juristes.

Le thème préféré d'Illich est la mainmise des institutions sur les individus. D'entente avec un certain nombre de thèses anarchistes, Illich croit que la société n'a pas besoin d'institutions pour se gérer et qu'il y aurait des solutions relativement simples aux problèmes sociaux les plus complexes si l'on se fiait aux accords tacites entre individus (ce qu'il appelle les «règlements proscriptifs») plutôt qu'à un énorme réseau d'administrations publiques. Au cours de sa carrière, Illich a essayé d'illustrer cette thèse par l'examen critique des ces institutions. C'est ainsi qu'après l'Eglise, il s'est attaqué à l'Ecole, et qu'après l'Ecole, il est passé à la Science.

II. Les thèses d'Illich sur l'école

La thèse principale, qui regroupe toutes les autres, est la suivante: l'école se donne le monopole du savoir et rend illégitime tout autre savoir que celui qu'elle dispense directement ou pour lequel elle octroie les certificats et les diplômes. Pour Illich, il en découle que:

— les enfants sont conditionnés à croire que tout ce qu'ils apprennent en dehors de l'école n'a aucune valeur;

— les enfants, et plus tard les adultes, croient que pour apprendre quoi que ce soit il faut être enseigné par un enseignant «professionnel»;

— l'accès aux emplois et aux professions est facilité ou bloqué par une seule institution, laquelle institution est elle-même coupée du monde du travail;

— le savoir devient artificiellement chose rare; une proportion de plus en plus réduite de la population accède aux études supérieures. Par la suite, cette minorité fait valoir le fait qu'elle a plus de savoir que la masse de la population et prétend aux postes de travail les plus prestigieux et lucratifs.

On voit tout de suite la valeur et les limitations d'une telle liste de propositions. Globalement, il y a suffisamment de données concrètes pour justifier la thèse principale d'Illich. En effet, l'école a le monopole du savoir qui est socialement et économiquement valorisé. On n'a pas accès aux emplois sans des diplômes scolaires. Les postes les plus prestigieux et lucratifs sont réservés, en règle générale, à ceux ayant les diplômes supérieurs, etc. Il y a même une série de recherches qui fournissent des armes aux thèses illichiennes en apparence les plus douteuses. Par exemple, l'étude de Berg[1] indique qu'à poste égal, les ouvriers ou même les cadres ayant *moins* d'années de scolarité donnent une performance supérieure aux autres, et qu'il n'y a aucune

[1] Berg, I., *The Great Training Robbery.* New York, Random House, 1969.

différence dans les performances sur le lieu de travail entre ceux qui ont été les meilleurs et ceux qui ont été les pires élèves ou étudiants lors de leurs études. La recherche de Tough[2] montre que les adultes autodidactes ne donnent aucune valeur aux projets éducatifs — souvent très ambitieux — qu'ils ont entrepris avec succès, si ces projets sont conduits en dehors d'une institution d'enseignement (cours du soir, école des loisirs, etc.). Enfin, la recherche — très controversée — de Popham[3] indique que, si l'on ne regarde que les résultats des tests, les ménagères et les techniciens peuvent enseigner les mêmes matières que les enseignants chevronnés tout en atteignant le même degré de réussite.

Cependant, ces enquêtes ne confirment que très partiellement quelques-uns des arguments d'Illich. Ce sont, en général, des thèses postulées de façon bien trop globale ou absolue pour être évaluées avec précision. Elles ne sont pas là, d'ailleurs, pour être évaluées scientifiquement, mais pour nous faire réfléchir, éventuellement pour nous pousser à réagir de manière à devoir justifier — et donc repenser — nos objectifs et structures scolaires.

Surtout, ces thèses témoignent, sur le plan sociologique, d'une naïveté qui les rendent à la fois très originales et inopérantes. Illich étudie l'école comme si elle existait en dehors de tout contexte historique, culturel ou politique. Il n'essaie pas de voir comment et surtout pourquoi l'école est devenue obligatoire, comment on est arrivé à utiliser les certificats scolaires pour régler le marché de l'emploi, pourquoi la plupart des apprentissages sont conduits dans une institution qui est en apparence séparée de la vie du travail ou de la vie communautaire. En effet, il y a eu une évolution sociale et économique qui est relativement facile à tracer et qui nous a conduits à la situation actuelle. Cette situation peut apparaître absurde à toute personne qui la regarde hors de son contexte, tel un Suisse qui débarquerait en Papouasie pour faire un commentaire sur la manière dont les aborigènes élèvent leurs enfants. Constater que ceux qui ont accès aux gymnases en Suisse y arrivent parce qu'ils savent mieux écrire et calculer peut paraître arbitraire jusqu'à ce que l'on examine de plus près pourquoi ces critères-là ont été choisis comme prioritaires. En Papouasie on aura découvert des critères d'accès à la richesse ou à la maturité sociale qui paraissent curieux aux Européens mais qui s'expliquent parfaitement bien dans le contexte social des Papous. Autrement dit, tout critère social est arbitraire mais jamais accessoire ou aléatoire.

Tout cela, Illich le sait bien. Mais, comme Voltaire dans *L'Ingénu* ou Montesquieu dans *Les Lettres persanes*, il s'installe quelque peu comme un Martien débarquant sur la terre et faisant des constatations très curieuses sur les Etats qui obligent les citoyens à céder leurs enfants pour plusieurs heures par jour à un adulte qu'ils ne connaissent même pas, et qui donne à faire aux enfants des tâches que souvent ils n'ont pas choisies eux-mêmes. La force d'Illich est précisément sa capacité de regarder de loin sa propre société, ce dont la plupart

[2] Tough, A., *Learning without a Teacher*. Toronto, OISE, Educational Research Series N° 3., 1967.

[3] Popham, W. and Baker E., *Systematic Instruction*. Los Angeles, Fearon, 1971.

d'entre nous ne sont pas capables. Sa faiblesse est peut-être celle de se laisser prendre à son propre jeu, c'est-à-dire de passer aux solutions qui font également abstraction du contexte social dans lequel elles doivent s'insérer.

C'est le cas de la solution proposée par Illich — mais plus précisément par ses collaborateurs et ses disciples — pour remédier au monopole du savoir par l'école, c'est-à-dire la déscolarisation. Il n'y aurait plus d'école obligatoire. Tous les fonds destinés à l'éducation nationale seraient canalisés directement vers les parents dans le sens d'une allocation d'études jusqu'à ce que les enfants soient aptes à choisir pour eux-mêmes parmi les possibilités variées d'apprendre. Par hypothèse, chaque enfant recevrait un même montant. Il pourrait utiliser son crédit dans des institutions agréées ou avec des enseignants confirmés. Les écoles disparaîtraient sous leur forme actuelle pour devenir un ensemble d'institutions privées, chacune offrant des enseignements spécialisés. Ces institutions se développeraient ou disparaîtraient selon leur capacité de satisfaire aux besoins de leurs clients. Les élèves choisiraient d'étudier en cours d'emploi ou à plein temps en dépensant leur allocation d'études à l'âge et selon la manière qu'ils souhaiteraient. Comme Illich l'a suggéré, un service central d'information (ce qu'il appelle «le réseau de ressources éducatrices») mettrait ceux qui cherchent à apprendre quelque chose en contact avec ceux qui désirent enseigner cette matière ou cette compétence.

III. Une analyse critique de la déscolarisation

Si l'on regarde de près cette proposition, sans y ajouter d'autres réformes sociales ou économiques qui doivent avoir lieu simultanément, il y a un nombre appréciable d'obstacles ou d'effets secondaires qui se dessinent. Les passer en revue nous permettrait à la fois de peser la valeur des thèses d'Illich et de mieux identifier le contexte social dans lequel toute réforme scolaire doit se situer.

1. Les sociétés ne cèdent pas aux parents le contrôle total des enfants jusqu'à l'âge de puberté

Il s'agit ici de ce que l'on appelle la socialisation des enfants. Les écoles sont obligatoires parce que chaque société veut être certaine que les enfants se comportent de façon prévisible et acceptable quand ils auront les droits et les responsabilités adultes. Plus les communautés sont urbanisées et industrialisées, moins les responsables politiques peuvent surveiller ce qui se passe à l'intérieur de chaque famille, d'où l'exigence que les parents cèdent leurs enfants dès l'âge de 5 à 6 ans aux agents sociaux certifiés. Ces agents sociaux — les enseignants — veillent à ce que tous les enfants acquièrent certains comportements et attitudes: respecter l'autorité des adultes, mener à bien un travail choisi par autrui, être ponctuel et ordonné, travailler pour une gratification à plus long terme, réprimer les pulsions d'hostilité en public, etc. En outre, on est certain de faire acquérir les capacités de base (lire, écrire, compter). Ces capacités à leur tour sont incorporées dans un contenu par lequel les enfants sont encouragés à comprendre l'histoire et l'éco-

nomie locales, à respecter les lois nationales et à prendre connaissance du monde à l'extérieur de leur village ou communauté.

Cela signifie que les enseignants sont des porteurs de valeurs aussi bien que des pédagogues. Leur devoir est de faire passer, par l'exemple et l'instruction, certaines valeurs morales et conduites types. Ils facilitent la transition entre la famille et la vie publique en assurant qu'il y a une série d'habitudes partagées, sinon identiques, parmi les futurs citoyens du pays. C'est pour cette raison que toute proposition de déscolarisation rencontrera une résistance mal définie mais puissante.

2. Le problème de la motivation

Si l'on met fin à la scolarité obligatoire, tout acte d'apprentissage devient, pour ainsi dire, automotivé. En effet, un des arguments les plus énergiques des partisans de la déscolarisation est que l'école décourage toute motivation spontanée ou intrinsèque, car tout apprentissage est médiatisé par des récompenses et des sanctions externes. Il s'ensuit que si l'on se débarrasse de l'école, les enfants mobiliseront leur curiosité naturelle afin de maîtriser le répertoire de base de connaissances et de compétences dont ils auront besoin par la suite.

Le problème est plus complexe que ce que l'on veut bien croire d'un côté ou de l'autre. Sans nul doute, les écoles ont sous-estimé l'efficacité de la méthode d'enseignement par «découverte», c'est-à-dire la tendance spontanée des enfants à explorer et à maîtriser l'environnement autour d'eux, ainsi que leur capacité d'organiser et structurer leurs propres expériences d'apprentissage. Comme Piaget l'a écrit à plusieurs reprises, chaque fois que nous enseignons quelque chose à un enfant, nous l'empêchons de l'inventer par lui-même, ce qui constitue la seule façon de faire des apprentissages significatifs et durables. D'un autre côté, il existe quelques considérations qui compliquent le problème:

— Les petits enfants ne se développent de façon optimale que si leur environnement contient suffisamment d'objets et de situations propices à l'apprentissage. Les écoles assurent la présence d'un tel environnement minimal, ce qui n'est pas nécessairement le cas dans chaque famille.

— Bien avant qu'ils n'arrivent à l'âge scolaire, les enfants sont devenus dépendants de la motivation extrinsèque, c'est-à-dire de choisir leurs propres activités en fonction des attentes ou des exigences d'autres personnes, notamment de leurs parents. En effet, la plupart des parents utilisent un système de récompenses et de sanctions pour élever leurs enfants. Ce n'est pas l'école qui en premier lieu entraîne les enfants à ne faire des apprentissages qu'en fonction des demandes extérieures. Sans l'école obligatoire, il n'est pas évident que ces apprentissages se feraient de façon plus spontanée qu'avant.

— Les recherches à ce sujet[4] indiquent qu'il n'y aura pas d'apprentissage significatif à moins que l'environnement de l'enfant ne soit légèrement plus complexe ou plus exigeant que ce dont il a l'habitude. La clé réside dans le *degré* de complexité par rapport à ce que l'enfant

[4] Voir, par exemple, J. M. Hunt, *Intelligence and Experience*. New York, Ronald Press, 1961.

peut tolérer. Or, beaucoup d'enfants et d'adolescents ne recherchent pas spontanément ces environnements. Certains évitent toute expérience qui comporte le moindre risque d'échec. Certains ont besoin de plus d'encadrement ou d'encouragement de la part d'adultes que d'autres. L'école offre un environnement relativement sécurisant et gradué pour que cette expérimentation structurante puisse avoir lieu. La certitude des conditions analogues en dehors de l'école n'est pas assurée.

— Laisser une grande partie du processus d'apprentissage au hasard pour de jeunes enfants constitue un énorme pari. Plusieurs opérations ou compétences humaines exigent un système d'entraînement structuré.

— Le concept même de motivation intrinsèque prête à l'ambiguïté. Il s'agit d'accepter l'enfant pour ce qu'il est, d'approuver ses actes même si ces actes paraissent illogiques aux adultes, de lui permettre d'exprimer sans entraves ses émotions, etc. Or, c'est autant une idéologie culturelle qu'une théorie d'apprentissage. Et cette idéologie est plus courante dans les milieux professionnels ou bourgeois — là où le niveau d'éducation et les connaissances de psychologie de l'enfant sont supérieurs — que dans les familles ouvrières où, très souvent et pour des motifs éminemment pratiques, l'enfant doit se conformer très tôt aux attentes de ses parents. La plupart des théoriciens de la déscolarisation viennent précisément des milieux privilégiés, et ils ont tendance à généraliser à partir de cette optique. Ils n'ont pas suffisamment approfondi le biais culturel, vis-à-vis de ceux qui sont déjà les plus désavantagés, d'un système d'éducation par supermarché où toute participation implique au départ une motivation très forte et, en quelque sorte, automatique.

3. *Supervision, évaluation, bureaucratie*

Qui supervisera le réseau éducatif pour vérifier la valeur des offres ou pour contrôler les abus? Comment savoir si un système d'écoles et d'enseignants privés est effectivement supérieur à un système d'écoles publiques et obligatoires? Si, pour faire marcher cet appareil, il fallait des centres de documentation, centres d'orientation et centres de surveillance ou d'évaluation, n'aurait-on pas assez rapidement une bureaucratie de la taille de celle dont nous nous plaignons actuellement?

4. *Un nouveau primitivisme?*

Les théoriciens de la déscolarisation se réfèrent souvent aux civilisations «primitives» ou à l'époque préindustrielle au cours desquelles tous les enfants étaient initiés à la vie adulte sans école. Toutefois, il est utile de rappeler que cette initiation était très soigneusement structurée, ritualisée et supervisée[5]. Il n'y avait aucun caractère accidentel ou spontané à cette organisation sociale. L'école ou, plutôt, l'équivalent en terme d'apprentissages scolaires, existait sous une forme moins codifiée mais tout aussi contraignante.

[5] Voir, par exemple, G. Spindler, (éd.) *Education and Culture: anthropological approaches.* New York, Holt, Rinehart, 1963.

5. La tentation de fuir le contexte actuel

Le débat sur la déscolarisation fait penser aux débats actuels sur l'utilité de l'alphabétisation des enfants dans une société future qui dépendra moins du langage écrit. C'est-à-dire qu'on a tendance, devant des problèmes complexes et persistants, à les résoudre théoriquement pour l'avenir. Une manière très commode de fuir la complexité des problèmes scolaires serait de réfléchir à la suppression de l'école obligatoire[6].

Il est clair que cette suppression n'est pas probable dans un proche avenir, quels que soient le bien-fondé et la force des arguments des partisans de la déscolarisation. En définitive, la probabilité que les innovations seraient rapides ou radicales est toujours extrêmement réduite dans le secteur de l'éducation. L'innovation en éducation est, dans sa nature même, conservatrice, dans le sens que sa première fonction est de ramener ce qui est non familier au familier, de greffer le nouveau sur l'ancien[7]. Ce processus est d'autant plus lent du fait que les institutions sociales, y compris l'école, sont composées moins de moyens technologiques — que l'on peut changer ou échanger avec facilité — que de personnes, attitudes et habitudes bien établies. Toutes ces choses changent lentement, pour autant que l'on puisse parler de changement. Des changements radicaux sont rarement possibles et sont durables uniquement lorsque les nouveaux comportements requis sont contrôlés et renforcés de façon intensive pendant une longue durée. Ces conditions ne sont réunies que dans des régimes totalitaires. Et encore... De toute manière, les individus tendent à reproduire leurs anciennes habitudes dans leur nouvel environnement, ce qui rend l'innovation en éducation — où l'acte enseignant se passe en isolement — encore plus difficile à surveiller et à maintenir.

6. La déscolarisation semble ne pas égaliser les chances de formation et de carrière

Si l'on distribue parmi la population et de manière égale les fonds publics destinés à l'éducation, on n'empêche pas les parents plus fortunés d'acheter de meilleurs services pour leurs enfants. Vraisemblablement, les postes les mieux rétribués ou les plus prestigieux seraient toujours réservés aux personnes ayant les certificats appropriés et les meilleures notes dans les concours. La préparation de ces certificats et concours serait vendue sur le marché éducationnel à des prix divers et sous diverses formes. Ceci ne peut que favoriser ceux qui ont le plus de moyens. Par ailleurs, la maison des familles fortunées et bien éduquées constituait toujours un environnement privilégié pour faciliter l'accès aux professions soumises à une sélection préalable, à moins que les modalités de certification ne subissent un changement radical.

[6] J'ai eu l'occasion de remarquer, dans les pays où les écoles étaient dirigées de manière particulièrement autoritaire et bureaucratique, l'existence d'un groupe de personnes qui passaient le plus clair de leur temps à discuter des détails raffinés de l'autogestion pédagogique. Elles faisaient très peu d'efforts pour remédier à l'état présent du système éducatif dans lequel elles travaillaient, le jugeant «trop pourri». En outre, elles étaient d'une grande intolérance envers toute réforme partielle.

[7] Huberman, M., *Comment s'opèrent les changements en éducation: introduction à l'étude de l'innovation.* Paris, Unesco, 1973.

7. Les dangers d'un esprit de clocher

Dans sa forme extrême, le danger d'abolir une école obligatoire sans faire en parallèle d'autres changements sociaux serait que les enfants pourraient être exploités comme de la main-d'œuvre bon marché par des parents ou des employeurs qui contesteraient le temps accordé précédemment pour la formation scolaire.

Vraisemblablement, ce problème serait résolu rapidement dans une société sans école obligatoire. Mais ceci fait poser de nouveau le problème de savoir comment on arrive à séparer l'enfant de son milieu familial et de son environnement immédiat. En effet, voici un service important que rendent les écoles, surtout dans les régions rurales ou reculées. Les écoles aident à «nationaliser» les enfants, à les enlever à leur milieu ethnique, religieux, géographique ou paroissial afin de les exposer à un monde plus cosmopolite que celui qu'ils auraient connu dans leur maison ou village d'origine.

Il existe à ce sujet un nombre d'études comparant des enfants qui ont reçu des diplômes de fin de scolarité à ceux du même village ou milieu qui n'ont pas terminé la scolarité obligatoire[8]. Mettant de côté les faiblesses méthodologiques de telles recherches, on peut constater des différences dramatiques, même à l'intérieur d'une même famille. En général, les enfants qui complètent la scolarité obligatoire, par comparaison avec ceux n'ayant que quatre ou cinq ans d'école, tendent à croire qu'ils ont plus de prise sur leur propre destin (donc à être moins fatalistes), qu'ils suivront une carrière différente de celle de leurs parents et élèveront leurs enfants selon un mode différent de celui qu'ils ont connu. Ils sont plus ouverts aux changements sociaux et à l'utilisation de la technologie moderne, plus aptes à poursuivre leur éducation une fois adultes, mieux informés au sujet des affaires nationales et internationales et plus aptes à raisonner dans le cadre des problèmes hypothétiques ou abstraits, c'est-à-dire en rapport avec des objets ou des situations qui ne sont pas immédiatement présents.

Une seconde dimension qui est impliquée par les mêmes données, est le rôle de l'école dans le sevrage de l'enfant à l'égard de sa famille. L'enfant apprend à l'école à établir et à suspendre des relations étroites avec les adultes et les pairs qui ne sont pas de sa famille. C'est principalement à l'école que l'enfant élargit le cercle de ses connaissances et qu'il apprend à être un membre de plusieurs groupes tout en gardant sa propre identité. C'est là où il apprend lentement son indépendance à l'égard de sa mère, en formant d'autres attachements à des adultes, notamment avec la maîtresse d'école.

De nouveau, les familles les plus pauvres et les moins cosmopolites, qui ont des contacts limités avec des personnes qui ne sont pas de la famille ou qui ne sont pas des voisins, bénéficieront beaucoup plus de l'enseignement obligatoire que d'un système de services pédagogiques facultatifs. En fait, les personnes qui sont déjà privilégiées risquent de profiter le plus des écoles facultatives. Les parents qui ont reçu une forte instruction n'ont pas, en principe, de nécessité d'envoyer leurs

[8] Parmi de nombreuses études, une des plus intéressantes est celle de S. Kleinberg, «Modernization and the adolescent experience», *Key Reporter*, N° 1, 1971, pp. 4-6.

enfants à l'école où l'environnement est moins riche en matériaux et échanges que ce qui existe à la maison et où la vitesse d'apprentissage est ralentie par des enfants de familles ayant moins l'habitude de travaux scolaires. Ces parents peuvent récupérer leur part de taxes destinées aux écoles publiques dans le but d'engager des enseignants plus spécialisés ou perfectionnés. Ils auront en outre le loisir et l'avantage d'être mieux informés au sujet des listes d'offres dans le répertoire des ressources éducatives qui est prévu dans le projet illichien, et ils seront mieux à même d'apprécier les aptitudes des personnes offrant des services éducatifs à l'intention de leurs enfants. Enfin, ils sont tout aussi certains que dans le système actuel d'amener leurs enfants au degré de compétence qui est nécessité par les diplômes supérieurs.

IV. En guise de conclusion

Aussi inéquitables ou peu efficaces que les écoles puissent être, elles sont probablement un meilleur investissement, au moins pour les enfants âgés de 5 à 12 ans, que toutes les autres alternatives qui ont été proposées ces dernières années. Etant donné leur mode industriel de fonctionnement, les écoles sont relativement bon marché. Ce sont des entreprises rationnelles qui traitent de grands nombres d'unités avec peu de personnel exécutant et administratif; le prix de revient par tête est très bas. Elles disposent d'un personnel qualifié en le payant de salaires relativement bas en comparaison des autres professions (médecine, droit, génie civil). Elles sont facilement accessibles. Elles servent de milieux de gardiennage, permettant ainsi aux parents de travailler. En plus, les écoles enseignent les règles de conduite élémentaires, ainsi que les comportements sociaux de base. Elles réhabilitent des enfants marginaux, elles effectuent le sevrage entre les enfants et leurs parents, elles élargissent les horizons. Elles enseignent les compétences de base (alphabétisation, calcul) et fournissent une instruction sanitaire et hygiénique, les relations humaines, la cuisine, la couture, l'histoire locale et nationale, la législation en vigueur dans le pays. Elles identifient et écrèment l'élite afin de la préparer aux postes supérieurs de la société. Elles contrôlent le nombre de personnes parvenant au marché du travail à différents niveaux. Enfin, elles fournissent un environnement dans lequel l'effort de l'enfant est reconnu comme valable et dans lequel la plupart des tâches sont ajustées à son niveau de fonctionnement mental et physique.

Par contre, on peut moins utiliser les critères de rationalité ou d'efficacité sociale pour justifier le système d'enseignement secondaire destiné aux adolescents de douze à dix-sept ans, surtout en ce qui concerne les études longues. Il est probable que le modèle illichien soit de plus en plus utilisé à l'avenir pour opérer des réformes dans ce secteur qui s'est trop séparé de la vie ambiante alors que sa tâche principale reste la préparation des adolescents à la vie adulte. Il devient de plus en plus évident que les études secondaires devraient comprendre d'autres expériences de travail que le travail académique, la fréquentation d'autres adultes que les enseignants, d'autres façons plus opératoires d'étudier l'histoire ou les institutions sociales que par texte

ou film et d'autres locaux d'expérimentation et de recherche que les laboratoires scolaires.

A ce propos, le modèle d'Illich a déjà inspiré une dizaine d'expériences en Europe et en Amérique du Nord, dans lesquelles l'on utilise des ressources éducatrices déjà disponibles en ville mais peu exploitées: laboratoires et ateliers, bibliothèques et musées, etc. Quelques essais vont plus loin, à savoir vers l'utilisation des entreprises, hôpitaux, boutiques, bureaux, services industriels, tribunaux, ateliers, marchés, etc. Il ne s'agit pas de tourisme éducatif ni de sorties ponctuelles, mais plutôt d'une tentative de multiplier les occasions où les adolescents prennent contact avec des points de repère concrets qui sous-tendent les notions abstraites, vivent le fonctionnement et surtout les contraintes réelles du monde du travail et, enfin, se confrontent avec des personnes et des situations complexes et souvent imprévisibles qu'ils ne rencontrent plus à l'intérieur de l'institution scolaire.

MICHAEL HUBERMAN
Professeur et président de la section de pédagogie,
Ecole de psychologie et des sciences de l'éducation,
Université de Genève