Zeitschrift: Études pédagogiques : annuaire de l'instruction publique en Suisse

Band: 69/1978 (1978)

Artikel: L'école en accusation : inventaire des critiques formulées à l'égard de l'école

Autor: Barbay, Fernand

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-116702

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

L'école en accusation

Inventaire des critiques formulées à l'égard de l'école

par Fernand Barbay

Imaginons l'habitant d'une lointaine planète débarquant sur la terre et demandant à être informé sur nos institutions. On le conduit dans nos villes, on lui explique notre système politique, le fonctionnement de nos institutions et on finit par le conduire dans une école. Il y voit des élèves qui ne paraissent pas trop malheureux, des maîtres qui se donnent de la peine, bref, un système qui fonctionne plutôt bien. Poursuivant son enquête, notre extra-terrestre désire consulter une documentation sur l'institution scolaire. Et c'est là que tout va se gâter. Il découvrira que, contrairement aux apparences, maîtres, élèves, parents, autorités, sociologues, psychologues, philosophes, tous sont unanimes pour reconnaître qu'elle ne remplit pas sa mission et qu'elle souffre de tous les maux. Peut-être notre curieux, désireux de contribuer au bien de l'humanité, suggérera-t-il la disparition de cette institution désuète ? Le malheureux ! Il s'apercevra alors que, mis à part une poignée d'esprits éclairés, tous sont partisans du maintien d'un système dont les défauts permettent d'expliquer le marasme économique, le relâchement des mœurs, les crises politiques et les désordres sociaux.

L'inventaire auquel nous nous sommes livrés n'a pas la prétention d'être exhaustif ni systématique. Il est le fruit de la lecture de nombreux ouvrages pédagogiques parus en français depuis plus d'un quart de siècle. Il fait une place de choix aux auteurs romands tels que Roorda, E. Gilliard ou Denis de Rougemont, qui ont attaqué l'école avec fougue et souvent avec esprit. Enfin nous n'avons jamais tenté de prendre la défense de l'accusé: c'est au lecteur qu'il appartient, selon son tempérament, de se mettre du côté du juge, du procureur ou de l'avocat.

Lorsqu'à la fin du XIXe siècle, la scolarisation généralisée fut introduite dans les pays d'Occident, on crut voir se réaliser les conditions d'un progrès dont l'humanité entière tirerait bénéfice. Le corps enseignant était à la pointe du combat livré à l'obscurantisme, sûr qu'il était d'opérer entre les enfants un classement fidèle à la distribution de leurs dons naturels et à leurs mérites objectifs. Cette confiance dans l'institution s'est prolongée jusqu'au-delà de 1945: par l'effet de « l'explosion scolaire », on attendait la suppression des privilèges de la naissance et l'égalisation des chances individuelles. Aujourd'hui encore, malgré les critiques dont elle est l'objet, l'école ne cesse de recruter des élèves de plus en plus jeunes et de les garder

dans ses murs de plus en plus longtemps. Les Etats du Tiers-Monde, reproduisant le modèle européen, consacrent une part importante de leurs revenus au développement de leur système scolaire en vue d'une alphabétisation de masse. Et pourtant, malgré ces progrès réjouissants, malgré les investissements consentis par les autorités, l'institution est soumise à des critiques de plus en plus vives. Plutôt que de faire l'historique de ces reproches, nous avons préféré les regrouper autour de certains thèmes les plus fréquemment mentionnés.

«L'école contre la vie»

De toutes les critiques formulées à l'égard de l'école, c'est bien la formule d'Edmond Gilliard qui revient le plus souvent. Encore faut-il s'entendre sur le sens à donner au mot « vie ». C'est ce que Bertrand Schwartz a tenté avec beaucoup de pénétration dans son ouvrage *Une autre école.* Il distingue six acceptions possibles de ce terme.

– « La vie, c'est le *« naturel »* ... Une école réconciliée avec la vie serait une école pour des vivants et non pour des robots, donnant priorité à l'expression globale et créative sur les apprentissages plaqués et fragmentaires. »[24]* Schwartz, p. 78.

Dans ses *Dits de Mathieu,* Célestin Freinet justifiait ainsi le recours à sa méthode naturelle:

«Je plains les éducateurs qui ne sont que des nourrisseurs et qui ont la prétention de traiter méthodiquement et scientifiquement leurs enfants parqués dans des salles où ils ne séjournent, heureusement, que quelques heures par jour.

Leur grand souci est de leur faire avaler la masse de connaissances qui remplira des têtes engorgées jusqu'à l'indigestion et à la nausée. Leur art est d'enrobage et de conditionnement, et aussi de médication susceptible de rendre assimilables les notions ingérées.

Gardez à vos enfants leur appétit naturel. Laissez-les choisir leur nourriture dans le milieu riche et aidant que vous leur préparerez. Vous serez des éducateurs.»[13], *pp. 62–63.*

Si l'école d'aujourd'hui échoue, c'est parce qu'elle n'a pas su créer le milieu qui permet à l'enfant de se développer. Sous le prétexte d'augmenter l'efficacité de l'enseignement, les spécialistes de l'apprentissage, sous l'influence du behaviorisme, ont élaboré une technologie qui porterait remède aux maux dont souffre le système scolaire actuel. Réduit au rôle de sujet, soumis à un programme rigoureusement progressif, l'élève acquiert la connaissance par un jeu savant de stimuli et de réponses, tout comme le rat, le chien, le singe ou le pigeon. Le développement de ces théories a trouvé son aboutissement dans l'enseignement programmé et dans les machines à enseigner qui facilitent leur application. Après un essor réjouissant dans les années 60, ces moyens n'ont cessé de régresser au niveau de la scolarité obligatoire. Ils ne sont plus aujourd'hui employés de manière systématique que dans la formation et le perfectionnement professionnels.

* Les chiffres supérieurs renvoient à l'index bibliographique figurant en fin d'article, pp. 41.

Par opposition au mouvement behavioriste, les enseignants ont senti le besoin de se rapprocher de l'éducation nouvelle dont Ferrière a énoncé les principes inspirés des lois de Claparède:

– « Il faut prendre l'enfant pour point de départ et favoriser sa croissance naturelle et les tendances saines qu'il porte en lui et qui constituent son moteur interne.

– Il faut respecter le rythme naturel de la croissance enfantine et celui de l'éclosion des intérêts. Devancer cette croissance, aller trop vite, intervenir trop tôt, c'est tuer peu à peu le vouloir vivre. »

– « La vie, c'est le *réel*... Une école réconciliée avec la vie ne dresserait pas entre elle et la réalité du monde et des événements la barrière des livres. »[24] Schwartz, pp. 78–79.

Nous voici loin d'Alain qui recommandait aux maîtres:

« Que ce soit histoire, ou physique, ou morale, il faut toujours que le livre soit l'instituteur en chef, et que vous soyez, vous, les adjoints du livre. »[1] *(« Propos sur l'éducation », PUF, p. 104).* Alain, le maître à penser du début du siècle et l'« indéfini fournisseur de sujets de dissertations pédagogiques » est tombé de son piédestal et personne ne l'a remplacé. Mais on n'en est pas pour autant revenu à l'observation de la réalité car, depuis la dernière guerre, les moyens audio-visuels forment un nouvel écran.

On n'observe plus la primevère, le pinson ou le mouton, on regarde un tableau, un cliché ou un film sur le même sujet! N'accablons pas les enseignants: comment faire autrement dans les « écoles-casernes » dont Fernand Oury a décrit le fonctionnement? Mais la lanterne magique n'est-elle pas aussi la source d'un nouveau verbalisme, celui de l'image, comme le dit Piaget?

« L'apparition des moyens audio-visuels est actuellement une catastrophe pour l'élève. Non seulement il devient un consommateur passif d'une information rarement à son niveau, mais, en plus, on lui apprend à tout attendre d'une machine, y compris les progrès. La plupart du temps, les professeurs utilisent l'audio-visuel comme un oreiller de paresse (il est plus facile de passer un mauvais film que de préparer un cours intéressant). Il va sans dire que le dialogue entre les élèves et les enseignants souffre de cette machinisation de l'enseignement. Il y a parfois des cas où les profs emploient judicieusement les moyens qu'ils ont à disposition, hélas, ils sont une minorité. »[11]. *« L'école en question », p. 94.*

– « La vie, c'est l'*« actuel »*, ce qui se passe aujourd'hui. Celui qui apprend est d'abord quelqu'un qui va voir ce qui se passe... Une école réconciliée avec la vie instruirait à partir d'objets vivants et ferait appel à des spécialistes extérieurs. »[24] Schwartz, p. 79.

Donnons encore la parole à Freinet:

« N'essayez jamais de vous installer dans le passé. Allez au-devant de la vie...

Ce qui nous enchante et nous enthousiasme, ce n'est jamais le passé, si riche soit-il, mais l'avenir qui porte en lui la création, l'aventure et la vie. » Freinet[13]*, pp. 53–54.*

Le reproche n'émane pas que des pédagogues, il vient aussi de ceux qui étudient la situation économique et politique de notre temps:

« Et voici formulée la prise d'accusation contre l'enseignement traditionnel: sa distance au réel. Se reposant sur des schémas de langage qu'il feint de

considérer adéquats et consubstantiels à la réalité des choses et du social, il ne rend pas compte du vécu et ne suscite pas chez l'élève l'entraînement au vécu, le véritable «savoir-vivre».» A. Kaufmann, «Gaspillage de la liberté», p. 180.

L'appel à des spécialistes venant de l'extérieur serait certes un moyen d'introduire la vie dans l'école mais il se heurte à l'opposition des enseignants. Comment peut-on prétendre s'adresser à des élèves sans avoir reçu une formation pédagogique, même si celle-ci se réduit « à un certain nombre de recettes enrobées d'une sauce psychophilosophique » ?

– La vie, c'est encore le *«vécu»* ... Une école qui voudrait se réconcilier avec la vie serait alors «un lieu où il se passe quelque chose», où l'événement serait analysé, intégré à la pédagogie.[24] Schwartz, p. 79.

«Dans un lycée, disait le vieux recteur Jules Payot (1937), on est comme un locataire parisien, on ignore ce qui se passe à l'étage supérieur et à l'étage inférieur. L'idéal de toute organisation scolaire réside dans le secret espoir qu'il ne s'y passe rien.» Hameline[16], p. 167.

L'isolement dans lequel l'école confine l'écolier peut aussi être considéré comme un élément favorable: « L'école en tant que milieu artificiel et coupé d'une certaine manière de la vie, me semble au contraire le milieu le plus propice à faire évoluer les individus et à leur permettre de se développer. » Lobrot: *«L'animation non directive des groupes»*, p. 43.

Les deux dernières acceptions que Schwartz donne au concept de « vie » touchent à l'école comme « milieu de travail » et comme « milieu actif » dans lequel l'enfant acquerrait un langage utile pour son avenir. Elles méritent à elles seules un chapitre particulier.

L'école et le monde du travail

Au moment où la situation économique se détériore et où le nombre des chômeurs, particulièrement chez les jeunes, est en forte augmentation, il est de bon ton de se tourner du côté de l'école et de lui demander des comptes. C'est ce que le recteur Henri Gauthier relevait dans le « Forum du Conseil de l'Europe », N° 3/1978, p. IX.

«Parmi les critiques adressées aux divers systèmes éducatifs, il en est deux qui paraissent plus communément répandues: d'une part, trop de jeunes achèvent leur scolarité sans avoir reçu une formation professionnelle, d'autre part, l'enseignement néglige la formation du citoyen et paraît trop peu préoccupé de préparer aux réalités de la vie quotidienne...

Ces carences ont été perçues et ressenties de plus en plus vivement au fur et à mesure que se dégradait la situation de l'emploi et que les difficultés économiques s'accentuaient.»

Encore pourrait-on se demander si l'école a vraiment pour rôle de donner une formation professionnelle. C'est certainement le cas dans la plupart des pays qui nous entourent où la préparation au métier s'acquiert dans des écoles professionnelles ou des lycées techniques. Dans notre pays, en revanche, la majorité des jeunes sont formés par un apprentissage alliant la pratique dans une entreprise à la formation théorique dans des écoles à temps partiel; l'école obligatoire n'a alors pour but que d'orienter et d'informer les élèves sur le monde du travail.

La manière dont se fait cette information ne manque d'ailleurs pas de surprendre. C'est en 1970 que Suzanne Mollo a révélé les résultats de son enquête sur le contenu de 870 textes extraits des manuels scolaires en usage. On constate que « l'on y glorifie le travail en multipliant les scènes de labour et de moisson et de nombreuses activités artisanales ». Alors que la campagne y est souvent évoquée, le milieu urbain occupe une place beaucoup plus modeste. La représentation du monde du travail a pour but d'inciter ou de stimuler le courage parfois défaillant des écoliers. Il s'agit souvent de souvenirs d'enfance se rapportant à un univers fort éloigné de celui des travailleurs d'aujourd'hui. Les femmes y sont institutrices, infirmières ou commerçantes, les hommes, enseignants, agriculteurs ou artisans. Le travail apparaît comme une nécessité pour l'individu et pour la société et non comme un moyen de gagner de l'argent. Tout le tableau concourt à donner de la société une image qui en fait *« un musée des valeurs. La culture à l'école est indéniablement un concept conservateur. L'école est prisonnière du passé culturel d'une société, des valeurs abstraites qu'elle est chargée de maintenir hors du temps »*[20], *p. 257.*

Même si l'enquête de S. Mollo a porté sur des manuels français, cet état de chose n'est pas propre à nos voisins. Des recherches entreprises dans notre pays ont conduit à des résultats semblables. Peut-être faudrait-il ajouter que, depuis 1970, un réel effort a été accompli pour actualiser le contenu des ouvrages remis aux élèves.

Vouée essentiellement à la transmission de connaissances abstraites, l'école a contribué à créer une échelle des valeurs dans laquelle les professions manuelles sont dépréciées. Elle a également relégué les disciplines artistiques au rang d'activités secondaires destinées au divertissement des enfants:

« Le grand mouvement d'instruction obligatoire pour tous a été malheureusement de pair avec une idée envahissante et toute faite, vite mêlée d'un sentiment de supériorité: savoir le primat des disciplines conceptuelles. Avec le développement des sciences et en particulier des sciences humaines (dites sciences et dites humaines), ces disciplines ont éclipsé ces autres disciplines qui font davantage appel au métier manuel et à l'art... Dès lors, dans nos écoles, après six ans, les disciplines d'art ne sont plus apparues que « comme un luxe ou une amusette », en tout cas comme des disciplines marginales dont on peut toujours sans inconvénient réduire le temps qu'on leur consacre. » P. Debray-Ritzen[10], *p. 130.*

Le désintérêt de l'école pour les métiers manuels a fait l'objet de vives critiques de la part des milieux professionnels ou politiques qui craignent de voir ce secteur manquer des cadres dont il a besoin. Dans quelle mesure cette évolution est-elle due au système scolaire ou à une transformation plus profonde de la société, c'est là un débat que nous ne trancherons pas.

La surcharge des connaissances

S'il est un point sur lequel tout le monde est d'accord, c'est bien celui de « l'encyclopédisme ». A ce propos, nos critiques sont intarissables: l'école veut trop en faire.

« L'école veut richement meubler les chambres de notre mémoire; elle veut nous apprendre à penser; elle veut réformer notre caractère; elle veut nous moraliser et faire de nous de bons citoyens. Elle a même la prétention, en dépit des apparences, d'assouplir et de fortifier nos muscles. Elle veut tout faire. Et comme cela exige beaucoup de temps, elle nous prend presque toute notre enfance. » Roorda[22], *p. 22.*

« Il est assez généralement reconnu... que les programmes scolaires sont absurdement chargés. Les plus hautes autorités universitaires l'ont affirmé, répété. » « Rebâtir l'école »[4], *p. 246.*

Les raisons de cette situation ont été maintes fois analysées. Elles tiennent pour une bonne part à l'attachement que les spécialistes marquent à leur discipline et, d'une manière plus générale, au prestige qui demeure lié, pour l'enseignant, à l'ampleur des connaissances acquises.

On comprendrait encore que la masse des connaissances à acquérir soit lourde, mais ce que l'on admet moins, c'est qu'elle soit la même pour tous, au moins pendant les premières années:

« J'imagine qu'on a rendu l'instruction obligatoire afin que chaque citoyen sache lire et écrire. Mais l'école qui est maîtresse chez elle impose à tous ses élèves l'étude de tous les sujets qu'il lui plaît de mentionner dans ses programmes. Le fait est là: un père de famille n'a pas le droit de supprimer un ou deux plats dans le menu invariable que les pédagogues ont composé pour les repas de ses enfants. » Roorda[22], *p. 25.*

La lourdeur des programmes impose aux enseignants un rythme de travail qui n'est pas adapté aux possibilités des élèves, d'où de nombreuses critiques:

- la journée de travail est trop longue. Si l'on ajoute encore le temps consacré aux devoirs à domicile, beaucoup d'enfants travaillent plus que des adultes;
- il y a déséquilibre entre les activités physiques et intellectuelles;
- la répartition des périodes d'activité et de repos dans la semaine et dans l'année n'est pas judicieuse. Il conviendrait de reconsidérer l'emploi du temps hebdomadaire et la distribution des semaines de vacances.
- incapables de soutenir leur attention, les élèves s'agitent ou s'ennuient:

« L'école apparaît comme une entreprise destinée à retenir la jeunesse dans un univers concentrationnaire marqué par le « ralbol ». » Hameline[16], *p. 42.*

« Je hais ce savoir d'école appliqué sur la mémoire avec de la mauvaise colle de salive, et qui tient tout juste le temps qu'il faut pour faire l'effet « notable » (valoir 9 ou 10); ce pauvre savoir « de parade »...

Ce que l'enfant sait, c'est qu'il s'ennuie. » Gilliard[15], *p. 63.*

– Le grand nombre d'échecs scolaires est aussi une conséquence du rythme du travail. Nous y reviendrons.

La surcharge des programmes est en rapport étroit avec la conception que le système se fait de la culture générale.

Culture générale et programmes

« Ainsi, ceux qui ont pour tâche de donner aux écoliers une culture générale ont eux-mêmes une culture très spéciale. La culture superficielle que donne l'Ecole peut être dite « générale » parce que c'est celle-là qui a été généralisée. » Roorda[22], p. 48.

Jusqu'aux années 50, la culture générale était de caractère essentiellement littéraire. Elle comprenait « un vieux stock d'anecdotes, de métaphores, de noms célèbres, de clichés, de souvenirs mythologiques et d'expressions classiques qui permettaient aux gens cultivés de se comprendre à demi-mot » (Roorda). On connaît, en particulier, les violentes attaques de Gilliard contre le latin:

« C'est l'enseignement du latin qui est l'abominable instrument de la « dénaturalisation » de l'enfance, de sa « détérioration systématique ».

Le latin n'est pas fait pour les enfants. Mais il offre aux pédants le plus sûr moyen de mettre les enfants en état d'infériorité. C'est la raison qui fait que « l'école contre la vie » ne puisse s'en passer. » Gilliard, p. 84.

Depuis une vingtaine d'années la culture générale s'est imprégnée d'éléments scientifiques ou mathématiques tout en laissant aux « pédants » la possibilité de produire leurs effets. Aux citations latines et aux évocations historiques ont succédé les formules algébriques et le franglais. Y a-t-il réellement progrès ?

Les critiques formulées par les parents à l'égard des programmes reflètent une préoccupation nouvelle, celle d'être associés à leur élaboration:

« Dans l'élaboration des programmes, pourquoi les parents, le milieu populaire, ne sont-ils pas consultés ? ... Nous subissons les programmes, nous sommes relégués à une position de subordonnés par nos autorités... Ni parents, ni élèves n'ont la possibilité d'y changer quoi que ce soit, pour des raisons politiques et sociales : la culture doit venir de l'élite et non du peuple, semble-t-il! « L'école en question »[11], pp. 79–80.

Les difficultés surgissent au moment où il s'agit de s'entendre sur des contenus nouveaux. Toutes les innovations introduites dans ce domaine sont l'objet d'une méfiance, voire d'une opposition parfois très vive, venant aussi bien des enseignants que des élèves ou des parents. Des expériences récentes ont montré l'attachement que porte une partie de la population à une forme désuète de l'enseignement de la couture réservé aux filles et les réactions violentes que peut susciter une proposition de changement portant sur une branche généralement considérée comme secondaire. Lorsque les modifications touchent une discipline jugée fondamentale, on en fait une affaire d'Etat:

« On jettera la dictée et la rédaction dans la fosse commune et la grammaire aux orties ; pour peu que les enseignants proclament leur souci de maintenir par d'autres moyens l'orthographe, il n'y aura pas davantage de troubles. Mais si l'on touche aux mathématiques, et c'est déjà fait, ah non ! la question est trop grave, car s'il est un domaine qui appartient à tous, c'est bien celui-là, et pas seulement aux grands maîtres de la pédagogie ou aux enseignants. » Joncour[18], pp. 52–53.

Pour répondre au désir de ceux qui souhaitaient que l'école se rapproche de la vie en s'ouvrant sur le monde extérieur, on a généralement groupé

dans une étude pluridisciplinaire du milieu les branches traditionnelles que sont l'histoire, la géographie et les sciences naturelles. L'accent est mis sur l'observation directe des phénomènes plutôt que sur l'expérimentation en classe ou le travail fondé sur le manuel. Mais une telle évolution n'est pas du goût de tout le monde:

« La joyeuse descente des élèves sur les chemins inédits de la connaissance, avec la complicité fraternelle de leurs enseignants interdisciplinairement mêlés, s'est simplifiée en la traditionnelle sortie en autocar pour saucissonneurs écoliers. » Hameline[16], p. 176.

D'une manière générale, l'opposition aux changements de programmes se justifie par l'incapacité où se trouveront les parents d'aider les enfants dans la préparation de leurs devoirs. Poussé à l'extrême, ce raisonnement peut justifier un immobilisme absolu. N'a-t-on pas critiqué l'introduction de nouvelles mélodies dans le manuel de chant sous le prétexte que les parents ne pourront désormais plus accompagner leurs enfants dans leurs chansons ?

Les méthodes

En pédagogie, le terme de méthode est utilisé pour des actions se situant à différents niveaux: c'est ainsi que, par exemple, la méthode Cuisenaire et la méthode non directive se réfèrent à des réalités différentes. Alors que la première est liée à un programme, la seconde définit une attitude qui n'implique pas nécessairement le recours à un contenu déterminé. Nous utiliserons ici le concept de méthode dans son acception la plus courante, celle que l'on qualifie d'active ou de traditionnelle. La première se caractérise par une participation active des élèves, un appel à leurs intérêts et le rapprochement de l'école et de la vie alors que la méthode traditionnelle se fonde sur les leçons données par le maître en fonction d'un programme et des manuels et qu'elle fait plus appel à l'obéissance et la mémoire des enfants qu'à leur imagination ou à leur créativité.

Relevons d'abord, comme le faisait Guy Palmade dans sa récente leçon inaugurale à l'Université de Lausanne, le paradoxe qui veut que le 95 % des écrits pédagogiques portent sur les méthodes actives, alors que celles-ci ne sont pratiquées que dans 5 % des classes. Précisons encore que, en Suisse tout au moins, les enseignants disposent d'une très grande liberté dans le choix de leur méthode qui ne leur est que très rarement imposée par les autorités; celles-ci se bornent en général à réprimer certains excès. Enfin, il convient de redire que les méthodes ont évolué au cours des dernières années dans le sens d'un plus grand libéralisme: les critiques s'adressant au despotisme du magister n'ont plus guère qu'une valeur historique.

Les critiques à l'égard des méthodes traditionnelles sont relativement rares. Elles émanent surtout de médecins ou psychanalystes sensibles aux inhibitions qu'engendrerait l'attitude autoritaire du maître. A n'en pas douter, l'expérience vécue par la grande majorité des adultes dans des classes où l'on appliquait des méthodes traditionnelles ne paraît pas les avoir marqués au point qu'ils souhaitent un changement.

Il en va tout autrement pour les méthodes actives que certains rendent responsables de tous les maux:

« Je soutiens que la faillite des valeurs éducatives et morales de notre temps, et que la décadence des institutions sont les conséquences directes de l'existentialisme, de la psychanalyse et de la Nouvelle Education. » Robin[6], p. 70.

Ce que les parents redoutent de l'application de méthodes actives, c'est que l'enfant se borne à étudier ce qui l'intéresse et n'acquière pas les connaissances de base indispensables: orthographe, calcul, grammaire. Comme le disait cette mère dans « L'école en question »: « On a l'impression que nos enfants perdent leur temps. » Certains craignent aussi que leur enfant ne prenne dans une telle classe des habitudes d'indépendance peu en rapport avec leurs propres conceptions éducatives.

De Rougemont reproche aux méthodes actives de tromper l'enfant en prétendant lui accorder une liberté qui n'est qu'un leurre:

« Sous le louable prétexte d'école active, on prétend faire apprendre la grammaire par le moyen de gesticulations appropriées...

L'école nouvelle prétend donner plus de liberté aux enfants en leur rendant le travail amusant, en leur laissant la possibilité de trouver par eux-mêmes ce qu'ils doivent apprendre. Mais qu'est-ce qu'une liberté méthodiquement organisée? En réalité, cet amusement a pour seul but de faire avaler la pilule amère des connaissances. » De Rougemont[23], pp. 36–37.

Les notes

Les notes ne font pas intrinsèquement partie du système scolaire: il existe aujourd'hui des pays tels que la Belgique ou l'Italie dans lesquels la notation chiffrée a été abolie. Dans notre pays, malgré quelques timides expériences de suppression, elles demeurent liées à l'école. La première question que l'adulte pose à l'enfant est bien souvent: « As-tu fait de bonnes notes à l'école? », marquant ainsi toute l'importance qu'il leur accorde.

Même si le procès des notes est instruit depuis longtemps, il n'est peut-être pas inutile de relire — ne serait-ce que pour le plaisir — ce qu'en pensent deux écrivains romands:

« A l'école, tout est toujours truqué, et l'amour toujours marchandé. Rien n'est gratuit, tout est tarifé: la note. L'école, en payant tout, apprend à acheter tout. L'enfant s'habitue à négocier sa parole, à vendre sa signature, à coter son cœur et sa tête. » Gilliard[15], p. 70.

« Les bonnes notes que les meilleurs élèves reçoivent constituent souvent pour eux les plus réelles des satisfactions qu'ils doivent à l'Ecole. Et, pour la plupart des autres, la menace d'une note insuffisante est efficace. Il est donc d'autant plus nécessaire à un maître de recourir à l'emploi de ces stimulants que ses leçons sont moins intéressantes. »[22] Roorda, pp. 70–71.

Malgré tous les défauts que les parents et les enseignants reconnaissent au système des notes chiffrées, des enquêtes récentes montrent qu'il conserve la faveur de la majorité. Il en est de même des examens qui demeurent, aux yeux de beaucoup, le meilleur moyen de contrôle, ce dont les « bénéficiaires » ne sont pas toujours convaincus.

« Aux examens et aux compositions, on vous donne le plus souvent à faire des faux devoirs. Ils sont faux parce que vous ne pouvez les faire dans les mêmes conditions que les devoirs ordinaires. Les examens montrent ce que

vous avez appris par cœur ou ce qu'on vous a enfoncé dans la tête. Mais ils montrent bien rarement si vous êtes capables de réfléchir ou de trouver vous-mêmes la solution d'un problème.» «Le petit livre rouge des écoliers»[2], *p. 159.*

La sélection

Avec l'aspect sélectif de l'école, nous abordons un domaine qui a donné lieu aux critiques les plus vives durant les dernières années. Celles-ci sont en général dues à des sociologues qui ont analysé dans le détail le fonctionnement du système scolaire et ses rapports avec les structures de la société. Dans les pays de langue française, l'attaque a été portée par Bourdieu et Passeron dans leurs deux ouvrages, « Les héritiers », paru en 1964, et « La reproduction », paru en 1970. Remarquons que les observations faites par ces auteurs ne sont pas propres au système français, mais qu'elles peuvent s'appliquer aux écoles de tous les pays, fussent-ils du Nord ou du Sud, de l'Est ou de l'Ouest.

Sommairement résumée, la thèse des auteurs est la suivante: l'école favorise ceux qui sont déjà socialement favorisés. Elle a pour but de sauvegarder les avantages des héritiers de ceux qui occupent des situations privilégiées: l'accès aux hautes études est réservé en premier lieu à leurs enfants. Inversement, les enfants des couches sociales défavorisées sont repoussés, dévalorisés et préparés à des tâches qui feront d'eux les serviteurs — si possible dociles — du patronat. C'est grâce à son autonomie que le système scolaire peut apporter sa contribution à la reproduction de la structure des rapports de classes. Celle-ci résulte d'une action pédagogique qui s'exerce sur des sujets qui ont déjà reçu de leur famille un certain capital culturel. Toute action pédagogique a donc une efficacité différente sur les sujets sur lesquels elle s'exerce en fonction de ces facteurs préexistants qui sont de nature sociale. En le sanctionnant, comme s'il s'agissait de différences purement scolaires, l'enseignement contribue à la fois à reproduire la stratification sociale et à la légitimer en persuadant les individus qu'elle n'est pas sociale, mais naturelle. Pour parvenir à ce but, l'école se met au service de la culture particulière des classes dominantes, dont elle masque la nature sociale et qu'elle présente comme la culture objective et indiscutable en récusant celle des autres groupes sociaux. L'école légitime ainsi l'arbitraire culturel.

Sans nous prononcer sur la valeur de l'argumentation développée par Bourdieu et Passeron, nous devons admettre qu'elle peut fournir un modèle explicatif mais qu'elle est incapable de conduire à une réforme du système. Elle renferme, en effet, la réfutation de toutes les analyses qui pourraient fonder des améliorations de structures ou de contenus de l'école. Il semble que, pour eux, les choses étant ce qu'elles sont, il est impossible qu'elles soient autrement. De ce point de vue, l'histoire paraît leur avoir donné raison: on ne peut qu'être frappé par le peu d'effets que les innovations introduites dans l'école depuis une vingtaine d'années ont eu sur les phénomènes relevés par nos auteurs.

L'aspect ségrégatif de l'école est résumé par Snyders de la manière suivante:

« L'enseignement de la société présente est malthusien et ségrégatif non seulement par les inégalités de destin scolaire..., non seulement parce qu'un tiers d'une classe d'âge quitte chaque année l'école sans formation professionnelle réelle, mais plus fondamentalement encore parce qu'il constitue une adaptation aux besoins immédiats du patronat, des monopoles, alors qu'on ne cesse de proclamer qu'il vise « l'épanouissement de la personne. » Snyders[25], *pp. 92–93.*

Sur le rôle joué par les maîtres dans le processus de sélection, les avis divergent. Alors que les uns tendent à les décrire comme les victimes d'un système qu'ils sont condamnés à appliquer, d'autres, au contraire — et c'est le cas de Bourdieu et Passeron — leur reconnaissent une large part de responsabilités. « Ces tout petits bourgeois de professeurs rêvent d'être reconnus comme partenaires par la classe dirigeante. »

La sélection scolaire, quelle qu'en soit la justification, a sur l'enseignement les conséquences les plus lourdes. Elle contribue, en premier lieu, à motiver l'importance accordée aux disciplines intellectuelles. C'est, en effet, en fonction des exigences de la langue maternelle et de la mathématique que s'opère d'abord la sélection scolaire. On n'entre dans une division pratique que parce qu'on a échoué dans une division plus « intellectuelle ». Toute action tendant à accorder une égale importance aux aptitudes manuelles ou artistiques, participe de la pure utopie dans une société * où les professions sont fortement hiérarchisées. Ce n'est que lorsque l'on reconnaîtra partout une égale dignité aux professions manuelles et aux carrières universitaires que l'école pourra modifier ses critères de sélection, et ce n'est pas pour demain !

Parmi les critères sur lesquels se fonde l'école en vue de la sélection des élèves, l'un des plus importants est d'ordre linguistique. Même si le langage populaire permet d'exprimer toutes les nuances de la pensée, celui qui est enseigné et appris à l'école s'inspire plutôt de l'usage propre à la classe dominante: *« Il existe une véritable opposition entre le discours parlé dans la classe ouvrière et le français imposé à l'école. » Baudelot et Establet*[5], *p. 233.*

Enfin, l'importance accordée à la sélection des élèves a pour conséquence le grand nombre des échecs scolaires, dont on sait que, dans la plupart des cas, les élèves ne tirent aucun profit: *« Je me bats tous les ans pour essayer de sauver quelques-uns de ces traînards qui ne sont pas au niveau de la classe. Ils compliquent évidemment la tâche du maître et, dans une certaine mesure, gênent le travail de leurs camarades. La solution la plus facile, c'est de les faire redoubler s'ils sont jeunes et, s'ils sont trop âgés ou s'ils ont déjà redoublé la classe, de les « orienter vers la vie active », euphémisme qui signifie qu'on les envoie se faire pendre ailleurs. Si leurs parents sont riches, ils pourront poursuivre leurs études dans un de ces cours privés qui vivent du déchet des établissements publics; sinon, ce sera l'apprentissage, ou rien du tout. Mon point de vue, que j'expose à mes collègues aussi souvent que je le peux, c'est qu'un enfant, une fois qu'il s'est engagé dans une voie, devrait monter jusqu'au*

* Le terme de société ne s'applique pas qu'à la société occidentale qualifiée, chez nos auteurs, de capitaliste, mais bien à celle de la seconde moitié du XXe siècle régnant aussi bien en Europe occidentale que dans les pays de l'Est et dans ceux du tiers monde.

prochain palier d'orientation. Si on l'a admis en sixième, il ne faudrait pas, sauf raison majeure, interrompre ou retarder ses études avant la troisième; si on l'a laissé entrer en seconde, il devrait en principe aller sans encombre jusqu'en terminale, sans quoi la structure de notre enseignement n'a aucun sens.» Bréchon[9], *p. 187.*

Les buts de l'école

L'examen des composantes sociologiques du système scolaire conduit tout naturellement à une réflexion sur les buts de l'école. Sans aller jusqu'à prétendre que *«L'école ne sert à rien»,* comme l'annonce le titre d'un ouvrage de Marquet à paraître au moment où cet article est rédigé, on doit convenir que l'étude des objectifs de l'école tels qu'ils sont formulés dans les différentes lois scolaires met en évidence de nombreuses ambiguïtés. On parle volontiers de « former le caractère », de « développer les aptitudes », d'« apprendre à respecter les institutions », d'« apprendre à apprendre » sans toujours préciser de quelle manière ces interventions doivent se traduire dans l'activité de tous les jours.

D'une manière générale, on peut concevoir soit un modèle technocratique dans lequel l'enseignement s'organise pour répondre aux besoins de la société, soit un modèle libertaire où ce sont les professions qui adaptent leurs exigences à celles du système éducatif. L'une et l'autre solutions suscitent les plus vives critiques. Dans le premier cas, on reproche à l'école de se mettre au service du patronat afin de préparer la main-d'œuvre dont il a besoin sans se soucier d'assurer un minimum de formation générale. Dans l'autre cas, on l'accuse de ne pas se préoccuper de l'avenir des élèves et de préparer des chômeurs.

La prétention de l'école de ne pas se contenter de donner des connaissances mais, de surcroît, de former le caractère est vivement contestée: *«Elle offre une culture amputée de l'essentiel: l'épanouissement de la sensibilité, l'éducation de la créativité comme capacité de percevoir le monde et de lui donner un sens nouveau, l'éducation de l'autonomie comme possibilité d'analyser ce monde et d'avoir prise sur lui, la socialisation qui permet à chacun de vivre avec les autres tout en gardant sa personnalité propre.» Schwartz*[24], *p. 88.*

«Le système scolaire, si étrange que cela paraisse, est ainsi devenu, en moins d'un siècle, le mécanisme principal qui distribue les valeurs de toutes sortes parmi tous les peuples du monde, remplaçant dans une large mesure la famille, l'église et l'institution de la propriété privée.» Reimer[21], *p. 40.*

Ce que l'on reproche à l'école, ce n'est pas seulement d'inculquer des savoirs ou des attitudes, mais, plus subtilement, un système de valeurs: *«Les enfants apprennent à l'école non seulement les valeurs scolaires, mais ils apprennent aussi à accepter ces valeurs et ainsi à s'accommoder au système.» Reimer*[21], *p. 45.*

Les termes dans lesquels les buts de l'école sont formulés suscitent la méfiance: « Les buts de l'école ne sont, à notre avis, pas mieux précisés parce qu'ils ne sont pas toujours avouables. » (*«L'école en question»*[11], p. 126.) Ou encore: *«Les enfants quittent l'école «instruits» mais malheureusement pas «intelligents», car elle ne développe ni leur esprit critique ni*

leur sens des responsabilités. Elle leur donne l'habitude d'obéir à la hiérarchie et à l'autorité»[11], *p. 128.*

Comme souvent, c'est à de Rougemont de porter l'estocade: *«A peine capable de nous instruire, l'école prétend ouvertement nous éduquer...*

L'école empoisonne les germes d'une renaissance de l'esprit dont elle devrait être la mère. Elle favorise le culte exclusif de l'utile, la haine des supériorités naturelles, l'habitude de l'ersatz et du travail bâclé...

Vaste distillerie d'ennui, c'est-à-dire de démoralisation — qu'on se le dise! — puissance de crétinisation lente, standardisation de toutes les mesquineries naturelles..., l'Ecole, après avoir entraîné l'âme moderne dans ses collèges, l'y enferme et l'y laisse crever de faim»[23], *pp. 46–49.*

Si elle est incapable d'instruire, incapable de former le caractère et la personnalité, à quoi peut donc bien servir l'école? C'est Joncour qui répond: *«On peut se demander si la fonction première de l'école n'est pas d'occuper les enfants, de les empêcher de traîner dans la rue. A cause des autos d'abord, mais aussi parce que l'on sait qu'à l'école ils ne feront pas de bêtises»*[18], *p. 75.*

Ecole et politique

L'école est, dans sa majorité, une institution de droit public régie par des lois et des règlements. Elle est soumise aux décisions des autorités constituées de l'Etat ou de la commune. Cette situation ne l'empêche pas de disposer d'une relative autonomie dans la détermination de ses buts et des modalités de son intervention.

Il est néanmoins un objectif que l'on retrouve formulé dans tous les textes légaux, c'est celui de former de bons citoyens. Dans quelle mesure l'école s'acquitte-t-elle de cette tâche? Il y a là sujet à critiques et à controverses. Dès que la participation des électeurs aux scrutins diminue, nombreux sont ceux qui en rendent l'école responsable. Il se trouve toujours un magistrat ou un député pour rappeler les maîtres à leur devoir et exiger que le nombre des heures d'instruction civique soit augmenté, comme si la seule connaissance du fonctionnement des institutions suffisait à réchauffer le courage des citoyens.

Du point de vue de la politique partisane, on peut se demander si l'école, indépendamment des convictions de ceux qui la servent, poursuit des objectifs plus ou moins avoués. Sur ce point, la conviction des politiciens est faite depuis longtemps et chacun, qu'il soit de droite ou de gauche, soupçonne l'autre d'utiliser le système pour la poursuite de ses noirs desseins. Voyez plutôt:

«On ne songera pas un instant à nier tous les cas où l'école diffuse l'idéologie bourgeoise ou propose une culture de diversion, une culture appauvrie — et aussi les cas plus insidieux où, sous l'influence de l'idéologie bourgeoise, l'école opère des choix, institue des critères qui ne peuvent que défavoriser les défavorisés, par exemple pour ce qui est du «beau langage.» Snyders[25], *p. 94.*

«Les pratiques scolaires et leur rituel sont donc un aspect essentiel du processus d'inculcation idéologique; devoirs, discipline, punitions et récom-

penses, derrière leur apparente fonction éducative et technique, assurent la fonction essentielle mais cachée de réaliser dans l'école l'idéologie bourgeoise et d'y assujettir tous les individus, et par là même de représenter à leur façon la production, le droit, l'Etat bourgeois.» Baudelot et Establet[5]*, p. 274.*

«L'école est un des principaux moyens de «maintenance» de l'Etat, quel qu'il soit. En Suisse, la plupart des professeurs du secondaire (collèges) sont haut gradés dans l'armée.» «L'école en question»[11]*, p. 130.*

Ce n'est donc pas tellement par ses programmes que l'école de nos pays est accusée de véhiculer son idéologie bourgeoise. C'est bien plutôt par les valeurs qu'elle prône que l'école prépare les enfants au conformisme et à l'obéissance.

Partant de positions opposées à celles des auteurs précédents, de Rougemont — toujours lui! — dénonce la collusion entre la démocratie et l'école:

«L'instruction publique et la Démocratie sont sœurs siamoises... Morigéner l'une, c'est faire pleurer l'autre...

La Démocratie sans l'instruction publique est pratiquement irréalisable... Il faut pouvoir lire, écrire et compter pour suivre la campagne électorale, voter et truquer légalement les votes. Ensuite, il faut de l'histoire, et de l'instruction civique, pour qu'on sache à quoi cela rime. Ensuite il faut une discipline sévère dès l'enfance pour façonner des contribuables inoffensifs. Enfin, il faut un nombre considérable de leçons, et le plus longtemps possible, pour qu'on n'ait pas le temps de se rendre compte que tout cela est absurde»[23]*, pp. 40–41.*

«La machine scolaire dévore des enfants tout vifs et rend des citoyens à l'œil torve»[23]*, p. 43.*

Supprimer l'école

La parution de l'ouvrage de Illich, *«Une société sans école»*, annoncée pourtant par quelques articles retentissants, a profondément agité le Landerneau pédagogique. On s'est informé et on a été rassuré d'apprendre que les expériences de l'auteur se situaient quelque peu du côté de l'Amérique du Nord ou du Centre et que, par conséquent, nos écoles européennes n'étaient nullement touchées par ses critiques. On a invité Illich et on l'a écouté développer ses projets avec une tranquille assurance. Mais quand on s'est aperçu que les plus acharnés à le combattre étaient les théoriciens du parti communiste, on a été tranquillisé: sa révolution n'avait décidément aucune chance d'être suivie et ce n'est pas la parution de l'ouvrage de Reimer, *«Mort de l'école»*, qui a modifié ce sentiment.

Le projet d'Illich part de l'analyse des effets du système scolaire sur l'évolution de la société actuelle. Il constate que, dans les pays industrialisés, le développement de l'école a profité à la classe dominante et que, à l'opposé, les pauvres sont devenus plus pauvres encore. Tous les programmes tendant à compenser les handicaps socio-culturels ont échoué, malgré l'ampleur des investissements financiers. On remarque également que la formation permanente a été surtout utilisée par des adultes issus de milieux sociaux élevés. Pour Illich, cette situation résulte de l'incapacité de l'école à résoudre les problèmes de l'inégalité des chances et de sa volonté,

plus ou moins consciente, d'en assurer la répartition. Si l'individu a, naturellement, une aspiration à la connaissance, il est faux d'y voir une demande de scolarité, car celle-ci le prive de toute initiative personnelle. « Cette passivité-là est pire que celle suscitée par la demande de biens manufacturés... Prisonnier de l'idéologie scolaire, l'être humain renonce à la responsabilité de sa propre croissance et, par cette abdication, l'école le conduit à une sorte de suicide intellectuel. »

Rappelons que le projet d'Illich conclut par l'organisation de quatre réseaux à savoir:

- le premier consiste à mettre à la disposition du public les livres, les revues, les laboratoires, bref tous les objets éducatifs nécessaires;
- le deuxième est un réseau d'échange de connaissances entre les personnes intéressées par un même sujet;
- le troisième est un organisme facilitant les rencontres entre compagnons de travail;
- le quatrième constitue un service de référence en matière d'éducation (comment et où trouver les personnes compétentes pour étudier un problème).

Même si Reimer consacre un chapitre à la description d'une stratégie pour une révolution pacifique, on doit convenir que les temps ne sont pas proches où, dans un grand élan « convivial », les hommes renverseront les idoles scolaires sur la place de la liberté.

« Je ne crois pas à la possibilité d'une réforme suffisante. C'est une révolution qu'il faut. Alors, supprimer les écoles, raser les collèges, renvoyer les instituteurs aux pommes de terre? Impossible. Le peuple, qui déteste l'école, a pourtant faim d'instruction, et se croirait lésé dans un de ses droits fondamentaux. » De Rougemont[23]*, p. 59.*

Conclusion

Parvenu au terme de son inventaire, l'auteur croit nécessaire de préciser qu'il ne partage de loin pas toutes les opinions qu'il a relevées. Il mesure les insuffisances de son travail. Il est conscient d'être resté, dans chacun des domaines étudiés, à la surface des problèmes. Il aurait en particulier souhaité pousser ses investigations jusqu'aux motifs qui ont conduit à telle ou telle prise de position. Il a également négligé les critiques s'adressant aux enseignants considérés comme les agents du système: il y aurait là matière à un nouvel article. Il s'estime néanmoins en droit de tirer certaines conclusions.

La critique à l'égard de l'école n'est pas le fait d'une catégorie sociale particulière; elle émane de tous les milieux: enseignants, élèves, parents, autorités, public, philosophes. Même si l'on peut distinguer une orientation chez les écrivains de gauche, il peut exister d'étranges convergences chez des auteurs dont les convictions sont fort différentes: nous en voulons pour preuve l'accord régnant entre Illich, Reimer et de Rougemont sur la nécessité de supprimer l'école.

Comme pour l'habillement ou la littérature, il existe des modes. C'est ainsi

que la parution des ouvrages de Bourdieu et Passeron a déclenché toute une série d'enquêtes parallèles dans d'autres pays. Elle a d'autre part introduit dans le domaine de la sociologie de l'éducation toute une terminologie réservée aux seuls initiés et qui tend à donner à leurs recherches un aspect pseudo-scientifique. On pourrait aussi évoquer la faveur dont ont joui les projets de Illich qui n'ont plus aujourd'hui qu'un intérêt historique.

Ces modes ont contribué à sensibiliser l'opinion à ce qui était décrit comme étant de graves défauts du système scolaire. Elles ont entraîné des innovations, voire des réformes dont les conséquences ont été souvent insatisfaisantes.

D'une manière générale, il est impossible de tirer de cet inventaire des indications quant à l'orientation à donner à une réforme de l'école. Dans bien des cas, en effet, les reproches faits au système ne débouchent sur aucune proposition de solution. Très souvent, c'est même la possibilité, voire l'opportunité d'une rénovation qui est mise en doute. Il n'y a aucune correspondance entre la violence des critiques et la volonté de changement. Et c'est pourquoi, sans doute, l'école évolue et continuera à évoluer si lentement.

« L'école ne bougera pas. On peut, à certains moments, croire qu'elle se met en marche. Elle tourne sur son pivot et ramène sa face inchangée. Elle dispose d'une souveraine puissance: l'inertie...

Il y a des siècles que l'école bouffe des claques. Plus on la fouette, plus elle s'engraisse; et des coups mêmes. Elle se nourrit impudemment de la substance des généreuses indignations qu'elle suscite. Elle plonge son gobelet dans le torrent des invectives, et se gargarise. Quelques coups de glotte suffisent et l'amertume du tonique s'évapore, tout ce qu'elle avale est devenu guimauve. » Gilliard[15], pp. 99–100.

Mais cette inertie même n'est pas que le fruit d'une bonne conscience, elle est, plus profondément, l'effet de l'attachement et de la confiance que lui témoigne la population pour une mission que nul mieux qu'elle n'a été capable d'assumer.

FERNAND BARBAY

Fernand Barbay est né à Lausanne en 1922. Breveté de l'Ecole Normale, il a enseigné à Eysins puis à Renens. Après avoir obtenu le brevet pour l'enseignement dans les classes de développement puis la licence en pédagogie, il a été maître de classe spéciale puis maître d'application à l'Ecole Normale et directeur des écoles de Renens. Il est depuis 1969 délégué à la réforme et à la planification scolaires du canton de Vaud.

Bibliographie

1 Alain: Propos sur l'éducation, PUF, Paris, 1976.
2 Anderson B., Hansen S., Jensen J., *Le petit livre rouge des écoliers,* CEDIPS, Lausanne.
3 Avanzini G., *Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire,* Privat, 1975.
4 Bataillon M., Berge A., Walter F., *Rebâtir l'école,* Payot, Paris, 1967.
5 Baudelot Ch. et Establet R., *L'école capitaliste en France,* Maspero, 1971.
6 Berge A. et Robin G., *Pour ou contre l'éducation nouvelle,* Berger-Levrault, 1968.
7 Bourdieu P. et Passeron J.-C., *Les héritiers,* Minuit, Paris, 1964.

8 Bourdieu P. et Passeron J.-C., *La reproduction,* Minuit, Paris, 1970.
9 Bréchon R., *La fin des lycées,* Grasset, Paris, 1970.
10 Debray-Ritzen P., *Lettre ouverte aux parents des petits écoliers.* Albin Michel, Paris, 1978.
11 *L'école en question,* Mouvement populaire des familles, Genève, 1978.
12 Ferrière A., *L'école active,* Delachaux et Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1947.
13 Freinet C., *Les dits de Mathieu,* Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1967.
14 Géminard L., *L'enseignement éclaté,* Castermann, Paris, 1973.
15 Gilliard E., *L'école contre la vie,* Bibliothèque romande, Lausanne, 1973.
16 Hameline D., *Le domestique et l'affranchi,* Les Editions ouvrières, Paris, 1977.
17 Illich S., *Une société sans école,* Seuil, Paris, 1971.
18 Joncour P., *L'école, une machine dévorante,* Galilée, Paris, 1975.
19 Lobrot M., *Priorité à l'éducation,* Payot, Paris, 1973.
20 Mollo S., *L'école dans la société,* Dunod, Paris, 1970.
21 Reimer E., *Mort de l'école,* Fleurus, Paris, 1972.
22 Roorda H., *Le pédagogue n'aime pas les enfants,* Payot, Lausanne–Paris, 1918.
23 Rougemont D. de, *Les méfaits de l'instruction publique aggravés d'une suite de méfaits,* Eureka, Lausanne, 1972.
24 Schwartz B., *Une autre école,* Flammarion, Paris, 1977.
25 Snyders G., *Ecole, classe et lutte de classes,* PUF, Paris, 1976.