Zeitschrift: Éducateur et bulletin corporatif : organe hebdomadaire de la Société Pédagogique de la Suisse Romande

Herausgeber: Société Pédagogique de la Suisse Romande

Band: 111 (1975)

Heft: 7

Heft

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: 08.08.2025

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

1172

7

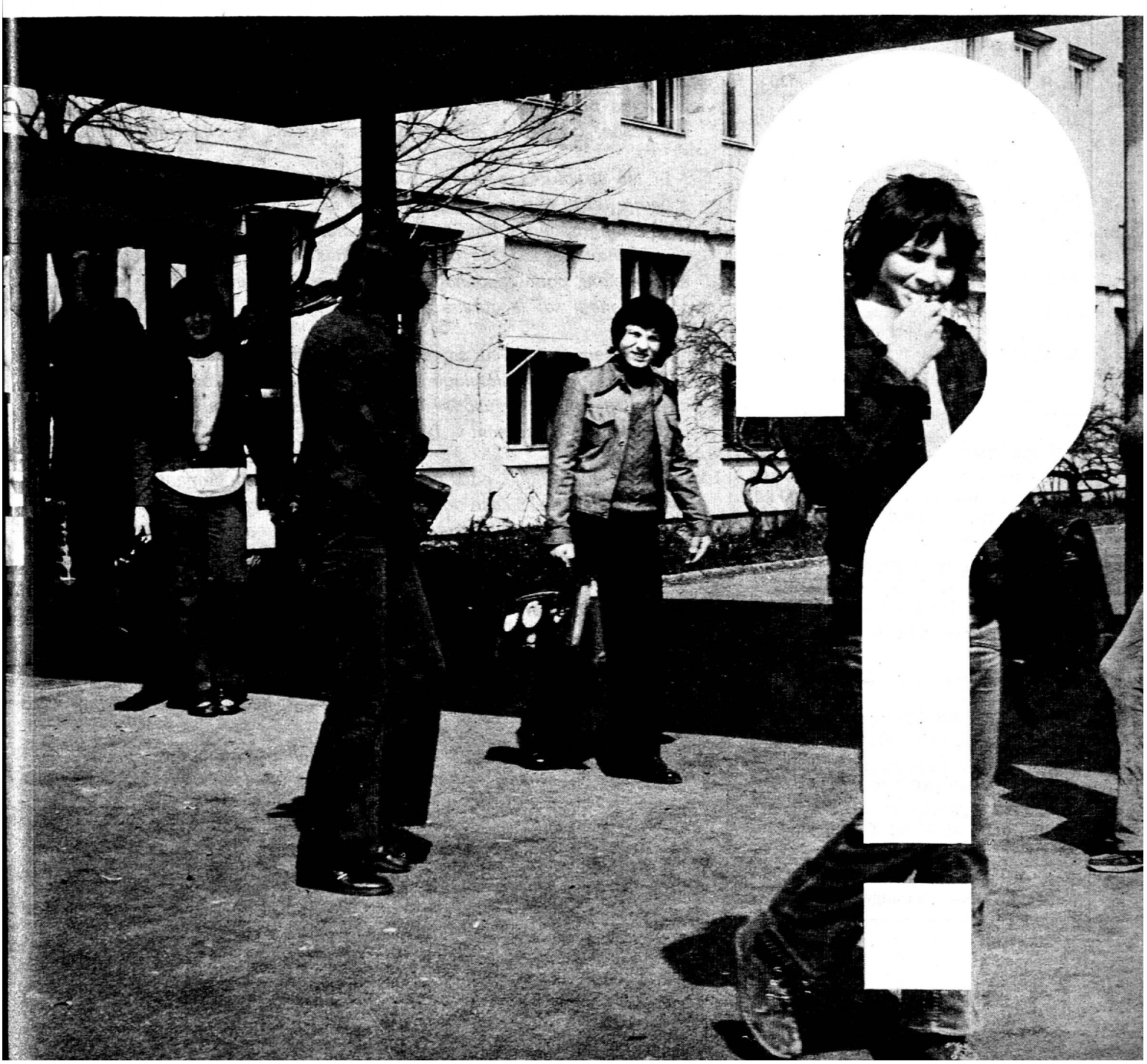
Montreux, le 21 février 1975

éducateur

Organe hebdomadaire
de la Société pédagogique
de la Suisse romande

et bulletin corporatif

« TOUS LES ENFANTS DE CE PAYS SUR LE MÊME PIED »



Sommaire

AVANT-PROPOS 114

« TOUS LES ENFANTS DE CE PAYS SUR LE MÊME PIED » 115

RÉFLEXIONS 125

M. A. Hoffmeyer 125

M. Ph. Hubler 125

M. B. Muralt 126

M. M. Nanchen 127

M. F. Petit 128

M. C. Schorderet 129

M. F. Wyss 129

M. R. Zanone 130

M. Ph. Bendel 131

M. J. Bottarelli 131

M. M. Calame 132

M. J. Cavadini 133

M. A. Pannatier 133

M. R. Dottrens 134

M. M. Huberman 135

éducateur

Rédacteurs responsables :

Bulletin corporatif (numéros pairs) : François BOURQUIN, case postale 445, 2001 Neuchâtel.

Educateur (numéros impairs) : Jean-Claude BADOUX, En Collonges, 1093 La Conversion-sur-Lutry.

Comité de rédaction (numéros impairs) :
Lisette Badoux, ch. des Cèdres 9, 1004 Lausanne.
René Blind, 1605 Chexbres.
Henri Porchet, 1166 Perroy.

Administration, abonnements et annonces : IMPRIMERIE CORBAZ S.A., 1820 Montreux, av. des Planches 22, tél. (021) 62 47 62. Chèques postaux 18 - 3 79.

Prix de l'abonnement annuel : **Suisse Fr. 35.— ; étranger Fr. 45.—.**

Avant-propos

Le présent numéro de l'«Educateur» est consacré au problème de la démocratisation des études, serpent de mer s'il en est, qui dépasse de loin les simples frontières de l'enseignement pour toucher aux domaines social et politique.

Les circonstances dans lesquelles cet « Educateur » fut préparé méritent un mot d'explication.

Dernièrement, M. Jean-Paul Gonvers a soutenu à l'Ecole des sciences sociales et politiques de l'Université de Lausanne une thèse de doctorat en sociologie intitulée « Barrières sociales et sélection scolaire ». Le sujet n'était pas neuf. Il nous a semblé néanmoins utile de présenter quelques-unes des analyses de M. Gonvers ainsi que certaines de ses conclusions. Dans le même temps, nous avons mis la main sur des travaux genevois (André Petitat, cahiers du Service de la recherche sociologique N° 1 [juin 1970] et N° 6 [décembre 1971]) et neuchâtelois (Département de l'instruction publique, Neuchâtel, aperçus statistiques de la scolarité 1971-1972) traitant le même sujet.

Vu les points de convergence de ces documents, il nous parut intéressant de publier aujourd'hui des extraits de ces trois études.

Si les structures scolaires sont assez dissemblables d'un canton à l'autre, et si ces cantons ont entre eux, en tant qu'entités propres, des « géographies » politiques et sociales fort différentes (canton-ville, canton-pays...), les conclusions des trois études se recoupent étrangement pour reconnaître l'influence énorme du milieu socio-professionnel sur le cursus scolaire de l'élève.

Le présent numéro ne se veut pas exhaustif, pas plus qu'il ne cherche à lancer une polémique ; il doit être considéré comme un outil de travail propre à susciter la réflexion de tous ceux qui, de près ou de loin, s'intéressent à l'école.

Dans cette optique, nous nous sommes permis de demander à vingt personnalités de Suisse romande, choisies parmi les chefs de file des différents partis politiques, les responsables de l'école, les pédagogues, de nous donner leur avis ; tant il est vrai qu'au vu de certaines constatations l'on ne peut s'empêcher de réfléchir à ce qu'il convient d'appeler aujourd'hui la finalité *de l'enseignement.*

Il est par ailleurs évident que les colonnes de l'« Educateur » sont ouvertes à tous ceux qui, à la lecture de ces pages, se sentiront l'inspiration d'écrire quelques lignes sur ce sujet.

N. B. Par souci de précision, nous nous sommes chaque fois imposé d'indiquer les références des textes et des tableaux utilisés.

Lisette Badoux.
René Blind.

« TOUS LES ENFANTS DE CE PAYS SUR LE MÊME PIED »

L'analyse statistique met en évidence des corrélations significatives entre les carrières scolaires inégales des enfants d'une part... et les positions sociales inégales des pères d'autre part (hiérarchie des niveaux de formation et hiérarchie socio-professionnelle).

En général, les carrières scolaires des élèves apparaissent comme des reformulations des positions sociales d'origine en termes de hiérarchie scolaire. Ces « traductions » s'effectuent progressivement ; ainsi, le « choix » d'une école postobligatoire ne dépend pas uniquement des résultats scolaires antérieurs, mais l'influence de l'origine sociale est encore perceptible à ce niveau.

Petitat, p. 78

Dans le canton de Vaud, avant toute réforme :

Enquête 1954

Milieu social d'origine :	Origine sociale des élèves — Collège 1re à 6e années		Gymnase	
	Nombres	%	Nombres	%
Ouvriers non qualifiés, manœuvres	72	1,6	—	0
Agriculteurs	292	6,5	13	3,1
Ouvriers qualifiés	354	7,9	9	2,1
Employés manuels	105	2,3	3	0,7
Commerçants, artisans	857	19,0	43	10,1
Employés subalternes qualifiés	573	12,7	38	8,9
Cadres inférieurs et moyens	739	16,4	80	18,8
Cadres supérieurs	1 133	25,3	162	38,2
Professions libérales indépendantes	374	8,3	77	18,1
Sub. total	4 499	100 %	425	100 %
Autres : sans profession	20		5	
TOTAL	4 519		430	

Gonvers, p, 8

... En 1956 une première réforme de structure avait touché le collège, par la création, dans ses deux premières années, d'un **cycle d'orientation** destiné à éviter l'orientation précoce des élèves, source de perturbations scolaires. **La gratuité des études secondaires,** débutant en 1960, est généralisée en 1961. Cette seconde réforme avait pour but, comme le laissait entendre l'exposé des motifs du Conseil d'Etat, de mettre « **TOUS LES ENFANTS DE CE PAYS SUR LE MÊME PIED** » en supprimant le handicap économique de l'écolage, des fournitures scolaires et des frais de transport du domicile à la localité du collège.

Gonvers p. 11.

Recensement 1967

Milieu social d'origine :	Origine sociale des élèves — Collège 1re et 6e années		Gymnase	
	Nombres	%	Nombres	%
Ouvriers non qualifiés, manœuvres	513	7,0	21	2,2
Agriculteurs	594	8,0	51	5,4
Ouvriers qualifiés	920	12,5	89	9,3
Employés manuels	301	4,1	30	3,1
Commerçants et artisans	1105	15,0	127	**13,3**
Employés subalternes qualifiés	885	12,0	122	12,8
Cadres inférieurs et moyens	1345	18,3	161	16,9
Cadres supérieurs	1197	16,2	241	25,4
Professions libérales indépendantes	506	6,9	111	11,6
Sub. total	7366	100 %	953	100 %
Autres : sans profession	189		27	
TOTAL	7555		980	

Point n'est besoin d'insister sur le caractère hiérarchique de la distribution des milieux sociaux d'origine.

Gonvers p. 9.

Par le mécanisme des orientations scolaires et par la sélection sociale qui lui est attachée, l'école stratifie. La stratification sociale qui apparaît dans la population adulte s'origine donc très tôt dans la vie des individus. L'école semble bien être, qu'elle le veuille ou non, un instrument participant étroitement à l'action de stratification qui pourrait même être, en dehors de la famille, l'instrument originel le plus efficace de la stratification sociale...

L'école institutionnalise en quelque sorte les effets de ce conditionnement familial en créant une stratification culturelle qui sera une des dimensions importantes de la stratification sociale. Tout se passe comme si l'école, qui exerce son activité en toute impartialité, soit amenée, dans son propre fonctionnement, à prendre en compte l'héritage culturel familial... pour procéder à sa sélection scolaire, faisant peut-être des conditions dans lesquelles se réalise cette sélection, le rouage principal du déterminisme social.

Gonvers p. 32-33.

INFLUENCE DU MILIEU D'ORIGINE SUR LES DIFFÉRENTS TYPES D'ÉTUDES

... Si les enfants héritent de leurs parents, ce n'est pas seulement des « dons », c'est-à-dire des dispositions innées pour quelque chose, des capacités, des aptitudes, termes généraux qui recouvrent ce que l'on pourrait appeler des dispositions naturelles, **mais surtout un capital culturel et un certain « éthos »** qui.. sont en fait « un système de valeurs implicites et profondément intériorisées, contribuant à définir, entre autres choses, les attitudes à l'égard de l'institution scolaire et de la culture en général. Cet héritage culturel qui diffère sous les deux aspects selon les classes sociales est responsable de l'inégalité initiale des enfants devant l'épreuve scolaire et par là, dans une large mesure, des taux inégaux de réussite. »

... La détermination sociale de la distribution des élèves est d'une telle évidence que l'explication exclusive par l'hérédité est battue en brèche quoi qu'il en soit de son importance relative.

Gonvers p. 26.

Notre propos est de marquer certaines différences qui apparaissent entre trois systèmes scolaires romands.

Les tableaux suivants mettent en évidence les effets globaux des trois systèmes scolaires genevois, vaudois et neuchâtelois, particulièrement les différences qui apparaissent au niveau des orientations dans la voie secondaire prégymnasiale.

(Rédaction.)

GENÈVE 1970

7e, 8e, 9e années de la scolarité

Milieu social d'origine des élèves	Sections gén. + sect. pratiques (C.O.)		Sections prégymn. (C.O.)		Total		Gymnase (Coll. sup. sec. bacc.)	
		%		%		%		%
Ouvriers + employés manuels	2009	42,0	899	22,5	2908	33,1	289	13,0
	69,1		30,9		100			
Petits indépendants	547	11,4	323	8,1	870	9,9	160	7,2
	62,9		37,1		100			
Employés sub.	922	19,3	709	17,8	1631	18,6	337	15,1
	56,5		43,5		100			
Cadres moyens	630	13,2	751	18,8	1381	15,7	429	19,2
	45,6		54,4		100			
Cadres sup., prof. libérales	519	10,8	1210	30,3	1729	19,7	950	42,6
	30,0		70,0		100			
Sans prof., rentiers, pensionnés	159	3,3	96	2,4	255	2,9	65	2,9
	62,4		37,6		100			
Total	4786	100 %	3988	100 %	8774	100 %	2230	100 %
	54,5		45,5		100			

Gonvers p. 91.

7e, 8e, 9e années de la scolarité

VAUD (1967)

	Prim. prim. sup. + sect. gén. (collège)		Collège sect. prégymn.		Total		Gymnase (sect. bacc.)	
		%		%		%		%
Ouvriers + employés manuels	5031	58,4	329	16,7	5 360	50,7	122	14,9
	93,9		6,1		100			
Petits indépendants	1345	15,6	310	15,8	1 655	15,6	110	13,4
	81,3		18,7		100			
Employés sub.	712	8,3	243	12,4	955	9,0	110	13,4
	74,6		25,4		100			
Cadres moyens	748	8,7	397	20,3	1 145	10,8	136	16,6
	65,3		34,7		100			
Cadres sup., prof. libérales	307	3,6	614	31,3	921	8,7	318	38,8
	33,3		66,7		100			
Sans professions, rentiers, pensionnés	475	5,5	67	3,4	542	5,1	23	2,8
	87,6		12,4		100			
Total	8618	100 %	1960	100 %	10 578	100 %	819	100 %
	81,5		18,5		100			

Gonvers p. 91.

D'APRÈS NEUCHÂTEL (TABLEAU II)

Milieu social d'origine des élèves	Sect. term. 1MP, moderne et préprof.		Sect. sci. et class.		Total		Gymnase (maturités A, B, C)	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Ouvriers + employés	2905	58,3	991	34,6	3896	49,7	139	19,6
Petits indépendants	594	11,9	324	11,3	918	11,7	71	10,0
Agriculteurs	414	8,3	99	3,5	513	6,5	16	2,3
Cadres moyens	747	15,0	822	28,7	1569	20,0	212	29,9
Cadres supérieurs	212	4,3	597	20,9	809	10,3	254	35,9
Autres	109	2,2	30	1,0	139	1,8	16	2,3
Total	4981	100	2863	100	7844	100	708	100
	63,5 %		**36,5 %**		**100 %**			

A la sortie d'une même section du secondaire inférieur, **l'origine sociale différencie encore les élèves** dans leur orientation ultérieure.

Petitat p. 22.

Il est frappant de constater que l'accès au secondaire du degré supérieur est nettement lié à **l'appartenance socio-économique**.

Neuchâtel p. 21.

Pour rester dans le cadre de nos préoccupations immédiates, nous dirons que **le système scolaire genevois** se caractérise premièrement par le fait que le premier seuil d'orientation intervient après six ans de scolarité primaire. Deuxièmement par le fait que ce seuil garde, en principe, une certaine souplesse puisque les élèves répartis dans les sections en fonction de leurs résultats scolaires antérieurs ont encore la possibilité de se réorienter, aussi bien dans le sens ascendant que descendant, pendant les trois dernières années de la scolarité obligatoire.

Quels effets peut avoir cette souplesse d'orientation dans le recrutement des élèves de ces sections et particulièrement, dans quelle mesure le facteur de l'origine sociale intervient dans ces orientations ?

Gonvers p. 90.

(Mais) ... il semble bien que les deux systèmes scolaires vaudois et genevois sont difficilement comparables quant à leurs effets globaux sur la scolarisation des enfants.

Etant donné la nature du cycle d'orientation, cette première plaque tournante n'a pas le caractère sélectif du premier seuil d'orientation vaudois. Malgré cela, la ventilation des élèves par milieu social d'origine montre que **les facteurs sociaux jouent encore dans l'école genevoise un rôle relativement important**. Les taux d'orientation dans les sections prégymnasiales varient d'une manière significative entre les différentes couches sociales.

Si 31 % des enfants d'origine ouvrière fréquentent une section prégymnasiale, cette proportion atteint 44 % chez leurs camarades fils d'employés subalternes et 70 % chez ceux dont le père exerce une profession libérale.

(Mais) Comparée à la situation vaudoise où un fils d'ouvrier n'a que 6 % de chance de suivre une section prégymnasiale du collège alors que son camarade issu des classes aisées en a près de 67 %, on doit reconnaître que **les effets de la distanciation sociale** sur la scolarisation secondaire prégymnasiale **sont bien moins marquées dans l'école genevoise que dans l'école vaudoise,** indépendamment des taux globaux de scolarisation secondaire. On peut dire que, durant la scolarité obligatoire, l'école genevoise n'a pas la dureté socialement sélective que connaissent les systèmes scolaires tessinois et vaudois.

L'autre seuil important se situe à la fin de la scolarité obligatoire. Dans le canton de Vaud, la très forte sélection opérée à 10 ans, à l'entrée du collège, puis deux ans plus tard, l'orientation dans les diverses sections secondaires, diminuent l'importance sélective de ce deuxième seuil. La sélection qui se fait parmi les collégiens prégymnasiaux pour l'entrée dans les sections du gymnase menant au baccalauréat n'est pas très forte, elle n'a pas du tout l'incidence de celle de l'entrée au collège. Les différences entre la structure de la population collégienne et celle du gymnase sont relativement faibles.

Il n'en est pas de même dans le canton de Genève. Si le cycle d'orientation, dans sa forme actuelle, atténue la sélection sociale durant la scolarité obligatoire, il ne peut éviter, étant donné la forte proportion des élèves suivant les sections prégymnasiales, qu'une sélection se fasse à nouveau pour la prolongation des études au niveau supérieur du collège. Cette sélection, tout en étant moins forte que la précédente est tout de même plus marquée que dans le canton de Vaud.

Autrement dit les effets du système scolaire genevois sont assez différents de ceux observés dans l'école vaudoise. Ces différences se marquent premièrement par une sélection plus tardive des élèves pour l'orientation dans la voie supérieure de la scolarité. Cette sélection moins précoce est en même temps moins brutale (socialement parlant), s'effectuant en 2 étapes ; 3 ans avant la fin et à la fin de la scolarité obligatoire. Deuxièmement, par la souplesse du cycle d'orientation et peut-être par l'absence aussi d'examens d'entrée très sélectifs, une proportion très forte (45 %) des élèves bénéficient d'une scolarisation secondaire inférieure de type prégymnasial ; sans pourtant que cela implique une même proportionnalité au niveau des études gymnasiales postobligatoires. La troisième différence, pouvant résulter des deux premières, est que certains facteurs sociaux de la scolarisation, particulièrement celui de l'origine sociale de l'élève, sont loin d'avoir un impact aussi marqué dans l'école genevoise que dans l'école vaudoise. Il en résulte pratiquement que les enfants genevois issus des classes populaires peuvent avoir plus « d'espérances scolaires » que leurs camarades vaudois issus des mêmes milieux sociaux.

* * *

Cette très rapide et succincte comparaison entre les effets fonctionnels de notre école vaudoise et ceux de l'école de deux autres cantons suisses doit être interprétée avec prudence. Elle montre malgré tout que si l'influence du milieu socioculturel familial de l'élève, aussi générale et imprécise que soit sa définition, est un facteur généralisé et constant dans le phénomène de la scolarisation, l'intensité de son action peut très sensiblement varier suivant la structure fonctionnelle du système scolaire.

De ces trois exemples, nous ne prétendons pas tirer des conclusions définitives. **Il semblerait** cependant **que plus le système scolaire sélectionne tôt les élèves, plus cette sélection est sévère et surtout difficilement réversible.** Mais il apparaîtrait également que la séparation rigide des enfants dans deux voies scolaires, l'une supérieure (appelée secondaire) et l'autre inférieure (appelée primaire), qui ne sont pas fonctionnellement reliées par des passerelles ascendantes, offre au facteur complexe que nous avons désigné sous les termes de «l'influence du milieu socioculturel familial» les conditions de se manifester avec une intensité maximum ; que cela soit sous l'effet de l'héritage culturel ou cet « éthos », système implicite de valeurs d'où découlent l'attitude du milieu familial vis-à-vis de la scolarisation, mais aussi ses aspirations sociales et professionnelles pour sa descendance.

Cette hypothèse mériterait bien d'être étudiée. Seule une recherche spécifique, procédant à l'analyse fonctionnelle d'un beaucoup plus grand nombre de systèmes scolaires, permettrait de l'infirmer ou de la confirmer. **Les quelques comparaisons que nous avons tentées avec des systèmes scolaires d'autres pays se sont avérées difficiles et délicates pour un chercheur isolé.** Nous avons dû y renoncer.

Cependant, bien des travaux faits en France ... mettent également en évidence l'action prépondérante de l'origine sociale sur la scolarisation des élèves. Ces études ... montrent qu'il y a quelques années encore la sélection sociale des élèves au premier seuil d'orientation de l'école française, à l'entrée en sixième, était très marquée, bien qu'elle ne soit pas aussi importante que dans notre canton.

Gonvers p. 92-93.

Les données descriptives qui viennent d'être citées semblent confirmer les résultats de diverses recherches effectuées en différents pays à propos de l'influence du statut socio-économique sur le développement intellectuel.

Les influences déjà soulignées du milieu socio-économique et du facteur linguistique ne pourraient-elles pas être amoindries par le développement des mesures particulières de soutien pédagogique afin d'essayer de combler les écarts dus aux différents statuts ?

Neuchâtel p. 14.

Entre la génération des pères et la génération des fils, on constate une élévation du niveau moyen de formation. Cette élévation s'est effectuée sans que la division scolaire principale (réseau primaire-professionnel et réseau secondaire-supérieur) soit altérée. Si l'on considère les chances d'accès aux collèges secondaires supérieurs, on constate que **l'ordre hiérarchique des catégories socio-professionnelles s'est maintenu au cours des deux générations.**

Petitat p. 78.

... Nous pourrions faire appel à des facteurs influençant l'évolution scolaire des enfants, tels que : le soutien accordé par les parents à l'élève, le niveau d'exigence des parents, la valorisation de la réussite scolaire, l'attitude d'encouragement de la famille, le degré d'autorité parentale, etc. En effet, il s'avère que l'importance de ces facteurs est extrêmement variable en fonction du milieu socio-économique tout en influant sur la réussite scolaire.

La simple possibilité de manifester une curiosité intellectuelle et d'exprimer verbalement sa pensée n'est-elle pas un des fondements de toute évolution scolaire ? Le cas échéant, n'assistons-nous pas à une augmentation de l'importance du rôle de l'école qui pourrait pallier les carences de la « ration psychologique de croissance » des différents types d'élèves ?

Neuchâtel p. 16.

Le rapport indirect, élastique, entre l'éventail des connaissances dispensées par l'école et les multiples fonctions professionnelles permet certes de différer des changements dans l'intensité de la sélection des nouvelles générations, mais des mises à jour d'importance inégale s'imposent périodiquement. **Nous l'avons vu, le mode de triage fonctionne selon un principe dominant qui se rapporte aux origines sociales inégales des individus et assure par exemple les dirigeants que leurs enfants se révèleront « dignes d'eux-mêmes » dans une proportion de 70 % ou davantage.** Cette forme dominante de la sélection se trouve forcément condamnée à subir elle-même des assouplissements limités, c'est-à-dire, une « démocratisation » en réponse à de nouveaux besoins externes qui s'imposent à la longue ; mais elle ne sera pas évacuée dans la mesure où c'est précisément à travers elle que les institutions scolaires prennent le caractère régulateur dévoilé plus haut. En d'autres mots, le système scolaire ne fera qu'intégrer des exigences externes dans la logique propre de son fonctionnement.

L'étude que M. François et Ph. Schwed ont consacrée au cycle d'orientation débouche sur des conclusions qui cadrent parfaitement avec les nôtres. Citons : ... « **l'institution nouvelle ne tend guère à supprimer les vertus sélectives du cycle moyen, mais plutôt à améliorer le processus par lequel se fait la sélection traditionnelle** ». Concernant les exigences socio-économiques qui ont favorisé l'avènement en 1964 d'une réforme envisagée dès 1927, les deux auteurs concluent : « Ces conditions ont déterminé la manière d'envisager la réforme en en transformant la fonction initiale : de progressiste, cette réforme devient en fait une adaptation nécessaire aux exigences du moment. »

Petitat p. 51.

Le système de formation compte tenu des mobilités ascendantes et descendantes qui s'effectuent lors du TRIAGE des individus en son sein, reproduit globalement une structure de qualification d'un niveau équivalent ou inférieur à celui atteint par la génération antérieure.

Petitat p. 42.

LES AUTRES INFLUENCES

a) L'INFLUENCE DU SEXE

La plupart des études faites sur la scolarité, plus précisément sur la carrière scolaire des individus, ont mis en évidence les différences qui se marquent entre filles et garçons. Un certain nombre de facteurs psychologiques, psycho-sociaux et mêmes sociaux se conjuguent pour, dans l'ensemble, donner à la carrière scolaire des filles une allure qui la distingue sensiblement de celle des garçons. En effet, la plupart des auteurs ont remarqué que les jeunes filles répondent plus facilement aux exigences scolaires que leurs camarades masculins. Cela se traduit entre autres par le fait que l'indice du retard scolaire révèle, en général, une nette différence en faveur des jeunes filles, et ceci à tous les niveaux de la scolarisation obligatoire...

Dans beaucoup de familles l'opinion penche pour une supériorité des capacités en faveur des garçons. Cette sous-estimation des capacités féminines, qui est principalement d'origine sociale, peut certainement avoir des conséquences sur leur comportement, particulièrement en incitant les filles à accentuer leur effort scolaire pour compenser et même démentir ce préjugé. Quoi qu'il en soit il semble bien que les filles s'adaptent mieux au climat général de l'école et semblent bénéficier mieux que les garçons de l'enseignement qu'elles reçoivent...

... Les ambitions culturelles familiales sont, dans la majorité des cas, cristallisées de préférence sur le garçon, quelles que soient les capacités intellectuelles respectives des enfants. ... Cette attitude résulte de l'opinion généralement admise, qui n'est d'ailleurs pas entièrement fausse, que la fille bénéficie de possibilités plus étendues que le garçon de s'élever dans la hiérarchie sociale, ne serait-ce que par la nuptialité. Particulièrement dans les couches les moins privilégiées de la société, on conçoit souvent mal que la fille tire quelque utilité des études poussées qu'elle pourrait entreprendre.

Gonvers p. 20.

La répartition filles-garçons semble se faire d'une façon égale à l'école primaire et dans la section préprofessionnelle.

Les garçons sont fortement majoritaires dans la section scientiifque tandis que les filles prédominent dans les sections moderne et classique.

La distribution des garçons et des filles dans les différentes sections (notamment en scientifique et classique) **semble être dépendante d'un conditionnement social enraciné** qui s'exprime au sein des familles au moment du choix des sections de l'école secondaire.

Neuchâtel p. 9.

... A l'école primaire, on connaît d'assez longue date le fait que les filles réalisent, à origine sociale égale, des performances supérieures à celles des garçons ; toutefois, chez les élèves des deux sexes, les performances sont tributaires de l'appartenance à telle ou telle classe sociale. **Après les études obligatoires, la division sexuelle du travail fait sentir ses effets** en provoquant un abandon des études plus fréquemment chez les filles que chez les garçons, en orientant plus souvent les filles que les garçons vers l'apprentissage non manuel, etc.

Petitat p. 22.

Dans l'analyse des effets des différentes variables sur la réussite scolaire, **la division socio-professionnelle se révèle la variable la plus importante, celle dont l'effet se maintient le plus fortement, mais celle aussi qui modifie l'effet de telle ou telle autre** selon qu'il se manifeste en milieu ouvrier, cadres, etc. Par exemple, **la distinction selon le sexe n'est pas indépendante, mais étroitement liée à la division socio-professionnelle**.

Petitat p. 50.

Les femmes, comme les hommes, ne forment pas un groupe homogène ; cela est vrai même si l'on considère l'éducation familiale qui, dans le système actuel, est une tâche avant tout féminine. En effet, cette fonction formellement identique recouvre des contenus très divers selon les classes sociales ; cette diversité des conte-

nus inculqués suppose une formation différenciée des éducatrices : **l'école y prend une part active et contribue ainsi à reproduire l'imbrication de la division sexuelle du travail et la division en classes de la société**... Cette affirmation implique, et c'est le cas, que le choix du partenaire en vue du mariage soit notamment influencé par les titres scolaires de l'homme et de la femme (homogamie).

Petitat p. 22.

b) L'INFLUENCE DU LIEU DE RÉSIDENCE (HANDICAP GÉOGRAPHIQUE)

Comme pour le sexe, le facteur de l'habitat s'efface derrière l'influence prépondérante de l'origine sociale. Globalement, les taux de scolarisation secondaire sont nettement différents entre les milieux urbain, mi-urbain et rural. L'analyse par milieu social montre que c'est la distribution différente des diverses couches sociales dans les milieux géographiques qui est principalement à l'origine de ces différences entre les taux globaux de scolarisation secondaire. A milieu social égal, l'analyse permet de dire que les effets du facteur « géographique » sont assez faibles pour les enfants des classes populaires, plus sensibles pour ceux des classes moyennes, alors qu'ils sont malgré les apparences, quasiment nuls pour les enfants appartenant aux classes sociales supérieures.

Gonvers p. 83 b).

A la fin de la scolarité obligatoire près de 22 % des élèves urbains sont sur la voie du sommet. Cette proportion parmi les élèves des régions rurales est trois fois inférieure (7,2 %).

... Par une sorte de mécanisme de compensation... 40 % des ruraux terminent leur scolarité obligatoire dans ces classes du niveau scolaire moyen. Cette proportion atteint à peine 22 % chez leurs camarades urbains.

Gonvers p. 24.

Les perturbations au cours de la scolarité

a) LE RETARD « ACCIDENTEL » ET « FONCTIONNEL »

a) VAUD. **TAUX DE RETARDÉS** « accidentels » *
dans les classes primaires (en % de chaque catégorie)

	Classes primaires 1re à 3e année	Classes primaires normales 4e à 9e année
Sexe :	%	%
garçons	2,5	4,3
filles	2,5	4,2
Nationalité :		
Suisses	1,1	**1,6**
Etrangers	9,5	**22,2**
Langue maternelle :		
français	1,2	**2,0**
autres langues	12,6	**29,0**
Etat du milieu familial :		
normal	2,4	4,2
transformé ou perturbé	3,4	4,5
Travail de la mère de famille :		
ne travaille pas	2,7	**3,4**
travaille à ½ temps	2,2	**3,7**
travaille à temps plein	6,7	**10,7**
Fréquentation d'une école « étrangère » :		
n'a pas fréquenté d'autres écoles	1,2	**1,3**
a fréquenté dans un autre canton	8,8	**9,9**
a fréquenté dans un autre pays	33,0	**33,8**
	(n = 18 508)	(n = 18 142)

* ... Il peut avoir plusieurs causes, en général accidentelles pouvant tenir à la maladie (c'est-à-dire une absence prolongée d'un enfant pour cause de maladie), à un changement d'école consécutif à un changement de domicile des parents qui peut avoir des conséquences d'autant plus grandes que l'enfant était préalablement inscrit dans un système scolaire très différent du nôtre...

... Ni le sexe ni l'état du milieu familial de l'élève n'ont de relations avec le retard accidentel. En revanche cette perturbation affecte principalement les enfants d'étrangers, les enfants dont la langue maternelle n'est pas le français, les enfants dont la mère exerce une activité lucrative à plein temps qui l'éloigne de son foyer huit heures par jour et surtout ceux qui ont préalablement fréquenté une école étrangère.

Gonvers p. 38-39-40.

a) VAUD. **TAUX DE RETARDÉS** « fonctionnels » *
dans les classes du collège (en % de chaque catégorie)

	%
Sexe :	
garçons	23,9
filles	25,8
Nationalité :	
Suisses	**23,8**
Etrangers	**37,9**
Langue maternelle :	
français	**24,1**
autres langues	**43,9**
Etat du milieu familial :	
normal	**24,1**
transformé ou perturbé	**31,9**
Travail de la mère de famille :	
ne travaille pas	25,1
travaille à ½ temps	22,9
travaille à temps plein	24,1
Fréquentation d'une école « étrangère » :	
n'a pas fréquenté d'autres écoles	**21,9**
a fréquenté dans un autre canton	**52,1**
a fréquenté dans un autre pays	**48,6**
Profession du chef de famille :	
ouvrier non qualifié, manœuvre	32,0
agriculteur	27,1
ouvrier qualifié, artisan	24,4
petit commerçant	25,2
employé qualifié, cadre moyen	24,7
cadre supérieur	22,7
profession libérale, indépendante	20,9
TOTAL	23,9 (n = 7555)

Gonvers p. 41.

* **Ce retard ... résulte de la pratique scolaire...** Le fait qu'un enfant recule d'une année son entrée au collège, soit parce qu'il s'est présenté une première fois et a échoué..., soit parce qu'il ne se sentait pas suffisamment préparé en temps voulu dénote tout de même de sa part une certaine insécurité scolaire.

Gonvers p. 40.

b) LE RETARD PAR REDOUBLEMENT

Plus grave et surtout plus symptomatique, le retard qui a son origine dans un redoublement est un fait scolaire révélateur et par là indicateur d'un échec. L'enfant qui redouble n'a pas su ou pu s'adapter aux exigences scolaires. Il manifeste donc une faiblesse peut-être passagère mais liée à ses qualités propres. Il y a donc beaucoup plus de probabilités que cette faiblesse intrinsèque le suive tout au long de sa scolarité et exerce ainsi une influence plus marquée sur ses orientations.

Gonvers p. 41.

A la fin de la sixième primaire, c'est-à-dire à la veille de l'entrée dans le secondaire inférieur, 35 % environ des élèves ont doublé à une ou plusieurs reprises...

Il existe une corrélation statistiquement significative entre la fréquence des doublages et la hiérarchie des formations des pères. Celle-ci n'est qu'un des indices du milieu d'origine des élèves ; en faisant appel à d'autres indices (profession du père, revenu, etc.).

On trouverait également des relations statistiquement significatives qui nous indiqueraient une fois de plus ce que de très nombreuses enquêtes ont déjà révélé, à savoir que le retard scolaire a d'autant plus de chances de se produire que l'enfant provient d'une famille appartenant à des couches sociales en position d'infériorité sous les angles économique et culturel.

Petitat p. 12, fasc. 6.

Si l'on compare le pourcentage des retards scolaires ... au pourcentage des élèves appartenant aux différents milieux socio-économiques, on constate, pour la catégorie « travailleurs et employés », un taux d'échecs très élevé et ceci pour tous les types de scolarité, à l'exclusion de la section scientifique.

Pour la catégorie « cadres supérieurs », il est intéressant d'observer que le taux de retards scolaires est nettement plus grand au degré 4 qu'au degré 3 des sections préprofessionnelles et moderne. Les familles ayant ce statut socio-économique sembleraient donc particulièrement favorables à un redoublement de la dernière année de la scolarité obligatoire. Un phénomène semblable se remarque en sections scientifique et classique pour la catégorie « travailleurs et employés », motivé sans doute par le fait que ces sections permettent la continuation d'études ultérieures, ce qui peut, aux yeux des familles, justifier le redoublement de la dernière année de scolarité obligatoire.

Neuchâtel p. 16.

VAUD. **TAUX DE RETARDÉS SCOLAIRES PAR REDOUBLEMENT DANS LES CLASSES PRIMAIRES** selon l'origine sociale des élèves (en % de chaque catégorie)

Origine sociale des élèves		Classes primaires du degré élémentaire 1re - 3e année	Classes primaires 4e à 9e année
		%	%
I	Manœuvres, ouvriers non qualifiés	16,0	31,1
	Agriculteurs	12,4	26,1
	Ouvriers qualifiés, artisans, employés manuels	9,0	22,7
II	Petits commerçants	8,4	24,0
	Employés subalternes qualifiés, petits cadres	5,4	15,8
III	Cadres, cadres supérieurs	7,0	16,4
	Professions libérales et intellectuelles indépendantes	6,5	20,7
TOTAL		11,0 (n = 18 508)	25,9 (n = 18 142)

... Dans les classes primaires du degré élémentaire, au niveau duquel la population scolaire est la plus hétérogène, c'est parmi les élèves appartenant aux strates inférieures de la classe populaire que l'on dénombre le plus fort pourcentage de redoublements. Les différences entre les fils de manœuvres et d'ouvriers non qualifiés et ceux des ouvriers qualifiés, d'artisans, d'employés manuels sont très nettes. Mais la distance qui sépare les taux obtenus par ces derniers et ceux des autres couches sociales supérieures sont beaucoup plus faibles. Les différences entre ces taux de retardés par redoublement sont, statistiquement, presque non significatives, exception faite du cas apparemment aberrant des enfants d'employés subalternes qualifiés et de petits cadres ...

Gonvers p. 43-44.

Supposons un instant que le doublage soit supprimé à l'école primaire ; dans le cadre des programmes et des méthodes actuels, il en résulterait, entre les élèves d'une même classe d'école, un décalage qui s'approfondirait progressivement du premier au sixième degré. En sixième, un tiers des élèves ne pourraient plus suivre les programmes ; l'enseignement ne s'adresserait plus à eux ; ils seraient pratiquement « exclus » du système scolaire avant même d'avoir acquis les connaissances nécessaires à leur intégration dans les filières inférieures et moyennes ...

En résumé, le doublage scolaire intervient beaucoup plus fréquemment parmi les enfants d'ouvriers que parmi les enfants de dirigeants et de cadres supérieurs ; en outre, des différences de performances selon l'origine sociale subsistent aussi bien dans la catégorie des élèves « réguliers » que dans celle des « irréguliers ». Actuellement, à l'école primaire, si un enfant « échoue » une fois (au 1er, 2e, 3e, ... ou 6e degré), c'est un signe objectif que les filières menant aux études supérieures lui sont d'ores et déjà fermées (avec des degrés de fermeture selon son origine sociale). S'il échoue deux fois, ses espérances objectives se confinent alors au réseau inférieur (perspectives d'un apprentissage manuel ou d'un travail manuel immédiat à l'issue de la scolarité obligatoire).

Petitat p. 19, fasc. 6.

... **La pratique du doublage semble ainsi une manière de maintenir dans l'école primaire,** pour les préparer à emprunter des filières inférieures ou moyennes, **des élèves dont l'avenir scolaire ne comprend objectivement pas les études supérieures** (sauf exceptions).

Petitat p. 78.

VAUD. **TAUX DE RETARDÉS PAR REDOUBLEMENT DANS LES COLLÈGES SECONDAIRES SELON L'ORIGINE SOCIALE DES ÈLÈVES**

Milieu socio-professionnel familial de l'élève		1re et 2e année (cycle d'orientation)	3e à 6e année	Total
		%	%	%
I	Manœuvres, ouvriers non qualifiés	7,4	19,3	14,6
	Agriculteurs	5,2	15,8	11,6
	Ouvriers qualifiés, artisans, employés manuels	7,3	21,2	15,7
II	Petits commerçants	13,0	25,7	21,8
	Employés qualifiés, petits cadres	9,4	21,7	17,9
III	Cadres, cadres supérieurs	9,7	25,2	19,5
	Professions libérales et intellectuelles	9,1	25,6	19,2
	Rentiers, sans profession, pensionnés	16,4	27,3	22,2
TOTAL		8,7 (n = 2818)	22,2 (n = 4737)	17,2 (n = 7555)

... Ce sont les élèves des classes populaires qui redoublent le moins et ce sont ceux des classes sociales supérieures qui redoublent le plus.

... Nous nous trouvons en présence d'un système scolaire qui, par son fonctionnement sélectionne très durement les éléments des couches prolétariennes, avec moins de vigueur ceux des petites classes moyennes et avec un certain laxisme ceux des couches supérieures. Ce système agit, de par sa logique, à tous les niveaux de l'institution et dans les redoublements secondaires comme ailleurs, mais avec une moins forte intensité qu'au niveau des orientations.

Gonvers p. 49.

RENFORCEMENT DE LA CONDITION PROLÉTARIENNE

... Si le niveau culturel du père de famille paraît être en relation marquante avec la perturbation scolaire, il n'est pas seul en cause. En approfondissant l'analyse, nous sommes amenés à constater que **c'est bien le renforcement de la condition prolétarienne qui** est certainement un des facteurs non accidentels parmi les plus significatifs de la perturbation ... Le fait que les deux parents aient le niveau d'études le plus bas prédispose nettement plus à la perturbation scolaire ... **La conjonction des plus bas niveaux culturels chez les parents a donc un effet cumulatif constituant un seuil important ...**

Gonvers p. 46.

VAUD. TAUX DE RETARDÉS PAR REDOUBLEMENT SELON LE NIVEAU D'ÉDUCATION DU PÈRE ET DE LA MÈRE

	1re - 3e année primaire (n = 18 508)				4e à 9e année primaire (n = 18 142)			
Niveaux d'études : de la mère : / du père :	prim.	prim. sup.	sec.	univ.	prim.	prim. sup.	sec.	univ.
primaire	0,142	0,067	0,083	—	0,286	0,176	0,193	—
primaire sup.	0,087	0,062	0,051	—	0,216	0,157	0,148	—
secondaire	0,058	0,024	0,055	(*)	0,191	0,125	0,158	(*)
universitaire	0,072	0,026	0,077	0,082	(*)	(*)	0,175	(*)

*) Taux basés sur des chiffres trop faibles pour être réellement significatifs.

Gonvers p. 48.

Niveaux d'études : de la mère : / du père :	prim.	prim. sup.	sec.	univ.	prim.	prim. sup.	sec.	univ.
primaire	0,072	0,096	0,104	—	0,202	0,199	0,215	—
primaire sup.	0,068	0,016	0,091	—	0,213	0,245	0,262	(?)
secondaire	0,088	0,062	0,084	—	0,204	0,230	0,215	(?)
universitaire	0,060	0,091	0,104	0,103	0,211	0,218	0,253	0,236

Gonvers p. 50.

VAUD. TAUX DE RETARDÉS PAR REDOUBLEMENT DANS LES CLASSES PRIMAIRES (en % de chaque catégorie)

(Suivant le sexe, la nationalité, la langue maternelle, la fréquentation d'une école étrangère, l'état du milieu familial, le travail de la mère et le niveau « culturel » de la famille)

	1re - 3e année	4e - 9e année
Sexe :		
garçons	11,6	**29,2**
filles	10,3	**22,5**
Nationalité :		
Suisses	**10,1**	25,9
Etrangers	**15,2**	25,4
Langue maternelle :		
français	**10,3**	25,9
autre langue	**15,7**	25,9
Fréquentation d'une école « étrangère » :		
n'a pas frééquenté d'autres écoles	**10,3**	**25,6**
a fréquenté dans un autre canton	**24,7**	**32,6**
a fréquenté dans un autre pays	**19,7**	**23,9**
Etat du milieu familial :		
normal (père + mère)	10,3	24,6
élevé par le père	18,2	28,7
élevé par la mère	14,0	32,1
élevé par d'autres personnes	**23,3**	**40,7**
Travail de la mère de famille :		
ne travaille pas	10,3	25,7
travaille à ½ temps	12,6	25,1
travaille à plein temps	**15,9**	27,7
Niveau « culturel » du chef de famille :		
école primaire	**13,5**	**28,2**
école primaire supérieure	**7,8**	**20,2**
école secondaire	**5,4**	**17,2**
université	**7,4**	**17,0**
TOTAL	11,0 %	25,9 % (n = 18 142)

Gonvers p. 45.

Retard scolaire en fonction du sexe et de l'âge

Par rapport à l'ensemble des retards scolaires et des différentes sections, il semble que le pourcentage de retards scolaires soit sensiblement plus élevé chez les garçons que chez les filles. En outre, le taux de retard scolaire augmente à l'école primaire d'une façon régulière au fur et à mesure qu'on approche de l'école secondaire, ceci pour les deux sexes ...

La section scientifique nous apparaît comme celle où la différence des pourcentages des retards scolaires est la plus évidente en fonction du sexe des élèves : les garçons y subissent au minimum deux fois plus d'échecs que les filles. Ce phénomène ne serait-il pas dû à une différence de motivation lors du choix de cette section ? Les filles la choisiraient en fonction d'un goût bien marqué pour les branches scientifiques ; les garçons conditionneraient leur choix à des intérêts professionnels futurs relativement mal définis mais impliquant l'exclusion des autres sections.

Cette influence de la motivation nous semble jouer également un rôle en section classique, seule section où le pourcentage des retards scolaires est plus élevé chez les filles. En effet, ce type d'études n'est-il pas choisi plus en fonction d'un conditionnement social sans fondement objectif, attribuant aux jeunes filles des vocations plus littéraires que scientifiques ?

Neuchâtel p. 15-16.

INFLUENCE DE LA LANGUE MATERNELLE

Les élèves de langue maternelle allemande ont été groupés séparément car ils sont, en général, issus d'un milieu économico-socio-culturel assez élevé ; en outre, l'étude de cette langue est obligatoire à partir du degré 6 de la scolarité, ce qui représente un facteur facilitant l'intégration de ces élèves dans le système scolaire neuchâtelois ...

On trouve une répartition homogène des élèves de langue maternelle allemande dans chacun des degrés de la scolarité obligatoire. Il semble donc que le fait d'appartenir à un milieu linguistique germanique n'influence pas significativement la carrière scolaire de cet échantillon de la population. Cette constatation peut-elle être mise en relation avec la tendance qu'ont les Suisses alémaniques à employer régulièrement la seconde langue nationale ?

Neuchâtel p. 8.

Les espérances scolaires :
— Ouvertures et barrages à la mobilité

Pour les élèves groupés sous la dénomination « autres langues », il est aisé de constater que la catégorie linguistique représente un des obstacles à leur évolution régulière au sein de la scolarité neuchâteloise. En effet, déjà au niveau de l'école primaire, le pourcentage de ces élèves baisse au fur et à mesure que l'on s'approche de l'enseignement secondaire du degré inférieur ...

Par rapport à la totalité des élèves étrangers, il ne semble pas risqué d'affirmer qu'une influence favorable se fait sentir dans l'évolution scolaire de ceux nés en Suisse. En effet, ces enfants ont pu bénéficier d'une intégration plus précoce dans le milieu utilisant la langue véhiculaire, non seulement dans la société en général mais aussi dans le milieu scolaire ...

Neuchâtel p. 9.

Il ressort de nos données que **le statut d'étranger**, sous l'angle de la réussite scolaire, a des conséquences variables selon la position professionnelle du père. Les probabilités d'un retard scolaire sont les mêmes pour les enfants de dirigeants et de cadres supérieurs quelle que soit leur nationalité, en revanche, elles se différencient déjà pour les couches moyennes ; au niveau des familles d'ouvriers et d'employés, les enfants d'étrangers ont 1,5 fois plus de « chances » d'être recalés que les élèves suisses ...

Le tableau suivant indique toutefois que le statut d'étranger recouvre des différences importantes de réussite scolaire selon les nationalités particulières, à catégorie socio-professionnelle égale.

GENÈVE. **POURCENTAGES D'ÉLÈVES RETARDÉS A L'ÉCOLE PRIMAIRE (DEGRÉS 1 à 6) SELON LA NATIONALITÉ ET L'ORIGINE SOCIALE**

Nationalité Origine socio-professionnelle	Suisse	France	Italie	Espagne
Dirigeants, cad. sup.	6	5	8	7
Cadres moyens	8	10	15	18
Employés qualifiés	14	15	20	32
Ouvriers qualifiés	19	17	24	37
Ouvriers spécialisés	22	33	31	41

Petitat p. 41.

« Les espérances scolaires – ouvertures et barrages à la mobilité »

... Par sa structure, c'est-à-dire par son réseau de voies scolaires hiérarchisées conditionné par les différents seuils d'orientation qui jalonnent la scolarité, notre système scolaire est une institution pouvant offrir aux individus des ouvertures à la mobilité culturelle et sociale. Mais par ses règles de fonctionnement, par ses exigences différentielles aux divers seuils d'orientation, par l'absence de passerelles ascendantes, rendant presque irréversibles les décisions prises à ces seuils, ainsi que par la sévérité du jugement scolaire qui rend conditionnel en permanence la fréquentation des voies scolaires supérieures, notre système scolaire présente des barrages. Barrages qui, sous l'influence de certains facteurs sociaux, s'avèrent être plus ou moins faciles à franchir suivant l'appartenance sociale de l'élève.

... En définitive, par la combinaison de ces ouvertures et de ces barrages, notre école donne à ceux qui la fréquentent des espérances d'atteindre les différents niveaux de scolarisation variant considérablement selon leur origine sociale. **C'est-à-dire que leurs espérances scolaires, professionnelles et sociales restent en étroite relation avec le milieu dans lequel ils sont nés.**

Gonvers p. 111-112.

Un exemple :

Indice d'accaparement de l'enseignement gymnasial préuniversitaire

	Indice
Professions libérales	555
Cadres supérieurs	433
Cadres moyens	178
Employés subalternes qualifiés	163
Commerçants indépendants	163
Artisans indépendants	77
Employés manuels	54
Ouvriers qualifiés	58
Agriculteurs	35
Ouvriers non qualifiés	9

Inversement, les probablités de faire un apprentissage ou d'entrer directement dans la vie active à la fin de la scolarité obligatoire sont d'autant plus fortes que les catégories sociales sont défavorisées.

Gonvers p. 117.

Conclusion

Si le système favorise l'action infuse de ces barrières sociales, c'est plutôt par «négligence ». Par une « **neutralité démocratique** » qui veut qu'elle n'intervienne pas au moment du choix des parents, si ce n'est pour contrôler « a posteriori » ceux qui se sont portés sur la voie scolaire supérieure, l'école participe étroitement à l'action du déterminisme social. Ce déterminisme qui, comme nous l'avons vu tout au long de cette étude, aboutit malheureusement à ce que ce soit les enfants issus des milieux socio-culturels les moins privilégiés qui bénéficient le moins de la fonction d'acculturation de l'école et des ouvertures à la mobilité culturelle et sociale qu'elle pourrait leur offrir.

Tout projet de corriger les inégalités sociales par la recherche d'une égalité éducative est-il une illusion ? Parce que la démocratisation effective de l'enseignement n'existe pas encore, faut-il la tenir pour impossible, comme nous inviteraient à le comprendre d'éminents sociologues ?

La véritable « démocratisation des études n'est pas, comme veulent le faire croire ses détracteurs, d'amener tout le monde à l'université, mais de prendre en charge et de réduire les inégalités culturelles pour assurer une acculturation équitable de tous les élèves.

Les impératifs économiques exigent de plus en plus l'intégration de la politique de l'emploi et de celle de l'éducation. Cette intégration impliquera forcément que les besoins évolutifs de nos sociétés industrielles demanderont, à tous les postes et à tous les niveaux, des hommes plus cultivés ; il faudra cependant toujours un certain nombre de gens très instruits et d'autres qui pourraient l'être moins.

Faut-il laisser au système scolaire le soin de faire, dans la population des jeunes dont elle a la charge et sous couvert de son « objectivité éducative », la sélection sociale que des principes démocratiques interdisent d'opérer ouvertement dans la population des adultes ?

Gonvers p. 131-132.

Remarque : les lignes soulignées en gras dans le texte l'ont été par les responsables du montage.

GRISONS : maison de vacances

A LOUER

dans village très calme.

Tél. (022) 31 15 42 ou **(022) 48 85 85.**

Belet & Cie, Lausanne

Commerce de bois. Spécialiste pour débitage de bois pour classes de travaux manuels.

Bureau et usine :
Chemin Maillefer, tél. (021) 32 62 21
1052 **Le Mont/Lausanne.**

LOUEZ VOTRE MAISON

à des professeurs hollandais et anglais.
Possibilité d'échange ou location.

E. B. Hinloopen, professeur d'anglais,
Stetweg 35, **Castricum, Pays-Bas.**

CAMPS DE SKI ET CLASSES EN PLEIN AIR

Aurigeno/V. di Maggia/TI, 62 lits
Les Bois/Jura, 150 lits, piste nordique
Oberwald/Goms/VS, 60 lits, 1368 m.s.m.
R. Zehnder - Hochfeldstr. 88 - 3012 **Berne**
Tél. (031) 23 04 03 - 25 94 31.

Quel jeune

INSTITUTEUR

souhaite reprendre le poste de

DIRECTEUR

auprès du **Petit Chœur du Littoral,** groupe vocal mixte renommé du bas du canton de Neuchâtel. Répertoire jeune et varié, à caractère récréatif. Répétitions hebdomadaires à St-Blaise.

Faire offres écrites à **René Millioud,** président. Avenue de la Gare 16al, 2013 **Colombier.**

NOUVEAU !

Comment vous pouvez obtenir tout votre matériel Hi-fi et photo au prix de gros.

Service discount confidentiel pour le corps enseignant. Jusqu'à 35 % de rabais sur toutes les grandes marques.

Informations détaillées auprès de :

Selling Club, route de Berne 41, 1010 Lausanne.
Tél. (021) 33 01 21.

A ce jour, quinze parmi les vingt personnalités contactées ont bien voulu nous faire parvenir les réflexions que leur a inspirées la lecture des pages qui précèdent. Nous vous livrons in-extenso les textes :
— des représentants des différents partis politiques ;
— des responsables de l'école ;
— des pédagogues.

A. HOFFMEYER

Parti chrétien social indépendant, représentant Bassecourt (Jura).

Il faut une certaine dose de courage pour soulever ce problème qui implique de repenser intégralement l'école, de la vouloir au centre de la vie et surtout de donner aux enfants de ce pays l'amour de la véritable démocratie. J'insiste sur le terme de véritable démocratie.

Jusqu'à présent, quelle image de la démocratie avons-nous donné à nos enfants ? Celle d'un système où leur avenir est conditionné par le rang social des parents. Voilà la démocratie qu'ils devraient aimer plus tard !

Notre époque se veut rationnelle. Nous avons déclaré la guerre au gaspillage. Tout un monde malade de consommation veut retourner à la source des véritables valeurs de la vie. C'est donc le moment idéal pour l'école de s'interroger. Voulons-nous continuer le gaspillage des cerveaux ?

Parce qu'un enfant vit dans un milieu populaire, parce qu'il est né dans une localité plutôt que dans une autre, il voit des barrières se dresser, des portes se fermer. Une partie de son avenir est irrémédiablement fixée et pour autant qu'il n'ait pas la volonté de lutter, c'est tout son avenir qui est bien arrêté.

Certes, il existe des exceptions mais elles ne changent rien au problème parce que, justement, elles ne sont que des exceptions.

Faut-il chercher des responsables à cette situation ? Je ne le crois pas car nous sommes tous, à divers titres, responsables. Nous avons encore trop tendance à croire que l'école ne concerne que les pédagogues et les parents. L'école au contraire engage toute une communauté, tout un pays. Nous sommes tous responsables des enfants qui, demain, auront nos destinées entre leurs mains. Il faut donc que nous puissions leur montrer notre volonté d'améliorer sans cesse les institutions de ce pays. Il serait trop facile de continuer notre système actuel et de condamner nos jeunes parce qu'ils ne veulent plus prendre de responsabilités.

Vouloir un changement c'est bien, mettre cette volonté à exécution, c'est mieux. Je m'en rends compte, cela n'est pas facile. Nous devrons éviter de tomber dans le piège du nivellement par le bas, nous devrons bousculer certaines conceptions, certaines habitudes et tout ceci ne se fait pas sans peine. Je crois qu'il faudra beaucoup d'information et la collaboration de tous ceux qui ont à cœur le bien de l'enfant.

Du côté pratique nous ne devons pas oublier ceci : plus les conditions sociales des parents sont modestes, moins l'enfant sera au bénéfice d'un environnement favorable aux études. Il est possible que plus tard il sera en mesure de compenser cet handicap mais, malheureusement, la sélection risque d'être intervenue mettant fin à cet espoir.

Il me semble donc important que l'école enfantine puisse déjà, dans une certaine mesure, adoucir ces différences de l'environnement social. Il appartiendrait à l'école, dès les premiers degrés, de continuer cette tâche en créant, par exemple, des classes d'étude en dehors des heures obligatoires.

Au degré supérieur tous les enfants devraient se retrouver sous le même toit et être dirigés, sans heurts et sans précipitation, vers des sections répondant à leurs capacités.

En songeant à ces mesures pratiques, je ne voudrais surtout pas faire le procès de l'école actuelle et ceci pour deux raisons : la première c'est que je n'ai pas les qualifications utiles pour porter un jugement de valeur et la deuxième c'est que nous avons l'école que nous méritons. Sur cette deuxième raison se greffe tout le problème des relations entre l'école et les parents.

En conclusion je souhaite, de tout cœur, que notre école soit, pour tous les enfants de ce pays, le creuset de la paix et de la fraternité. Nous en avons tant besoin !

PH. HUBLER

Centre patronal, Lausanne.

1. Les recherches des sociologues-statisticiens auteurs des textes mettent en évidence un fait connu : le milieu familial exerce un effet considérable sur le comportement des enfants et des adolescents et sur leur carrière scolaire.

D'où la question : l'école doit-elle prendre en charge et réduire les inégalités culturelles « pour assurer une acculturation équitable de tous les élèves » ? (Parenthèse : « acculturation » n'est ni beau, ni français, ni utile).

2. On admet volontiers que les personnes exerçant une profession libérale sont en principe cultivées. Ces personnes sont une minorité faible. Les commerçants, artisans, employés subalternes qualifiés, cadres inférieurs, moyens et su-

périeurs, qui donnent aux collèges et aux gymnases plus de la moitié de leurs effectifs, ne sont pas nécessairement cultivés au sens scolaire du terme. Beaucoup se distinguent — et par conséquent occupent leur place — par l'assiduité au travail, par l'énergie, l'imagination, l'opiniâtreté, la vivacité d'esprit, la vigueur du tempérament. Tout cela peut se résumer d'un mot : la vitalité.

Si l'on tient compte de cette réalité, la question est-elle bien posée ?

3. Les tableaux statistiques — qui fournissent la matière sur laquelle on réfléchit — classent les parents selon l'état du père. C'est traditionnel, mais c'est tout de même sommaire. Il y a tout lieu de penser que la qualité de la mère est aussi décisive que l'état du père, et je trouve assez surprenant qu'à la fin du XXe siècle, des sociologues — qui se veulent d'ordinaire progressistes — osent encore fonder des conclusions sur une approche aussi sommaire.

4. Dans le même sens, il me paraît abusif de se borner à l'examen de deux générations. Si, dans quelques familles, on est pasteur ou maître d'école de père en fils, il suffirait de demander aux élèves des collèges ce que faisaient leurs grands-parents pour constater une mobilité sociale qui devrait être bien connue dans le milieu des instituteurs.

Voici le cas d'une famille que je connais bien : deux filles diplômées de l'université ; père diplômé de l'université (voilà qui confirme vos thèses !) ; mère formée par un maître d'école « primaire supérieure » ; un grand-père comptable, l'autre petit enmployé CFF, tous deux mariés à des femmes formées par l'école primaire mais dévoreuses de livres et attentives aux soins du ménage ; deux arrière-grands-pères paysans, deux autres ouvriers qualifiés.

Beaucoup de familles présentent un film identique. Il ne faut pas regarder la dernière image seulement.

5. La vie ne s'arrête ni au baccalauréat, ni à la fin de la scolarité obligatoire. Celui qui a doublé et redoublé ses classes n'est pas condamné à la faiblesse et à la médiocrité. Et il arrive que le fort en thème soit tôt desséché.

6. Quoi qu'on enseigne, il faut l'enseigner sérieusement et à fond, en se rappelant que de bonnes bases, même si elles sont étroites, permettront un développement de la personnalité dans la vie adulte.

J'ai le sentiment que l'école primaire, qui reste responsable finalement des trois quarts de chaque volée d'enfants, devrait viser à donner au plus grand nombre de bonnes bases (intellectuelles, morales et physiques). Cela n'interdit pas à l'instituteur de se cultiver, ni de donner plus à l'élève qui peut recevoir plus.

B. MURALT

Centrale suisse d'éducation ouvrière, membre de la Commission culturelle de l'USS (Union syndicale suisse), sous-groupe de l'« Ecole publique ».

... Je tiens à vous dire que j'ai lu votre épreuve avec le plus grand intérêt et que **je partage absolument les conclusions y contenues.**

D'ailleurs, ces conclusions correspondent à celles de la **Commission culturelle de l'Union syndicale suisse, sous-groupe de l'Ecole publique.** Vous trouverez ci-joint un exemplaire de la « Revue syndicale », qui contient notre **conception d'une réforme de l'enseignement primaire et secondaire.** Il me semble que bien des observations ou remarques rejoignent les conclusions des auteurs de votre « papier » — sans que notre commission ait pu s'appuyer sur des recherches aussi poussées.

Il va sans dire que vous pouvez utiliser ce texte si cela vous semble utile pour votre publication.

Une phrase dans votre document m'a particulièrement choqué, la voici :

« A la fin de la sixième primaire, 35 % environ des élèves ont doublé à une ou plusieurs reprises. »

Cette constatation est à mes yeux la **condamnation à mort** de ce système scolaire ! On s'imagine les drames pour les enfants et les parents concernés, l'humiliation et les effets psychologiques pour le développement futur de ces gosses. Ce chiffre est terrible, impardonnable.

Pour terminer, j'aimerais remercier en mon nom propre, mais aussi au nom de notre Centrale et de l'Union syndicale suisse les auteurs de ces travaux de recherche. Et j'espère, bien entendu, qu'ils auront une influence déterminante sur les travaux de réforme en cours.

Extraits du « Projet de la Commission culturelle de l'USS » : « Conception d'une réforme de l'enseignement primaire et secondaire » (Revue syndicale suisse, octobre 1972).

1. Postulats généraux

... Le but de la formation dans une démocratie doit être de permettre à tous de réaliser les libertés que constitution et droits de l'homme garantissent à l'individu...

... En exigeant une école *intégrée,* nous entendons que des contenus portant sur les sciences naturelles, la technologie, les sciences sociales et celles de l'esprit, ainsi que la formation artistique, soient distribués de manière égale au sein de toutes les couches d'âge et de condition sociale, et englobés dans un tout.

En particulier, l'école ne doit plus s'en tenir à la priorité de la formation du langage, des enquêtes ayant prouvé que celle-ci prétérite les couches socio-culturelles déjà défavorisées.

Il faut, au contraire, que de meilleures chances soient offertes aux défavorisés.

La première conséquence de la conception d'une école intégrée est la suppression d'institutions spécialisées — comme le gymnase — et leur fusion en une *école globale,* dans laquelle les enfants de toutes conditions, de goûts et capacités divers auraient un enseignement commun.

L'intégration seule ne permet toutefois pas tout cela : le système scolaire actuel souffre de ne pas considérer suffisamment les capacités individuelles de chacun, et d'en négliger le développement. Conjointement à l'intégration, il faut introduire une *différenciation* qui tienne compte des goûts et des capacités de chaque élève. Sur le plan de l'organisation, cela signifie une combinaison de l'enseignement commun (fréquenté par tous les élèves) et à option (différencié selon les goûts et/ou les capacités)...

II.2. Domaine préscolaire

... Au plus tard dès la naissance doit exister une *formation des parents* qui ne

se limite pas aux soins pour nourrissons...

... D'après les expériences de la psychologie de l'enfance, un enfant de deux ans a déjà besoin d'un soutien particulier que les parents d'aujourd'hui ne sont plus à même de lui donner sans autre. La société industrielle moderne détermine de par la modification des structures économiques et sociales — petits foyers isolés, activité professionnelle du père et de la mère, « société sans père », conditions d'habitation nouvelles, etc. — des chances inégales au départ pour les enfants.

L'égalité des chances ne peut exister que si, à l'âge préscolaire déjà, il existe une égalisation des différences dues aux milieux.

En Suisse, cela vaut en particulier pour les nombreux *enfants d'étrangers* qu'on doit aider de manière beaucoup plus soutenue.

A notre sens, l'Etat devrait être contraint d'organiser un *degré préscolaire* menant à l'école obligatoire avec des éducateurs formés en conséquence. Là où seuls existent des jardins d'enfants privés, ils devraient être pris en charge par l'Etat et être gratuits. Il faut prendre les mesures (formation et salaire) qui s'imposent pour que, sur ce plan, le prestige social des éducateurs soit rehaussé...

... *Les unités du degré préscolaire ne doivent pas dépasser une quinzaine d'élèves.*

II.3. Le degré primaire

... *L'enseignement commun* doit être la règle à l'école primaire.

Des recherches devraient déterminer le temps nécessaire aux acquisitions de base et à l'information supplémentaire.

En aucun cas, il ne s'agirait d'introduire une différenciation des capacités, ceci pour éviter d'établir à ce moment-là déjà un choix des carrières futures.

A tout le moins, *des cours d'appui et de rattrapage* doivent permettre à l'enfant de se développer individuellement.

Là où père et mère travaillent, l'enfant manque d'une assistance supplémentaire, c'est pourquoi nous appelons, pour cet âge précisément, à l'introduction d'*heures d'études* spéciales, avec la présence d'un maître...

II.4. Le degré secondaire

... — *L'enseignement commun*

Les élèves ne sont plus classés selon leurs capacités, leurs possibilités ou d'autres critères, mais reçoivent le même enseignement dans des classes mélangées (« hétérogènes »).

Aucun changement d'école ou de niveau ne doit conduire à la discrimination. Le système peut devenir souple grâce à la disparition des barrières verticales : la coordination des enseignements, des cours d'appui et de rattrapage permettent un changement d'école ou de niveau aussi aisé que possible...

II.5. Le degré secondaire II

... L'école publique devrait à l'avenir aller jusqu'à l'admission à l'université, en englobant aussi le degré secondaire II.

La commission n'a pas formulé de propositions précises à ce sujet, mais considère qu'une réforme de ce degré postule les exigences suivantes : le système actuel distingue nettement entre les formations professionnelles (apprentissage, diplôme) et les formations scolaires supérieures (maturité). Pour ce degré, nous soutenons qu'une intégration partielle est à tout le moins nécessaire. Pour y parvenir, il faut d'abord *renforcer la part de l'enseignement de culture générale dans les écoles professionnelles.*

Le diplôme d'apprentissage doit être mis sur le même pied d'égalité que la maturité.

Le choix d'un métier doit être *retardé* le plus possible...

... Le modèle de la Commission culturelle de l'USS appelle à une école qui remplisse les postulats de réforme suivants :

1. Education visant à la solidarité, à la responsabilité personnelle, à la participation, à la capacité critique, et, ainsi, à la formation d'une volonté politique.

2. Introduction de la plus grande égalité des chances pour les filles et les couches défavorisées.

3. Contenus culturels et méthodes d'enseignement plus en rapport avec la réalité...

4. Suppression de la séparation entre formation générale et professionnelle : possibilité de passages verticaux développée au maximum.

5. Retardement de la décision définitive quant au choix d'une carrière.

6. Travail par groupes accru chez les maîtres et les élèves.

7. Développement de la créativité...

8. Réalisation de ces principes par la création d'un système scolaire tenant compte des capacités, à la place des degrés scolaires différenciés (« école globale intégrée »)...

9. Fixation du droit à la formation dans la Constitution fédérale.

M. NANCHEN

Parti socialiste valaisan. Psychothérapeute.

Les résultats convergents des diverses études rapportées ici confirment pleinement ce que l'on savait déjà de l'influence du niveau socio-économique des parents sur la réussite scolaire des enfants. L'école, par la sélection qu'elle opère, enregistre donc précocément le déterminisme social plutôt qu'elle ne le corrige. Voilà démenti l'optimisme de ceux qui croyaient que la gratuité des études suffirait à réaliser la démocratisation de celles-ci.

Si certaines couches sociales se trouvent discriminées à l'école, c'est tout d'abord parce que l'école sélectionne. Ce qui peut se dire autrement : l'école n'a pas pour but de donner à chacun les moyens de développer au maximum ses possibilités cognitives et créatrices, sa fonction est de pourvoir l'appareil de production national en forces de travail **inégalement** qualifiées, selon des proportions qui varient historiquement. Le pourcentage d'élèves d'un pays fréquentant l'université ou le secondaire supérieur varie en fonction des besoins économiques de ce pays, si bien qu'on peut envisager qu'en y mettant le prix (pédagogique) un peuple pourra un jour faire accéder au niveau de la maturité la grande majorité de la population scolaire. Aujourd'hui, chez nous, les besoins en instruction n'ont pas encore atteint cette ampleur et c'est à l'école que revient la mission ingrate d'opérer les barrages adéquats : il suffit pour cela de faire la sélection à un âge suffisamment précoce et selon des critères appropriés pour que les élèves à développement plus rapide (injustement qualifiés de « doués ») soient désignés pour effectuer des études. Or, il apparaît que cette précocité

est le propre des enfants issus de milieux socio-culturels élevés, les enfants des milieux moins favorisés se développant plus lentement et réagissant moins bien aux méthodes pédagogiques traditionnelles.

On peut penser qu'une part des inégalités entre les élèves peut être réduite en améliorant les conditions pédagogiques au niveau primaire (méthodes, effectifs, cours d'appui, etc.) et en faisant intervenir le plus tard possible la sélection entre ceux qui feront des études et ceux qui apprendront un métier.

Mais c'est, semble-t-il, au niveau préscolaire que les interventions sont les plus efficaces. On attend beaucoup d'une acculturation scolaire plus précoce, par le biais de jardins d'enfants fournissant les stimulations culturelles — principalement verbales — qui font défaut dans le milieu familial. Ces mesures ont un effet significatif si elles ont lieu avant trois ans — certains disent avant deux ans (cf. les recherches de l'Université hébraïque de Jérusalem) sans pour autant effacer complètement les disparités originelles. C'est certainement sur les premiers échanges mère-enfant que s'étayent l'appétit de connaître, la vigueur intellectuelle, l'organisation du langage. Plus tard, par le jeu des identifications réciproques (inconscientes), le niveau d'aspiration culturelle des parents va peser de tout son poids sur l'idéal du moi de l'enfant et conditionner son ambition scolaire. Si bien qu'en définitive **l'égalité des chances pour les enfants suppose l'égalité des parents.** Tant que ceux-ci continueront à subir des conditions de travail si profondément inégales (pénibilité, temps libres, loisirs, salaires, etc.), tant que les travailleurs demeureront à l'écart de l'activité créatrice que constitue la gestion d'une entreprise, tant qu'ils continueront à accepter comme inéluctable la division du travail entre intellectuels qui conçoivent et manuels qui exécutent (influence sur l'ambition culturelle des enfants), l'égalité des chances scolaires entre les enfants restera un leurre. Seule une volonté politique de changer les hiérarchies sociales permettra de payer le prix de l'égalisation des chances, laquelle de toute façon, ne se fera pas du jour au lendemain.

F. PETIT

Parti ouvrier populaire. Député au Grand Conseil vaudois. Instituteur.

Il faut être reconnaissant à la rédaction de l'« Educateur » de présenter à ses lecteurs, de façon scientifique et au moyen d'enquêtes sérieuses, le problème de « l'inégalité des chances » dans le cursus scolaire.

J'ai toujours été hanté, et je le suis encore, par le fait que les couches sociales peu favorisées acceptent que leurs enfants soient en marge des études secondaires et universitaires et paraissent accepter ce qu'elles considèrent comme une fatalité. Il est incontestable que le handicap socio-culturel existe et il ne suffit pas de dire qu'il s'agit d'un thème éculé pour le faire disparaître. De même, il ne suffit pas de prendre un air faussement attristé en constatant que la proportion garçons-filles est outrageusement en faveur des premiers dans les universités.

Le premier but que doit s'assigner une réforme scolaire doit être d'atténuer, voire de supprimer ce triste héritage d'un passé aristocratique où la culture était confinée dans une classe privilégiée. A cet égard, la réforme de l'école vaudoise tente de modifier la trajectoire et de rendre l'accession aux études plus démocratiques. Mais le peu qu'elle propose se heurte à des oppositions **politiques** qui en rendent le cheminement plus que difficile. Je ne veux pas m'arrêter sur ce point, l'appel en faveur d'une réforme de l'école vaudoise en a fait une brillante et irréfutable démonstration. Je ne veux retenir que le refus du DIP vaudois de reculer l'entrée à l'école secondaire. Cette attitude témoigne d'une volonté diabolique de conserver les structures actuelles de l'enseignement et, par là-même, de favoriser la promotion scolaire des enfants de la classe aisée qui, à dix ans, sont encore le produit du milieu social, avec les inégalités culturelles qu'on connaît.

Qu'on me permette d'élargir le sujet. Que se passe-t-il aujourd'hui dans l'enseignement public ? L'école est entrée dans une période de crise. Le contenu de l'enseignement et le mode de transmission du savoir ne s'adaptent plus du tout à la jeunesse actuelle. Résultat : chez les élèves, une inappétence intellectuelle inquiétante, chez les enseignants, de la lassitude et du découragement teintés de scepticisme. Diagnostic sévère ? Nous ne le croyons pas à entendre les échos qui nous parviennent de tous les côtés.

Chez les enseignants, on voit s'affronter les défenseurs de la pédagogie traditionnelle qui, malgré leur sincérité et l'attachement qu'ils portent à leur vocation, ne voient pas que les structures, les programmes, les méthodes et surtout le contenu de l'enseignement doivent être profondément transformés. A l'opposé, ceux qui, constatant la faillite de l'école traditionnelle, croient trouver le salut dans la seule modification de la relation maître-élève, encapsulant l'enfant dans un univers opposé à celui des adultes. Enfin, il y a ceux qui pensent qu'on ne peut transformer l'école sans transformer la société. Cette attitude les porte à nier tout effort en direction d'une école nouvelle capable de former des hommes et des femmes pour une société plus juste et plus humaine.

Mais, que faire, direz-vous ? Il faut, à notre avis, qu'on réponde avec franchise et clarté à la question : « Quel homme veut-on former ? » La société occidentale actuelle n'a plus de modèle à offrir à la jeunesse. Elle n'ose pas lui poser les problèmes essentiels dont dépend l'avenir de l'humanité : le racisme, la guerre, la misère, les inégalités. Le mutisme de l'école sur ces grands sujets est affligeant. Le silence du maître effrayant.

Il ne s'agit pas d'endoctriner ou de politiser. Il s'agit de présenter le monde tel qu'il est, avec ses contradictions, ses souffrances, ses incohérences, mais aussi et surtout, de montrer la longue lutte de l'homme pour sortir de son animalité et accéder à une société plus juste, plus généreuse, plus fraternelle, plus humaine. Le fondement même de toute éducation devrait être la recherche persévérante de la liaison étroite entre l'intérêt de la collectivité et celui de l'individu, ces intérêts n'étant pas contradictoires mais intimement liés.

J'entends déjà les objections : ce n'est pas le rôle de l'école ! Vous voulez politiser l'enseignement ! L'école a assez de problèmes internes à résoudre sans lui ajouter ceux de la société !

Je veux redonner une âme à l'éducation, libérer le maître et l'élève de ce carcan qui les emprisonne dans une pseudo-neutralité qui n'est qu'indifférence et abandon. Il faut sortir de cette école désincarnée. Mais pour cela, il faut un consensus général des enseignants. Sans eux, sans leur foi, sans leur courage, aucune réforme n'est possible.

C. SCHORDERET

Démocrate-chrétien. Conseiller communal. Député au Grand Conseil. Professeur d'économie politique au gymnase économique du Collège St-Michel de Fribourg.

«Offrir à tous les individus de l'espèce humaine les moyens de pourvoir à leurs besoins, d'assurer leur bien-être, de connaître et d'exercer leurs droits, d'entendre et de remplir leurs devoirs. »

Condorcet énonce en 1792 les grands principes de notre enseignement. Il convient de donner à tous une formation commune aussi prolongée que possible, ce qui est nécessaire pour que chacun puisse, au cours de sa vie, s'adapter aux changements qu'impose une civilisation technique en rapide transformation. Il apparaît non moins nécessaire de donner une formation adaptée aux aptitudes de chacun et axée sur des domaines différents car on ne peut pas donner à tous la même instruction.

Il est vrai que la durée moyenne des études demeure largement fonction du niveau des ressources familiales. La proportion des jeunes qui poursuivent des études supérieures est d'autant plus importante qu'ils sont issus de catégories sociales ayant les revenus les plus élevés. Cette situation n'est pas particulière à la Suisse. On la rencontre également dans tous les pays du Marché commun, à l'exception de la Grande-Bretagne, alors que les Etats-Unis connaissent la plus forte proportion d'enfants d'ouvriers et d'agriculteurs accédant à l'enseignement supérieur (34 %).

A l'influence du niveau des revenus s'ajoute et se superpose un phénomène social et culturel. En moyenne, les jeunes poursuivent leurs études d'autant plus longtemps qu'ils reçoivent de leur milieu familial et social une stimulation et une aide intellectuelle plus marquées. Les différences entre milieux sociaux constituent donc une des principales difficultés qui demeurent à surmonter pour parachever la démocratisation de l'enseignement.

Il reste cependant à définir le sens de la démocratisation des études. Est-ce proclamer le droit de chacun à recevoir une formation supérieure ? L'université doit assumer une mission première dans la recherche et chacun n'a pas les aptitudes pour étudier les disciplines universitaires du plus haut niveau. La démocratisation des études doit élargir l'enseignement secondaire sans pour autant ouvrir l'université à un trop grand nombre.

Si l'élévation du niveau culturel de l'ensemble de la population doit rester le but essentiel de l'enseignement, il serait faux de ne pas tenir compte du critère des besoins en main-d'œuvre de l'économie. Si le nombre des bacheliers sans autre formation que le baccalauréat s'élève, des problèmes d'emplois se poseront pour les jeunes gens et jeunes filles se trouvant dans cette situation. Sans doute, ils ne risquent pas de se trouver sans emploi car le chômage intellectuel est peu à craindre dans une économie en rapide expansion. Mais ils risquent d'être amenés à accepter un emploi ne correspondant ni à leurs désirs, ni à leur formation. Ils exerceront cet emploi dans de mauvaises conditions. La démocratisation de l'enseignement ne doit pas mettre en péril le maintien des exigences de l'université ; elle doit offrir les mêmes chances jusqu'au niveau du degré secondaire supérieur mais elle doit aussi créer des établissements de formation répondant à des besoins plus diversifiés. L'élargissement de la formation n'est pas à réaliser par l'ouverture de l'université au plus grand nombre. L'encombrement de l'université provoque l'accroissement du coût de l'enseignement, l'abaissement des exigences, sans contribuer à combler la pénurie des cadres moyens.

Une condition essentielle doit être respectée pour que l'expansion du système éducatif ne soit pas néfaste : celle-ci doit être orientée dans le sens des besoins de l'économie sans pour autant freiner le développement de l'éducation par crainte d'apparition d'un chômage culturel mais en se souvenant que si les chances doivent être offertes à tous, elles ne doivent pas supprimer la sélection des plus aptes.

F. WYSS

Secrétaire cantonal du Parti libéral neuchâtelois.

Les extraits d'études sociologiques que vous publiez recourent parfois à un vocabulaire que ne saisit pas bien le profane, par exemple, « l'acculturation » ou encore le terme « stratification ». Ce dernier signifie-t-il l'ensemble des classes sociales ? Si c'est cela, pourquoi ne pas donner tout de suite la couleur ?

Les constatations faites sont, dans leur principe, des vérités de La Palice ; dans le détail, elles peuvent intéresser le statisticien. C'est un truisme de relever comme vous le faites dans votre lettre qu'il existe une influence sensible « du milieu socio-professionnel sur le cursus scolaire de l'élève ». Je pense que milieu socio-professionnel signifie aussi milieu familial. Les conclusions, d'ailleurs prudentes, que vous tirez de ces études m'amènent, en tant que libéral sollicité par vos soins, à faire les remarques suivantes :

1. La famille reste la principale responsable de l'éducation des enfants. Or, les extraits d'études précités tendraient

à modifier le système actuel pour réduire encore l'influence des parents. Le premier rôle de ces derniers est pourtant d'éduquer et d'instruire leurs enfants, de mettre à leur disposition leurs livres lorsqu'ils en ont, leurs disques, de leur dispenser leur savoir, leurs expériences, etc. L'effort individuel doit être encouragé et non pas réprimé par de nouvelles notions égalitaires du système pédagogique. Si ces concepts évoluent, ils n'en perdent pas pour autant leur raison d'être.

2. Dans n'importe quel système scolaire il y aura toujours, dès le départ, des différences sensibles en fonction :

— d'une part des enfants ayant un esprit scolaire ou non, de l'hérédité que l'on ne peut rayer d'un trait de plume, du milieu familial, etc. ;
— d'autre part du corps enseignant selon que le maître ou l'animateur sera dynamique, actif ou ennuyeux.

D'ailleurs, la pédagogie étant le reflet d'une pensée politique, elle doit évoluer dans le sens d'une amélioration progressive, sans ébranler la sérénité du corps enseignant et sans jouer avec la carrière scolaire des enfants dont on fait parfois des cobayes. Des réflexions entendues de nombreux parents, notamment lors de réunions de parents, l'on souhaite une stabilité accrue.

3. La démocratisation des études doit être considérée comme la possibilité offerte à chacun de parvenir au meilleur épanouissement de ses possibilités, compte tenu de ses aptitudes. Une tendance à un égalitarisme scolaire encore plus poussée n'aurait-elle pas pour effet de déconsidérer les professions qui n'exigent pas un titre d'enseignement supérieur au lieu de revaloriser les différents secteurs professionnels ? A ce sujet, il faut relever que le baccalauréat doit conserver une valeur propédeutique ouvrant les portes de l'université. Il ne doit pas constituer un simple titre de fin de scolarité.

4. Le titre « Tous les enfants de ce pays sur le même pied » est un leurre. L'homme aspire d'abord à la liberté qui n'implique pas l'égalité mais qui se traduit par l'épanouissement de ses qualités individuelles par définition inégales. Vouloir égaliser sur ce plan, c'est réagir contre les aspirations profondes de l'homme. Chassez-les, elles reviendront au galop.

R. ZANONE

Député. Secrétaire général du Parti radical genevois.

Le problème posé aujourd'hui — et qui prend une acuité nouvelle à la lecture des statistiques fournies par nos écoles supérieures et nos universités — est attaché à notre système démocratique, non seulement par d'étroits liens économiques mais surtout en raison de l'influence que le milieu familial imprime (encore) sur nos jeunes. (Ce qui n'est peut-être pas l'une de ses meilleures justifications.)

Il y a maintenant près de vingt ans que la Jeunesse progressiste radicale de Genève a déposé une initiative en faveur de la « démocratisation des études », proposition destinée essentiellement à permettre à chaque élève doué de poursuivre des études, quelle que soit la situation sociale et financière des parents. Cette initiative a débouché sur un système d'allocations d'études qui demeure perfectible mais dont les résultats pratiques n'apparaissent pas répondre entièrement à l'attente des initiants. Matériellement, les prestations financières accordées permettent l'accès à un diplôme ou une licence professionnelle, mais le système ne permet pas d'abattre la barrière des préjugés et des réticences dressée par le manque d'information de certains parents qui sont des manuels, par leur manque d'ambition, voire leur égoïsme.

Faut-il s'étonner que des parents qui ont eu la chance de connaître l'enrichissement d'une culture classique, scientifique ou artistique, d'en apprécier l'apport qui se prolonge tout au long de leur carrière, s'emploient à en faire bénéficier leurs enfants ? (Même si ceux-ci sont manifestement destinés à une carrière manuelle.) En revanche, faut-il reprocher à des parents qui ont dû entrer en apprentissage sitôt la fin de leur scolarité obligatoire, de ne pas apprécier à leur pleine valeur les avantages d'études complètes et prolongées ?

En réalité, ces dernières décennies n'ont pas encouragé l'ouverture populaire aux études perfectionnées dans l'ambiance de « course au profit » et de « surenchère des salaires » qui a caractérisé cette période de haute conjoncture et qui a permis à chacun de gagner confortablement sa vie sans parfois produire de gros efforts intellectuels ! Comment, dans ces conditions, aurions-nous pu convaincre les parents de jeunes gens à s'astreindre à de plus longues études pour un résultat final (certainement plus intéressant intellectuellement et financièrement), plus lointain ?

Le marché économique actuel resserre ses offres pour les raisons que l'on sait. Chacun s'inquiète aussi, dès maintenant, de l'ampleur des volées de licenciés universitaires dont beaucoup ne trouvent plus les emplois pour lesquels ils se sont préparés. Dans de grands pays voisins leur engagement dans les secteurs secondaire et tertiaire devient courant. Ce qui apparaît un enrichissement pour la société dans la mesure où les salaires payés correspondent à la formation acquise.

C'est aussi un handicap nouveau pour persuader des ouvriers, des petits indépendants, de dépasser les limites de l'égalité sociale en vue de faire gagner à leurs enfants une place dans l'égalité intellectuelle. Mais en lieu et place de convaincre parents et élèves à grand renfort d'arguments philosophiques, de toute la science des orienteurs ou des affirmations des psychologues, nous pensons que l'école, au seuil de l'enseignement secondaire et supérieur, possède les moyens pratiques d'appliquer tout naturellement cette sélection. Grâce aux cours d'appui, aux répétitoires, les enfants de milieux modestes sont à même de compléter leurs qualités intellectuelles et pallier le manque d'encouragements que certains élèves reçoivent chez eux. Par une augmentation généralisée des exigences, des programmes plus sélectifs, les meilleurs éléments doivent émerger et se désigner ainsi à une carrière intellectuelle complète. Ce sera aussi le moyen catégorique pour apaiser l'ambition parfois démesurée de parents aveuglés par l'éclat de certaines professions. Au niveau de l'information, l'augmentation du nombre des visites d'entreprises, des stages ou l'organisation systématique de rencontres avec les responsables de tous les secteurs professionnels contribueront à une orientation pratique plus profitable que de longues théories. (Une motion

préconisant cette extension informatique est actuellement à l'étude au Grand Conseil genevois.)

Les allocations d'études nécessaires pour effacer les soucis matériels s'adapteront au gré des besoins ; la politique ne saurait refuser une telle participation qui est équitable et correspond à une mission impérative pour l'Etat.

Pour conclure ces brèves considérations, nous estimons que c'est au niveau des exigences scolaires, dans le sens d'une plus large sélectivité, que nous devons permettre aux meilleurs l'accès à des études supérieures. L'économie et la société en profiteront mais encore aurons-nous supprimé la présence de tous ces jeunes « fourvoyés » dans ces hautes écoles au nom d'une éthique et qui deviennent des aigris, des mécontents, voire des ratés d'un poids superflu pour la société !

PH. BENDEL

Président du Cartel romand des enseignants secondaires et professionnels (CARESP).

Parler de démocratisation, d'égalité de chances, c'est s'exposer aux interprétations les plus variées. Et pour peu que les déclarations s'appuient sur des données statistiques, les querelles sont à la porte.

On parviendra toujours à démontrer qu'il y a des privilégiés et que les chances ne sont pas réparties équitablement. C'est un fait de notre socéité que l'histoire confirme plus d'une fois.

Une des caractéristiques de l'époque que nous vivons, c'est la prise de conscience de ces problèmes. Si, pendant longtemps, l'école a été au service d'une certaine classe sociale et a eu pour objectif, entre autres, de reproduire des modèles, en 1975, l'attitude des autorités et des pédagogues a bien changé. Les structures mises en place ces dernières années tendent toutes à donner leurs chances aux élèves. Est-il plus déshonorant d'être un ouvrier qualifié que d'exercer une magistrature ?

Si la démocratisation des études consiste à mener tout le monde à la maturité, l'école sera obligée de tromper et de mentir. Elle sera alors responsable d'une société déséquilibrée. Au contraire, si elle aide chaque enfant à trouver sa voie et son équilibre, elle aura rempli la plus belle des missions.

De toute façon, l'école sera toujours le reflet de ses « habitants ». L'institution scolaire accueille et l'hospitalité est un art difficile.

L'enfant, dans la majorité des cas, a une famille. Son milieu l'aura forcément conditionné. Non seulement son milieu, mais aussi ses chromosomes que personne ne pourra démocratiser.

Ces données fondamentales, aucune école ne parviendra à les changer. Par contre, l'école doit éclairer, ouvrir des portes, exercer l'appétit, éveiller l'intérêt. Il est évident que le terrain dans lequel elle sème n'est pas toujours le même. L'enfant vit aussi ailleurs, chez lui surtout. S'il respecte ses maîtres, il aime ses parents ; il dépend de sa famille. Déplorer sur la base de statistiques que l'école contribue à stratifier la société, c'est pratiquer une anamnèse incomplète et se réfugier derrière des données scientifiques impressionnantes. Or, un enfant n'est pas un chiffre et aucune famille n'est une équation. Les mathématiques ne résoudront pas les problèmes humains. Vouloir mettre tous les enfants de notre pays sur un même pied, c'est chercher à appliquer une preuve par neuf à un calcul insoluble. Je pense plutôt qu'il faut apprendre aux enfants à bien utiliser leurs deux pieds.

Jamais l'école n'effacera les inégalités de départ. Pourquoi nier une vérité de la nature ? Que les pédagogues s'efforcent d'« assurer une acculturation équitable de tous les élèves » (Gonvers), c'est leur devoir ; mais rêver d'une école capable de « corriger les inégalités sociales par la recherche d'une inégalité éducative » (Gonvers) relève de l'utopie. Le minimum vital doit, bien sûr, être placé très haut, mais l'uniformité engendrerait des injustices incroyables et des erreurs d'aiguillage catastrophiques.

J. BOTTARELLI

Président des Associations de parents d'élèves (Suisse romande et Tessin).

Les extraits présentés dans ce numéro, concernant les trois études effectuées dans les cantons de Genève, Neuchâtel et Vaud, font ressortir un point important :

— l'école actuelle (surtout l'école vaudoise) ne facilite pas la mobilité sociale. Elle ne reste même pas neutre ! Elle perpétue, voire alimente la stratification sociale par le jeu subtil de la sélection ;

— les études mettent en cause ce rôle et par une analyse comparative des systèmes scolaires suggèrent que certains systèmes pourraient lutter contre cette stratification ;

— le milieu social exerce son influence « stratifiante » d'une part à travers les éléments psychologiques (soutien à l'enfant, attitude par rapport à l'école, etc.), d'autre part à travers les éléments économiques (possibilité objective ou subjective de financer les études) ;

— les études susmentionnées semblent indiquer que les éléments économiques seraient la cause première du mécanisme : elles détermineraient les éléments psycho-culturels, qui eux influenceraient premièrement l'enfant. Nous pensons quant à nous que bien souvent, c'est la composante psycho-culturelle du milieu qui est la cause première, quelles que soient les conditions économiques. Ce dernier point met en évidence la plus grande difficulté de corriger l'injustice en s'attaquant aux causes, si ces dernières sont psycho-culturelles.

Comment faire pour cela ?

1. On peut influencer le milieu (les parents).
2. Influencer l'enfant (en complétant l'influence du milieu par une influence scolaire différente).

Comment agir sur le milieu familial ?

En l'associant beaucoup plus étroitement à la vie et à l'activité scolaire en général. Cette relation plus étroite entre les parents et l'école permettra une meilleure information sur les possibilités qu'offre l'école et sur les conséquences des choix scolaires. Il est tout aussi important de faire prendre conscience aux parents des capacités de l'enfant ; de même, de faire prendre à l'enfant conscience de ses possibilités propres.

Comment agir sur l'enfant ?

En généralisant une école enfantine à 5 ans (ce qui n'est pas encore le cas dans toutes les écoles du canton de Vaud et en développant les jardins d'enfants.

L'école enfantine doit chercher à développer chez l'enfant l'intérêt pour le « savoir », mais aussi pour le « savoir-faire ». Pourquoi ne pas créer des postes d'inspectrices « enfantines » qui apporteraient un appui pédagogique nécessaire, une coordination et une meilleure rigueur dans les méthodes de l'enseignement préscolaire.

Il existe bien entendu de nombreux autres moyens d'agir sur le milieu familial ou sur l'enfant, mais il serait impossible, dans le cadre de ces réflexions, d'aborder toutes les possibilités.

La réforme scolaire de 1956 dans le canton de Vaud a permis, dans une mesure importante, d'atténuer l'importance de l'aspect financier dans l'accès aux études secondaires.

La réforme vaudoise, en cours d'essai à Rolle et à Vevey, doit tendre à diminuer l'obstacle psycho-culturel par le développement des branches d'éveil, selon un enseignement pluridisciplinaire.

Cette réforme devrait également attacher une attention particulière à l'enseignement préscolaire, ce qui n'est pas prévu pour l'instant.

M. CALAME

Département de l'instruction publique du canton de Neuchâtel. Chef du Service de l'orientation scolaire et professionnelle.

Les extraits tirés de « Gonvers », « Petitat », et « Neuchâtel », tendent à prouver — si cela est encore nécessaire — que nos institutions, et non seulement l'école, offrent des prestations dont on profite différemment selon le milieu auquel on appartient.

Pour leur part, d'aucuns souhaitent que l'école soit l'instrument permettant d'éliminer ces inégalités qui caractérisent les enfants à leur entrée en 1re année scolaire. Généreux à l'extrême, ils confondent souvent les institutions et formulent des raisonnements du type : « Si les hommes sont égaux devant la loi, il n'y a aucune raison pour que les enfants n'aient pas des chances identiques devant les prestations offertes par l'école. » La loi autorise, interdit ou sanctionne ; l'école instruit, éduque. Ainsi que l'on s'habille à sa taille, l'on s'instruit à sa mesure.

Dans la réalité, l'instruction donnée à l'école est définie à partir d'expériences, de normes que l'on codifie en programmes, en objectifs. Mais ces derniers ne sont jamais que des compromis à mesure qu'ils s'adressent à un groupe ou à une classe d'âge donnée : ils doivent peu ou prou convenir à la majorité ce qui sous-entend que les élèves qui s'écartent par trop de ce dénominateur commun s'en trouvent parfois lésés. Les pédagogues l'ont compris qui prônent l'enseignement le plus individualisé possible.

Pour d'autres, l'école doit assurer un maximum à chacun, selon ses virtualités. Il n'est plus question de postuler que l'école doit façonner des élèves de même gabarit ; il est admis que l'hérédité, la constitution et le type d'éducation reçus avant l'entrée à l'école ont déjà marqué l'enfant. Pour eux, l'école apporte un complément, d'une importance capitale certes, mais qui n'est qu'un complément, même s'il doit en certaines circonstances obvier à des carences ou à des déficits antérieurs.

Il ne s'agit donc pas d'accuser les inégalités socio-économiques parce qu'elles sont en corrélation avec la réussite ou l'échec scolaire. Il ne convient pas non plus de s'en prendre au système scolaire parce qu'il n'élimine pas les inégalités socio-économiques. Ce serait un procès chimérique qui aboutirait à des constatations stériles. L'école peut-elle amener chacun au même niveau d'aptitudes mathématiques, de sensibilité artistique ou d'habileté manuelle ? La réalité des faits montre bien que les différences qui caractérisent les individus sont typiques de notre espèce.

Plus modeste, partant plus réaliste, est l'attitude qui consiste à donner (ainsi qu'en médecine par analogie) une ration d'instruction dans son sens large, convenant aux virtualités de chacun. C'est alors du rattrapage en français pour ceux dont la langue maternelle est autre, des mesures de soutien psychopédagogique quand une ou plusieurs insuffisances scolaires trouvent leur étiologie dans le domaine de la psychologie, ce sont — et pourquoi pas — des exercices supplémentaires, allant au besoin au-delà du programme, à ceux dont l'appétit d'apprendre n'est pas rassasié par la ration commune. Cette pratique de l'enseignement est assurément astreignante, car elle impose au maître un travail individualisé et une connaissance poussée de la psychologie de l'enfant, mais on la préférera sans peine au rêve d'une école à parturition de jumeaux monozygotes.

En guise de conclusion à ces quelques remarques, il nous tient de dire que la formule « tous les enfants de ce pays sur le même pied » peut difficilement être sortie du contexte où elle est apparue, au risque de donner lieu à une exégèse manquant de rationalité. Nos propos, peu dogmatiques, n'ont pas d'autres prétentions que de souligner l'aspect délicat de l'interprétation à la lettre de formules lapidaires, lesquelles d'ailleurs ne cerneront jamais les problèmes scolaires.

J. CAVADINI

Délégué à la coordination romande en matière d'enseignement (CARESP).

Il faut savoir gré à l'« Educateur » de songer à refaire le point sur le thème fondamental de la démocratisation des études.

La convergence des textes vaudois, genevois et neuchâtelois est assez frappante sur de nombreux points et le constat présente des similitudes évidentes. Il convient donc d'envisager les remèdes que doivent trouver les pédagogues, les parents, l'opinion publique, le système en un mot !

Est-il pourtant permis d'être frappé par la rapidité du diagnostic posé trop souvent : la faillite de la cellule familiale qui contraint l'école à jouer le régulateur des inégalités socio-économiques ; cette école que l'on charge ainsi de plus larges tâches éducatives est-elle le seul recours possible ? Est-il parfaitement impertinent (au sens étymologique du terme) de considérer que le problème social peut être résolu par le seul canal scolaire et que c'est prêter à cette institution des pouvoirs exorbitants dont elle ne saurait s'acquitter toujours.

Nous tombons d'accord sur la nécessité de donner à tous les enfants du pays des chances égales. Cela ne devrait pourtant pas entraîner le trop rapide constat de la faillite familiale. D'ailleurs si ce milieu paraît aussi important, aussi déterminant dans la formation du caractère, si les options prises dès la tendre enfance s'avèrent irréversibles, c'est donc sur ce point-là que certains efforts devraient porter, puisque les remèdes que l'on devra préconiser plus tard, restent à la fois faibles et coûteux.

Nous soulignons qu'au niveau de l'information, un énorme travail reste à effectuer qui permettrait de faire comprendre aux parents que le salut de l'enfant ne réside pas nécessairement dans l'accès aux universités, mais que la revalorisation des secteurs professionnels devrait être envisagée. Mentionnons néanmoins que cette revalorisation risque d'être singulièrement affaiblie si on persévère à ne prendre en considération que les études dites longues !

Nous nous rangeons bien volontiers aux côtés des auteurs pour souligner la nécessité de ne pas institutionnaliser une sélection précoce des élèves à travers les structures scolaires, mis on doit admettre que d'une façon générale, le mouvement s'exerce dans un sens qui est celui de l'assouplissement. Nous rejoignons volontiers ceux qui déplorent que trop de parents encore mettent leurs principaux espoirs dans le garçon et négligent par-là même les chances de la fille. Ce trait de civilisation n'a rien de spécifiquement helvétique quoi qu'on en ait et cela nous est une raison supplémentaire de contrer le mythe de la suprématie intellectuelle de l'homme.

Nous croyons aussi qu'un handicap géographique certain frappe les élèves qui habitent les régions rurales ou des hameaux dépourvus d'installations scolaires par exemple. La nécessité du regroupement des élèves pour mettre en place des systèmes plus efficaces est frappante, mais elle entraîne des conséquences sociales et familiales dont on n'a pas toujours mesuré le poids.

Nous sommes de ceux qui déplorent le pourcentage des échecs scolaires qui sont l'effet de causes psychologiques évidentes et de causes économiques qui ne le sont pas moins, même si certains s'obstinent encore à le nier. Pourtant nous aimerions signaler que le redoublement ne frappe pas systématiquement les « enfants provenant d'une famille appartenant à des couches sociales en position d'infériorité sous les angles économiques et culturels » mais bien aussi les enfants plus jeunes par catégorie d'âge. Ce phénomène n'a pas été évoqué et c'est assez regrettable. Il pourrait inspirer quelques remarques judicieuses.

Quant à l'influence de la langue maternelle, elle ne saurait être niée, et c'est d'une telle évidence qu'il serait malséant d'insister.

Nous croyons que l'école est une institution parmi d'autres institutions, une des plus importantes à coup sûr. Néanmoins, nous serions malheureux que l'on condamne les efforts des parents qui tentent de donner à leurs enfants les notions et les acquisitions qui leur paraissent importantes. L'hérédité n'est certes pas toujours prépondérante, elle n'est pas, néanmoins, systématiquement niable. On peut déplorer que toute vie communautaire entraîne ces stratifications. L'existence de cette réalité ne peut être prise en compte.

L'héritage culturel n'est pas une damnation.

A. PANNATIER

Département de l'instruction publique du canton du Valais. Chef du Service cantonal de l'enseignement primaire et des écoles normales.

J'ai pris connaissance avec intérêt des pages que vous vous proposez de publier dans le numéro de l'« Educateur » du 21 février 1975 au sujet de l'influence du milieu socio-professionnel sur la vie scolaire de l'élève et je vous remercie de me demander l'avis que m'inspire cette étude.

Permettez-moi d'abord de vous féliciter pour le travail important que représente une telle entreprise et pour l'éclairage supplémentaire qui est ainsi donné à un problème dont nous ne pouvons nous désintéresser.

On a cru peut-être un peu naïvement, à un moment donné, que les difficultés d'accession aux études secondaires et supérieures pour les élèves issus d'un milieu social modeste se résumaient essentiellement à des questions d'ordre matériel. On s'aperçoit de plus en plus maintenant que cet aspect des choses, si important soit-il, ne constitue pas à lui seul l'ensemble des obstacles.

C'est sans doute dans la structure même de l'école, dans l'influence plus ou moins favorable du milieu de vie qu'il faut rechercher des raisons supplémentaires aux différenciations qui existent et que les enquêtes dont vous donnez les résultats prouvent à l'évidence.

Vous ne m'en voudrez pas toutefois de relever un point de vue qui n'apparaît pas dans l'étude réalisée. Il est basé sur une hypothèse de départ différente et conduit à une analyse de la situation qui s'écarte un peu des conclusions contenues dans vos pages.

Si l'on ne peut contester que la culture est un bien et qu'il faut en favoriser l'accès au plus grand nombre, on ne saurait prétendre que l'accomplissement d'études longues constitue dans l'absolu **la** solution, doive et puisse être l'apanage de tous.

Les hommes naissent dissemblables. Différents par leur personnalité, par leur forme d'intelligence, par leur sensibilité. Le milieu éducatif de base et l'école, atténuent certes ces inégalités ou au contraire les accentuent ; il est en tout cas utopique de penser qu'elles puissent être totalement supprimées.

La nature d'ailleurs est diverse ; la société pluraliste s'accommoderait mal d'individus formés au même moule, préparés pour un seul type d'activités, fussent-elles des fonctions dites « supérieures ».

Plutôt que de vouloir conduire à tout prix le maximum d'élèves vers la formation intellectuelle la plus longue et la plus éthérée, l'école ne doit-elle pas dès lors s'efforcer au contraire de déceler pour chaque enfant les cheminements les mieux adaptés à ses goûts. à ses aspirations, à ses tendances, à ses possibilités, de manière qu'il trouve, dans la voie choisie, les plus grandes chances d'un total épanouissement. C'est cela qui compte, en définitive.

En ce sens, on peut comprendre, sans l'admettre forcément, que l'élève issu d'un milieu à caractère artisanal se sente plus à l'aise, une fois devenu adulte, dans un type de professions manuelles, comme il est aussi normal qu'un fils de médecin se dirige, à priori, plus volontiers vers les carrières libérales.

Cette constatation n'enlève rien cependant au fait qu'il faut donner à chacun les meilleurs atouts afin d'éviter que le milieu socio-économique soit, en lui-même et à lui seul, un obstacle ou un handicap dans l'accession à la culture et à la formation intellectuelle.

A voir dans la vie courante, le nombre de personnes issues de milieux socialement, économiquement et culturellement modestes qui sont parvenues malgré tout à des postes de responsabilité élevés, on ne peut se défendre de penser que le système tant critiqué comporte aussi ses avantages puisqu'il permet ces situations nullement exceptionnelles.

Avec vous, je crois que la refonte de certaines structures scolaires cantonales, ayant pour effet de retarder les options fondamentales, va dans le sens de ce que nous souhaitons tous. Je pense également que les efforts de décentralisation scolaire, au niveau du cycle d'orientation ou de l'enseignement secondaire du premier degré, augmentent les chances de formation, en rapprochant géographiquement et psychologiquement l'école des milieux démographiques les moins favorisés sur le plan socio-professionnel.

R. DOTTRENS

Professeur honoraire de l'Université de Genève.

On ne saurait contester que l'appartenance à telle ou telle classe sociale détermine généralement la réussite et la durée de la scolarité des élèves, mais il convient de ne pas oublier la responsabilité de l'école dans le maintien de cette discrimination injuste et inacceptable dans une démocratie.

Voici deux exemples des erreurs du système scolaire : les règlements et les programmes.

Les règlements : au départ de la scolarité obligatoire, on juge de la même manière, lors de cet apprentissage fondamental qu'est celui de la lecture, des enfants qui, réglementairement, peuvent avoir 9 à 10 mois de différence d'âge.

Les aînés bénéficient de leur évolution mentale, les cadets, s'ils n'ont pas la chance d'avoir des parents qui s'occupent d'eux, livrés à eux-mêmes, n'arriveront pas à lire correctement et ne seront pas promus. Premier échec grave dont on ne mesurera jamais assez les conséquences.

En second lieu, les programmes qui pèchent par leurs excès et par l'empirisme qui préside à leur élaboration : ils ne tiennent aucun compte du temps réel de travail dont disposent maîtres et élèves, pas plus que des enseignements de la psychologie génétique.

Le temps de travail : Il y a plus de 20 ans, j'avais demandé aux instituteurs et institutrices de deux écoles de minuter exactement leur emploi du temps du lundi matin au samedi et ce durant deux semaines. A cette époque, le plan d'études des écoles genvoises était établi sur la base de 30 heures hebdomadaires durant 40 semaines d'école, soit au total : 1200 heures d'enseignement. Le dépouillement des réponses ramena cette durée à 23/24 leçons de 45 minutes par semaine ! Résultat : la course de vitesse qui se poursuit de la rentrée à la fin de l'année scolaire, course qui va s'aggravant, la tendance étant d'augmenter sans cesse la somme des connaissances à enseigner.

En 1923, le programme genevois des six années de l'école primaire avait 47 pages, en 1947 : 103, en 1966 : 170... alors que les dimensions des crânes n'ont pas changé, pas plus que la qualité de leur contenu !

En second lieu, les programmes qui méconnaissent encore cette affirmation pleine de bon sens que J.-J. Rousseau prononça il y a bientôt deux siècles : « On s'attache à ce qu'il importe aux hommes de savoir sans considérer ce que les enfants sont en état d'apprendre. » Il est regrettable de devoir constater que ce jugement est encore valable aujourd'hui : voir l'enseignement de l'orthographe et celui de la mathématique !

En 1956, s'est tenu, à Genève, sous les auspices de l'UNESCO, un colloque sur les programmes de l'enseignement primaire auquel ont participé les délégués de 15 pays européens. On trouvera dans l'ouvrage intitulé : « L'Amélioration des Programmes et la Pédagogie expérimentale » paru chez Delachaux et Niestlé en 1957 le compte rendu des travaux de cette réunion.

Voici quelques-uns des vœux adoptés à l'unanimité par les participants :

« La mission de l'école est de préparer l'enfant à comprendre le monde dans lequel il est appelé à vivre et à lui donner les moyens intellectuels et moraux nécessaires.

» Aux conditions de la vie économique sociale et intellectuelle d'un passé proche et pourtant révolu ont correspondu les objectifs que devait atteindre l'éducation scolaire : faire apprendre, faire obéir. Ils sont, aujourd'hui, dépassés parce que insuffisants.

Si l'école veut répondre aux besoins individuels et sociaux de notre époque, elle doit :

— apprendre à apprendre ;
— apprendre à se conduire ;
— apprendre à s'orienter

pour rendre les élèves capables de parfaire eux-mêmes leurs connaissances, et de choisir avec intelligence leur avenir professionnel.

» Pour que l'éducation scolaire soit effectivement un facteur de progrès intellectuel et moral, il convient : que les programmes et les méthodes répondent aux aspirations et aux besoins de la société ; que les programmes et les méthodes tiennent compte des possibilités de compréhension et d'assimilation des élèves aux divers stades de leur croissance. La répartition des élèves et leur promotion ne devraient plus s'effectuer en fonction de l'âge mais des niveaux de croissance et de maturation. »

M. HUBERMAN

Directeur de l'EPSE (Ecole de psychologie et des sciences de l'éducation), Université de Genève.

1. Les données du problème

Ces enquêtes ne font que confirmer les résultats d'autres études internationales. En effet, l'école est un instrument de stratification sociale. En outre, elle donne un avantage considérable aux enfants de familles « aisées » ou « bourgeoises » qui ont, même avant leur entrée à l'école, un certain capital culturel et une série de valeurs et de comportements qui facilitent la réussite scolaire. Le fait de traiter tous les enfants de façon égale à l'école ne fait qu'accroître les inégalités du départ.

Ceci dit, on aurait intérêt à nuancer ces constatations par les remarques suivantes :

A) Les enquêtes plus poussées — parce que moins descriptives — (Coleman, Jencks, Pidgeon) indiquent que la plupart des variantes dans la réussite scolaire peuvent être attribuées à des facteurs extra-scolaires (notamment le milieu culturel et les facteurs de personnalité). Comme les autorités scolaires ont relativement peu de possibilités d'intervenir dans ces secteurs — que ce soit la distribution des emplois et des revenus ou les relations entre parents et enfants avant l'entrée à l'école — l'école devient le théâtre, mais non pas la cause principale, de l'inégalité des chances de formation.

B) Toutefois, le système scolaire dispose d'une certaine marge de manœuvre pour apporter des remèdes au niveau de l'école — marge de manœuvre dont les autorités ont peu profité jusqu'à une époque très récente. Il s'agirait, pour dire les choses quelque peu crûment, de faire partie de la solution et de ne plus faire partie du problème.

2. Les remèdes

En gros, il y a cinq types d'interventions qui pourraient être pris en charge totalement ou partiellement par les autorités scolaires.

1. **L'individualisation de l'enseignement.** Plus on continue à axer la sélection sur les performances moyennes, la courbe de Gauss, la rapidité de couvrir le plan d'études, etc., plus les enfants de familles « ouvrières » ou « immigrantes » échoueront. Je me rallie aux recherches récentes (Carroll, Bloom) qui suggèrent que tout enfant (normal) peut réussir l'école secondaire supérieure, pourvu qu'on lui laisse le temps et lui fournisse l'encadrement nécessaire. C'est-à-dire que les enfants des familles aisées sont plus « intelligents » dans le sens d'être plus **rapides** à suivre le plan d'études. Ils sont plus rapides, en grande partie parce que le contenu et les modes de travail (verbalisation, besoin d'accomplissement, remise de gratifications, etc.) leur sont plus familiers, plus congruents avec la vie de famille. Fournir le temps et l'encadrement nécessaires à la réussite de ceux qui maîtrisent un plan d'études plus lentement n'implique ni des décalages importants ni des moyens financiers considérables, comme l'on voudrait le croire. Il implique plutôt une flexibilité de gestion à la fois dans la classe et dans l'administration scolaire. Pour arriver à un système d'individualisation qui soit efficace et opérationnel, il faudrait envisager un modèle semblable à celui de l'école enfantine actuelle, au moins dans les aspects « organisationnels ».

2. **Une politique d'éducation compensatrice.** Il s'agit tout simplement de fournir plus de temps et de ressources à ceux qui ont le plus de peine à réussir à l'école. Jusqu'ici, l'enseignant a visé la neutralité et l'uniformité de traitement. On considérait que l'élève en situation d'échec ne méritait ni plus ni moins de soins que l'élève qui réussissait. C'est-à-dire que l'école, en traitant tous les enfants de façon pareille, ne prenait pas de responsabilité pour les inégalités qui en résultaient. Une politique de compensation passe par les mesures suivantes : affectation des « meilleurs » enseignants aux enfants en difficulté, emploi d'aides-enseignants pour renforcer l'encadrement, activités de dépistage et d'intervention avant l'âge d'entrée à l'école.

3. **L'éducation permanente.** Théoriquement, il devrait être possible de quitter l'école à 12, 13 ou 15 ans et d'y retourner plus tard pour compléter ses études. Dans les faits, c'est quasi impossible, au moins en Suisse [1]. Dans d'autres pays, par contre, on s'achemine vers une **réduction** de l'âge de scolarité obligatoire, mais combinée avec les possibilités d'études à temps partiel en cours d'emploi. Cependant, ces études sont comptées dans les heures de travail et il y a un appui financier pour la préparation des travaux et des examens. En outre, l'on ne soumet plus un jeune employé de 18 ans, qui a repris les études tout en gardant son emploi, au même programme d'études et aux mêmes examens qu'un collégien de 13 ans (un facteur clé dans le taux d'échecs très élevé parmi ceux qui suivent les cours du soir ou par correspondance pour acquérir les diplômes au niveau de l'école secondaire). Pour l'instant, **l'idée** de l'éducation permanente a fait son chemin en Suisse sans que pour autant les problèmes **d'infrastructure** soient sérieusement abordés.

4. **Retarder la sélection.** Il y a, bien entendu, des limites économiques : les besoins en main-d'œuvre pour les apprentis, le coût d'une scolarité prolongée, etc. Toutefois, une sélection à 10 ans ne peut qu'éliminer un grand nombre d'enfants de milieux ouvriers qui auraient pu faire des études supérieures. Selon les recherches récentes, l'âge critique est à 13-15 ans. C'est-à-dire qu'un enfant du milieu ouvrier qui a **réussi** à l'école (en non pas traîné) jusqu'à cet âge aura tendance à continuer ses études, même sans encouragement de la part de ses parents.

5. **La discrimination en sens inverse.** C'est la solution des pays socialistes. Elle est brutale et dépend d'un système politique qui a les moyens pour l'adopter et surtout pour l'imposer. Il s'agit d'aligner les places disponibles à l'école secondaire et supérieure sur la représentation des diverses classes sociales dans la population du pays. Par exemple, si les milieux professionnels représentent 10 % de la population, les enfants de ces milieux n'auront que 10 % des places au gymnase et à l'université. Par contre, les enfants des classes ouvrières qui représenteraient 40 % de la population, auraient 40 % des places dans les écoles supérieures. Ainsi, les statistiques de participation à l'éducation par classe socio-économique, telles qu'on les trouve dans les études de Gonvers, Petitat et du canton de Neuchâtel, seraient-elles inversées.

[1] Voir, à ce sujet, M. Huberman et J. König, **L'Education récurrente en Suisse.** Paris, OCDE (CERI), 1975.

A louer
au pied nord du Chasseral, altitude 1100 mètres.

Colonie de vacances

pour environ 50 personnes. Tout confort, cuisine, réfectoire, lavabos, douches, penderie, salle et place de jeux. Libre les mois de juin, **juillet, août,** septembre.
Denoréaz S. - Pierre-de-Vingle 24 - 2003 **Neuchâtel**
Téléphone (038) 31 60 84.

Une rationalisation dont vous profitez.

ELMO

20%

de rabais «à l'emporter» pour appareils audio-visuels

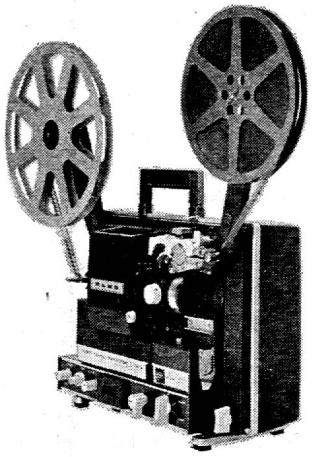
5% d'escompte au comptant!

Les appareils audio-visuels Elmo à prix sensationnels. Nous n'avons plus de représentants dans le secteur audio-visuel. Les frais ainsi économisés sont reportés en déduction sur les prix!

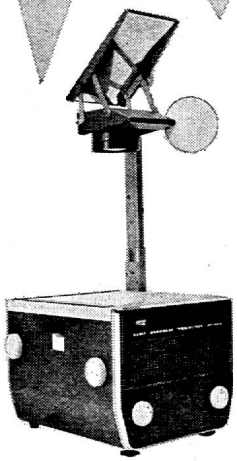
Visitez notre exposition!
En plus des projecteurs sonores 16 mm et des rétroprojecteurs, vous y trouverez de nombreux appareils spéciaux intéressants pour l'enseignement audio-visuel tels que projecteurs sonores 8 mm, projecteurs de dias en bande avec magnétophone à cassette, projecteurs de dias multi-format, etc.

Faites-vous conseiller par des spécialistes compétents.
Expositions de vente en Suisse occidentale et orientale, ainsi qu'à Bâle. Veuillez demander la documentation désirée à Zurich – elle vous sera envoyée par retour du courrier.

Deux exemples de notre assortiment:



Elmo-Filmatic 16-A
Projecteur 16 mm automatique pour films muets et sonores magnétiques et optiques.
Projection au ralenti sans scintillement.



Elmo HP-300
le rétroprojecteur de conception moderne.

Bon pour documentation

Veuillez m'envoyer pour information la documentation suivante:
- ○ Projecteurs sonores 16 mm
- ○ Rétroprojecteurs
- ○ Projecteurs sonores 8 mm
- ○ Projecteurs de dias et films en bande

Nom: _____
Adresse: _____
NPA/Lieu: _____

A envoyer à Erno Photo SA
Restelbergstrasse 49, 8044 Zurich

64-ER-74

5

Erno Photo SA, Restelbergstrasse 49, 8044 Zurich Tél. 01 289 43 2

Bibliothèque Nationale Suisse 3003 BERNE

J. A. 1820 Montreux 1

Imprimerie Corbaz S.A., Montreux