

Etudes et enquêtes d'éducation comparée

L'échec scolaire dans l'enseignement primaire: moyens de le combattre

Etude comparée internationale

José Blat Gimeno

Etude préparée pour le
Bureau international
d'éducation

Dans la collection «Etudes et enquêtes d'éducation comparée»

Carton, M. *L'éducation et le monde du travail*. 1984. 244 p.

Blat Gimeno J. *L'échec scolaire dans l'enseignement primaire: moyen de le combattre*. 1984. 129 p.

Etude statistique sur les déperditions scolaires. 1972. 127 p.

Fernig, L.R. *The place of information in educational development*. 1980. 135 p. [Résumés en français et en espagnol]

Goble, N.M.; Porter, J.F. *L'évolution de rôle du maître: perspectives internationales*. 1977. 257 p.

Haag, D. *Pour le droit à l'éducation: quelle gestion?* 1981. 179 p.

Havelock, R.G.; Huberman, A.M. *Innovation et problèmes de l'éducation: théorie et réalité dans les pays en développement*. 1980. 410 p.

Hummel, C. *L'éducation d'aujourd'hui face au monde de demain*. 1977. 208 p.

Initiatives en éducation: une esquisse à l'échelle mondiale, 1971-1972. 1973. 130 p.

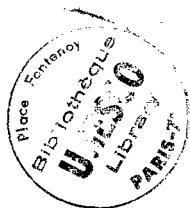
Pauli, L.; Brimer, M.A. *La déperdition scolaire: un problème mondial*. 1971. 163 p.

Thomas, J. *Les grands problèmes de l'éducation dans le monde: essai d'analyse et de synthèse*. 1975. 172 p.

Wall, W.D. *Constructive education for adolescents*. 1977. 333 p. [En anglais seulement]

Wall, W.D. *Constructive education for special groups: handicapped and deviant children*. 1979. 144 p. [En anglais seulement]

Wall, W.D. *L'éducation constructive des enfants*. 1979. 348 p.



Publié par l'Organisation des Nations Unies
pour l'éducation, la science et la culture,
7, place de Fontenoy, 75700 Paris (France)

ISBN 92-3-202272-9

Imprimé en Suisse par ATAR S.A. Genève.

© Unesco 1984

PRÉFACE

Bon nombre de conférences de l'Unesco, et notamment celles du BIE des dernières années, ont exprimé leur préoccupation au sujet du taux des redoublements et des abandons scolaires dans les systèmes éducatifs des Etats membres.

Diverses hypothèses ont été avancées concernant les causes des abandons et de la déperdition dans les différents contextes nationaux. Certaines d'entre elles postulent que ce problème résulte des conditions économiques et sociales qui découragent les enfants de continuer leurs études dans la mesure où leurs parents veulent qu'ils aident aux travaux ménagers, à la ferme ou dans une autre activité économiquement productive. D'autres hypothèses suggèrent que les programmes et les méthodes en vigueur à l'école ne sont pas adaptés aux besoins de nombreux enfants ou des communautés où ils vivent, ce qui mène également à un taux élevé de déperdition et de redoublement.

Le problème est encore aggravé par le fait que le coût unitaire de la préparation d'un diplômé augmente en fonction des déperditions dans le système. Le problème préoccupe aussi ceux qui considèrent que le développement économique et social d'un pays dépend dans une large mesure de la préparation des ressources humaines, et que si les élèves abandonnent prématurément leurs études ou ne peuvent y réussir, ceci constitue une contrainte au développement. Encore plus significatif peut-être est le fait que les élèves qui abandonnent leurs études ou qui redoublent des cours risquent de se persuader qu'il s'agit d'un échec définitif, ce qui peut avoir des incidences négatives sur leur vie et sur la vie de leur famille à l'avenir.

S'agissant d'un problème qui touche dans une certaine mesure tous les pays, il convenait que le BIE fit une étude de l'état des connaissances sur le problème des déperditions dans les pays du monde. Monsieur José Blat Gimeno, éducateur espagnol distingué qui a consacré une partie importante de sa longue carrière au service de l'Unesco, avait accepté d'entreprendre une telle étude. Le présent document est le fruit de ses travaux.

L'étude ne prétend pas offrir un compte rendu exhaustif de toutes les recherches et de toute la réflexion sur les problèmes de la déperdition et du redoublement scolaire. Elle fait état des résultats de recherches importantes dont l'auteur disposait (y compris le matériel se trouvant dans les bibliothèques et les centres de documentation du BIE et de l'Unesco) et cherche à tirer des conclusions générales sur la base des études analysées. Certes, de nombreuses études sont passées sous silence et certains pays trouveront que leur matériel n'a pas été utilisé. Mais la plupart des lecteurs trouveront que le cadre conceptuel développé par l'auteur comporte probablement les idées qui continuent de réapparaître dans toutes les études dans ce domaine.

Seul un éducateur dont la longue expérience des systèmes et des problèmes éducatifs, des pays riches comme des pays pauvres, pouvait produire un document d'une telle valeur. Les analyses qu'il offre des problèmes, ainsi que les solutions éventuelles qu'il propose, méritent l'attention des éducateurs responsables dans tous les pays.

Les idées et les opinions exprimées dans cet ouvrage sont celles de l'auteur et ne reflètent pas nécessairement les vues de l'Unesco. Par ailleurs, les appellations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'Unesco aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes, zones, ou de leurs autorités, ni quant à leurs frontières ou limites.

Seth Spaulding
Directeur
Bureau international d'éducation
Genève (Suisse)

L'auteur remercie pour leur collaboration la Division des statistiques relatives à l'éducation de l'Unesco, le Directeur et le personnel du Bureau international d'éducation de Genève, le Secteur de l'éducation de l'Unesco, ainsi que les professeurs Marín Ibañez, Amparo Blat Gimeno et Jesús Asensi pour leurs suggestions et leurs critiques.

Table des matières

Chapitre premier L'échec scolaire p. 9

La notion d'échec scolaire p. 9

L'échec pour qui? L'échec de l'élève: promotion automatique ou redoublement de l'année scolaire. Les buts de l'école primaire.

Etendue et caractéristiques du problème p. 19

Les indicateurs. La Conférence internationale de l'éducation de 1970. Absentéisme total. Le travail des enfants. Le redoublement de l'année scolaire dans les années 1980. L'évolution du nombre des redoublants. L'abandon en cours d'études à l'école primaire.

Chapitre deux Facteurs déterminants du succès ou de l'échec scolaire p. 31

Facteurs externes p. 31

L'environnement familial et socio-culturel. Disparités linguistiques. Facteurs géographiques et groupes de population défavorisés: discrimination en matière d'éducation dans le milieu rural. Autres groupes discriminés. Différences d'ordre socio-économique. Les limites du financement par les pays.

Facteurs personnels p. 42

Intelligence et aptitudes. L'affectivité et les résultats scolaires. Les insuffisances personnelles.

Facteurs internes p. 46

Le système d'éducation. Niveau de qualification des maîtres. Les programmes. Calendriers et horaires. Degré d'influence des facteurs.

Chapitre trois L'échec scolaire et ses répercussions; comment améliorer la situation existante p. 60

Conséquences de l'échec scolaire p. 60

Conséquences pour l'élève. Conséquences pour le milieu familial. Conséquences pour l'analphabétisme. Abandon scolaire. Le coût de l'échec.

Mesures destinées à améliorer la situation existante p. 62
 Politique et planification en vue d'assurer l'égalité des chances. Action globale et administration de l'éducation. Planification du réseau scolaire. Coordination entre ministères et organismes. Gratuité de l'enseignement. Réformes structurelles. La coopération internationale.

Chapitre quatre *Prévention de l'échec scolaire* p. 70

Le développement de l'éducation préscolaire p. 70
 Valeur formative et sociale. Expériences. Education préscolaire et succès dans les études primaires. Coopération de la famille.

Education et collaboration des parents p. 75
 Les obligations familiales. Formes de collaboration. Expériences. Conclusion.

Orientation scolaire et personnelle p. 78
 Nécessité d'une orientation. Expériences. Formation psychologique des maîtres.

Chapitre cinq *La rénovation pédagogique* p. 81

Recherche et rénovation pédagogiques p. 81
 Carences et tendances. Expériences. Domaines de la recherche en éducation. Participation et diffusion des résultats.

Perfectionnement des méthodes d'évaluation p. 86
 Evaluation du rendement scolaire. Objectivité et fiabilité de l'évaluation. Evaluation formative.

Rénovation des systèmes de formation des maîtres p. 89
 L'aspect permanent et l'aspect nouveau dans l'action du maître. Formation de l'enseignant et efficacité de l'enseignement. Les institutions de formation. L'enseignement non qualifié. Systèmes de formation. Spécialisations. Formation permanente.

Chapitre six *Action scolaire et extra-scolaire* p. 99

Action interne de l'école p. 99
 Qualité de l'éducation. Le curriculum.

L'école p. 103
 Structure. Direction. Autonomie. Participation.

Classement des élèves: éducation individualisée et collective p. 105

L'école avec niveaux. L'école à maître unique en milieu rural. Autres systèmes de groupement. La répartition des élèves. L'éducation individualisée. Systèmes de récupération. L'enseignement programmé. L'éducation spéciale.

L'éducation compensatoire p. 111

Discrimination positive. Expériences. Nouveaux projets. L'éducation préscolaire: un moyen irremplaçable. L'action dans le milieu scolaire. L'action dans le milieu social.

L'éducation non formelle et les nouvelles technologies éducatives p. 115

L'action extra-scolaire. Les moyens de communication modernes. Rapport entre l'éducation scolaire et l'éducation extra-scolaire. Expériences et controverses.

Annexe p. 122

Index des tableaux p. 129

CHAPITRE PREMIER

L'échec scolaire

LA NOTION D'ÉCHEC SCOLAIRE

Ce qu'on appelle *l'échec scolaire* est aujourd'hui au premier plan des préoccupations dans le monde de l'éducation et intéresse plusieurs catégories de personnes: pédagogues, sociologues, psychologues et économistes, qui lui consacrent des études et des enquêtes sous leurs différents angles d'observation; les élèves de tous ordres, y compris ceux des niveaux les plus élémentaires du système d'éducation ainsi que leurs familles, le considèrent comme un risque redoutable ou une triste réalité lorsqu'il les touche directement. Le problème est suivi de très près dans des réunions et conférences à l'échelle nationale et internationale; de leur côté, les administrations scolaires estiment alarmants les chiffres des échecs scolaires et ce qu'elles supposent être un indicateur du rendement et de la qualité des systèmes éducatifs.

Ce document a pour but de décrire l'ampleur et les caractéristiques du problème de l'échec scolaire en comparant entre elles les situations de différents pays. Le critère appliqué n'est pas limitatif en ce sens qu'il ne concerne pas uniquement l'échec de l'élève. Ce dernier n'est pas seul en cause et, pour trouver une solution au problème, ce serait une erreur de ne prendre en considération que les notes obtenues par les élèves sans tenir compte des possibilités de scolarisation qu'ils ont eues, de la qualité de celle-ci et de la mesure dans laquelle ce ne sont pas le professeur, l'école ou la société elle-même qui «échouent». Il s'agit donc d'étudier *l'échec à l'école primaire*, l'école primaire elle-même et les éléments qui interviennent au sein de celle-ci, qu'ils soient externes ou internes.

Sur la base de cette analyse, ainsi que du résultat des expériences faites dans divers milieux, des suggestions et des orientations sont proposées qui sont susceptibles de contribuer à améliorer la situation existante. La présente étude, destinée en principe à une conférence internationale où sera traité le thème de l'enseignement primaire, porte exclusivement sur ce thème ou sur ce que, dans certains pays, on appelle *l'éducation de base*. Toutefois, les répercussions de l'enseignement primaire sur les niveaux suivants du système éducatif, dont il constitue la base, l'influence que l'efficacité ou le manque de qualité de cet enseignement exerce sur les cycles ultérieurs, de même que l'influence de ceux-ci sur l'enseignement primaire obligent à se référer à tous d'une façon ou d'une autre. Le système éducatif constitue en effet une unité fonctionnelle dans laquelle *tout influe sur tout*; les failles et les lacunes à un niveau quelconque ou les résultats positifs obtenus se répercutent nécessairement sur les autres niveaux.

L'échec pour qui?

L'ambiguïté qui entoure ce que l'on appelle l'*échec scolaire* et les diverses interprétations qu'on en donne exigent certaines précisions préalables. Qui échoue? L'élève, le maître, l'école, le système éducatif? Ou dans quelle proportion l'échec est-il attribuable à chacun d'eux? En posant le problème avec plus de netteté, on pourrait même se demander si cet échec existe bien, ce qu'il y a de justifié dans le mécontentement, aujourd'hui généralisé, face aux résultats de l'éducation et quelles sont l'origine et les raisons de ce mécontentement.

Il y a quelques mois, le chef d'Etat de l'un des pays dont la tradition et le niveau culturels sont des plus élevés regrettait publiquement que les écoliers d'aujourd'hui ne connaissent pas l'histoire. Les professeurs de l'enseignement secondaire prétendent que les élèves venant de l'école primaire ont un niveau inférieur à celui des élèves d'autrefois, en particulier dans les matières fondamentales (lecture, écriture et calcul), reproche que font à leur tour les professeurs de l'enseignement supérieur aux élèves du niveau précédent. Y a-t-il vraiment une baisse du niveau de préparation des générations actuelles par rapport à celui des générations antérieures? Cette question ne date pas d'hier et les opinions à ce sujet sont nombreuses et très diverses, mais rares sont les études dans lesquelles elle a été traitée avec une grande rigueur scientifique. Roger Girod¹ fait état de quelques recherches en la matière effectuées en Suisse.

Les tests réalisés dans ce pays ont porté sur des recrues qui venaient d'entreprendre leur service militaire obligatoire; trois tests eurent lieu entre 1881 et 1913, portant sur la lecture, l'écriture, le calcul et l'instruction civique (géographie, histoire et institutions politiques de la Suisse). Les examens se déroulèrent sous la responsabilité d'inspecteurs scolaires et de maîtres qui notaient les recrues selon un barème fondé autant que possible sur les mêmes critères que ceux qui devaient être appliqués par la suite. Les notes 1 et 2 étaient attribuées à ceux qui possédaient le niveau de connaissance le plus élevé et la note 3 à ceux qui obtenaient des résultats médiocres; les notes 4 et 5 sanctionnaient les résultats insuffisants.

Les pourcentages obtenus sont indiqués dans le tableau 1 et attestent un progrès significatif.

En 1975, Roger Girod lui-même a réalisé, avec la collaboration d'un groupe de chercheurs, une enquête destinée à vérifier le niveau atteint par les recrues de l'année; les résultats des tests n'indiquent pas de progrès sensibles par rapport à ceux qui avaient été obtenus en 1913; qui plus est, on pouvait considérer le niveau comme stagnant, voire inférieur dans certains cas. Il convient de relever qu'il y avait quelques différences dans la nature des questions des tests, ce qui rendait leur

TABLEAU 1. Pourcentages des mentions obtenues à des tests passés en Suisse par des recrues au début de leur service militaire

Année	Très bien	Absolument insuffisant
1881	17%	27%
1896	25%	9%
1913	40%	5%

comparaison difficile; toutefois, ces questions portaient essentiellement, comme lors des premiers tests, sur les connaissances acquises dans les matières fondamentales.

Se référant aux Etats-Unis, le Professeur Torrance évoque le même problème du rendement de l'éducation, à des périodes différentes, dans les termes suivants:

Partout on regrette que les écoliers d'aujourd'hui n'apprennent pas autant que par le passé et que, par ailleurs, ils ne soient pas aussi intelligents qu'autrefois. L'erreur vient du fait que l'on ne comprend pas bien que les besoins, les textes, les méthodes d'enseignement et les buts de l'éducation ont changé².

Torrance lui-même donne les résultats des tests que John Flanagan a fait passer en 1960 et en 1975 à des élèves de dixième dans le contexte de son projet national «TALENT»³.

Cette impression de progrès dans le niveau des connaissances n'est pas partagée par tous. Le rapport de la Commission Gardner⁴, publié récemment par le Ministère de l'Education des Etats-Unis, signale que 23 millions d'adultes de ce pays sont presque analphabètes sur le plan fonctionnel («*functional illiteracy*») et que les résultats scolaires actuels sont inférieurs à ceux atteints en 1957 à la suite du lancement du Spoutnik par l'URSS, qui avait causé une grande émotion aux Etats-Unis et donné lieu à d'énormes investissements dans l'éducation et les sciences. D'après ce même rapport, un tiers des jeunes de dix-sept ans ne savent pas résoudre un problème mathématique dont la solution comporte un raisonnement en plusieurs étapes et 40 pour cent ne peuvent pas tirer les conclusions les plus importantes d'un texte écrit. Cette situation n'est pas particulière aux Etats-Unis: d'autres pays parvenus à un niveau de développement assez élevé, notamment le Canada, l'Espagne, la France et la Grande-Bretagne, se plaignent également de l'existence de taux insoupçonnés d'analphabétisme ou de semi-analphabétisme chez les adultes.

TABLEAU 2. Projet «TALENT»: Changement du niveau de rendement des élèves du dixième degré sur 15 ans

	GARÇONS			FILLES		
	Notes brutes		Différence en pourcentage Dixième degré	Notes brutes		Différence en pourcentage Dixième degré
	1960	1975		1960	1975	
Vocabulaire	18.5	15.7	-17%	17.3	15.5	-11%
Anglais	77.3	73.4	-12%	84.5	79.7	-16%
Compréhension des textes écrits	28.8	28.4	- 1%	29.8	29.1	- 2%
Creativité	9.1	10.0	8%	8.4	10.1	16%
Raisonnement mécanique	12.4	12.2	- 2%	8.5	9.2	7%
Visualisation	8.9	8.8	- 1%	7.8	8.1	4%
Raisonnement abstrait	8.7	9.5	11%	8.7	9.4	8%
Raisonnement quantitatif	8.5	7.8	- 8%	8.0	7.2	- 8%
Mathématiques	10.5	10.7	2%	9.9	10.3	3%
Calcul	25.7	18.7	-17%	30.8	26.9	-11%

Sans nier combien les enquêtes citées sont instructives — par le fait qu'elles fournissent un bon exemple de réalisations qui devraient être faites avec une régularité systématique — il serait téméraire et fallacieux d'essayer d'en tirer des conséquences excessives. Le retard que certaines des enquêtes citées ont permis de constater est plus apparent que réel. Il est difficile d'admettre que les enfants et les adolescents d'aujourd'hui en savent moins que ceux des années ou des décennies passées. Il se peut que ces jeunes soient moins bien préparés dans certaines matières des programmes scolaires, mais l'étendue de leur savoir est plus grande pour le double motif que, d'une part, l'école cherche à couvrir davantage de domaines, en allant plus loin que l'enseignement de la lecture, de l'écriture et du calcul et que, d'autre part, l'éducation non formelle, qui pour être diffuse n'en est pas moins effective, fournit un bagage intellectuel toujours plus important. Les modes de vie actuels, l'influence de la radio et de la télévision, ainsi que des autres moyens de communication, la civilisation dite de l'image ont profondément transformé l'environnement de l'enfant. La conclusion à laquelle on pourrait arriver est que les enfants d'aujourd'hui possèdent des connaissances différentes par rapport à ceux d'autrefois, mais cela ne justifie pas l'impression qu'ils donnent d'être moins bien préparés que ceux des générations précédentes.

Toutefois, les pourcentages d'élèves qui ne réussissent pas les tests sont très élevés dans certains pays. D'autre part, il existe indéniablement un sentiment général d'insatisfaction en ce qui concerne l'éducation actuelle. La première question est traitée en détail plus loin dans ce chapitre; quelques observations sont faites ensuite au sujet de la seconde, car le mécontentement susmentionné est ressenti paradoxalement à une époque où les moyens éducatifs n'ont jamais encore été aussi importants.

Certes, au cours des quatre dernières décennies, les systèmes d'éducation se sont considérablement développés et cela comme jamais auparavant; et jamais comme à l'époque actuelle un si grand nombre de possibilités d'éducation aussi diverses n'avaient été offertes aux nouvelles générations. Il est vrai que des inégalités considérables persistent en matière d'éducation, qu'il existe dans le monde, en marge de l'école, plus de 123 millions d'enfants non scolarisés (chiffres de 1980)⁵ et que le nombre d'adultes analphabètes approche des 850 millions; mais il n'en est pas moins vrai que, entre 1965 et 1981, le nombre d'enfants inscrits dans les écoles primaires a augmenté de plus de 171,4 millions⁶, ce qui représente un accroissement spectaculaire des effectifs et un effort extraordinaire de la part des pays. Toutefois, des critiques acerbes sont formulées à l'encontre de l'école et du système d'éducation: elles visent l'institution scolaire, le contenu de l'enseignement et les méthodes pédagogiques. D'aucuns voient dans l'école un instrument d'aliénation qui prépare des individus soumis à perpétuer des structures et des privilèges sociaux; d'autres, comme Illich, en arrivent à défendre la *déscolarisation* en alléguant que c'est hors de l'école que tous apprennent à vivre, parler, penser, aimer, sentir, se débrouiller et travailler.

Sans nier le fondement que certaines de ces critiques peuvent avoir, force est de reconnaître qu'elles sont entachées d'une évidente partialité. Le niveau éducatif et culturel des peuples s'est élevé; les institutions et les services éducatifs, tant conventionnels que non formels, sont aujourd'hui à la portée des couches sociales traditionnellement négligées et, en définitive, les progrès scientifiques et techniques

considérables que l'humanité connaît n'ont pas été ni ne sont l'œuvre d'analphabètes ou d'autodidactes, mais d'individus qui ont eu accès au système d'éducation et ont reçu une solide formation.

Le désenchantement, la désillusion qu'inspire l'éducation viennent en grande partie du fait que l'on a trop cru en son pouvoir, en particulier comme instrument de mobilité et de promotion sociale, sans tenir compte de ses limitations. Il est évident que l'éducation peut apporter — et apporte — une contribution importante à cette évolution, mais il est certain aussi que les établissements d'enseignement reflètent dans une large mesure les caractéristiques de la société dans laquelle ils s'insèrent et que ce sont eux qui conditionnent, de façon positive ou négative, le rôle du système éducatif dans les transformations sociales.

L'échec de l'élève:

promotion automatique ou redoublement de l'année scolaire

Parmi les indicateurs le plus souvent pris en considération pour essayer d'évaluer le rendement des systèmes éducatifs figure en première place celui qui reflète les notes obtenues par les élèves, ainsi que les pourcentages de ceux d'entre eux qui redoublent ou quittent l'école. Aux fins de la présente étude, on a pris en considération les résultats exigés pour passer dans la classe supérieure, lorsque la promotion n'est pas automatique. Les mauvaises notes, ainsi que d'autres facteurs et faits ont diverses conséquences: redoublement de classe, décalage entre l'âge chronologique des élèves et l'âge correspondant au niveau ou à l'année dans laquelle ils sont inscrits.

Le redoublement de classe d'une part et la promotion automatique d'autre part suscitent des prises de position très divergentes quand on considère leurs avantages et leurs inconvénients. Trois grands critères sont normalement appliqués au problème de la promotion:

1. La promotion est la conséquence de la maîtrise des contenus, connaissances et activités du programme d'étude.
2. La promotion des élèves s'effectue compte tenu principalement de leur âge chronologique, même s'ils n'ont pas entièrement satisfait aux exigences correspondant à leur niveau d'étude.
3. La promotion s'effectue sur la base de l'évaluation continue, qui porte sur les facteurs scolaires, psycho-sociologiques et physiques propres à chaque élève et n'est pas fondée sur une comparaison entre les élèves. La promotion est fondée dans ce cas sur l'ensemble de la personnalité de l'élève et on tient compte de son développement et de son degré de maturité.

Le tableau 3 montre les positions adoptées sur le plan légal par les différents pays concernant la promotion automatique et le redoublement de classe.

Les positions adoptées pour évaluer les critères de promotion susmentionnés sont très divergentes. Nombreuses sont les formulations théoriques, ainsi que les expériences et enquêtes fondées sur des hypothèses relatives au résultat plus ou moins bon du redoublement de classe ou, au contraire, de la promotion automatique.

Sont en faveur du redoublement ceux qui considèrent l'homogénéisation des élèves en fonction de leur niveau de connaissances comme fondamentale pour

TABLEAU 3. Résumé des règles régissant le redoublement dans l'enseignement primaire public¹

Afrique	Amérique latine	Asie et Océanie	Europe
1. <i>Pays où le passage d'une classe à l'autre est, en principe, automatique:</i>			
Tanzanie		Hong Kong Japon Malaisie Nouvelle-Zélande Rep. de Corée	Danemark Norvège Royaume-Uni Suède
2. <i>Pays où le redoublement est, en principe, autorisé pour certaines années d'études mais pas pour d'autres:</i>			
Egypte: 2 ^e , 4 ^e e 6 ^e année, une fois Maurice: 6 ^e année, une fois Seychelles: 6 ^e année, une fois Soudan: 4 ^e , 5 ^e et 6 ^e années Swaziland: 7 ^e année	Costa Rica: 2 ^e , 3 ^e , 5 ^e et 6 ^e années Cuba: 4 ^e , 5 ^e et 6 ^e années	Bahrein: 4 ^e , 5 ^e et 6 ^e années Israël: 2 ^e , 3 ^e , 4 ^e , 5 ^e , 6 ^e et 7 ^e années Jordanie: 4 ^e , 5 ^e y 6 ^e années	Irlande: 5 ^e ou 6 ^e années, une fois Portugal: 2 ^e , 4 ^e , 5 ^e et 6 ^e années
3. <i>Pays où le redoublement est, en principe, autorisé pour toutes les années d'études du cycle et où:</i>			
3. a) <i>il n'y a pas de limite au nombre de redoublements autorisé soit pour une année d'études donnée, soit au cours du cycle:</i> Gabon	Argentine Barbade Chili El Salvador Grenade Haïti Honduras Mexique Panama Paraguay Perou Rép. dominicaine Venezuela	Birmanie Emirats arabes unis Inde Irak Népal Philippines Taïlande	Autriche Bulgarie Finlande Grèce Hongrie Rép. démocratique allemande Roumanie Saint-Marin

3. b) *le nombre maximal de redoublements autorisé pour chaque année d'études est limité, mais il n'y a pas d'autre limite quant au nombre total de redoublements autorisé au cours du cycle:*²

Ghana (1)	Ecuador (1)	Afganistan (2)	Belgique (3)
Libye (1)	Guayane (1)	Arabie saoudite (2)	France (1)
Madagascar (1)	Jamaïque (2)	Bangladesh (1)	Italie (1)
Maroc (2)		Indonésie (1)	Monaco (1)
Nigéria (1)		Sri Lanka (2)	Suisse (1)
Togo (3)		Yémen, Rép. arabe du (2)	Tchécoslovaquie (1)

3. c) *Le nombre maximal de redoublements autorisé au cours du cycle est limité, mais il n'y a pas d'autre limite pour une année d'études donnée:*³

Algérie (1)	Vietnam	Polonia (2)
Haute-Volta (2)		Rép. fédérale d'Allemagne (2)
Tchad (2)		
Tunisie (2)		

3. d) *sont limités à la fois le nombre maximal de redoublements autorisé pour chaque année d'études et celui des redoublements au cours du cycle:*⁴

Burundi (1, 3)	Chypre (1, 1)	Malte (1, 2)
Cameroun (1, 2)	Oman (2, 4)	
Congo (1, 3)	Syrie (1, 2)	
Côte d'Ivoire (1, 2)		
Niger (1, 2)		
Rép. centrafricaine (1, 4)		
Sénégal (1, 2)		
Zaïre (1, 3)		

¹ Unesco. Office des statistiques. Division des statistiques relatives à l'éducation. *Les déperditions scolaires dans l'enseignement primaire et dans l'enseignement général du second degré*. Paris, 1982, p. 114.

² Les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre de redoublements autorisé pour chaque année d'études.

³ Les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre de redoublements autorisé pour chaque année du cycle.

⁴ Le premier chiffre entre parenthèses indique le nombre de redoublements autorisé pour chaque année d'études, et le second chiffre, le nombre total de redoublements autorisé au cours du cycle.

TABLEAU 4. Principaux arguments pour et contre la promotion automatique et le redoublement

Promotion automatique	Pas de promotion : rétention ou redoublement
<p>CONTRE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Fait baisser le rendement général. 2. Fait diminuer la motivation pour apprendre (élève). 3. Fait diminuer la motivation pour enseigner (maître). 4. Aggrave les problèmes pédagogiques de la classe. 	<p>CONTRE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Un programme inadapté la première fois l'est toujours la seconde fois, ce qui accroît le désintérêt de l'élève. 2. Les avantages du redoublement compensent-ils les effets de l'étiquette <i>non promus</i>? 3. Le simple redoublement ne diminue pas les difficultés, surtout en l'absence d'une aide spéciale.
<p>POUR</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. L'école n'est qu'un rendement des facteurs du rendement. 2. Les tests ne sont pas totalement fiables. 3. L'expression <i>non promus</i> a un effet négatif sur les élèves. 	<p>POUR</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Remédie à un rendement insuffisant. 2. Aide les élèves émotionnellement immatures. 3. Evite que les difficultés continuent, surtout en l'absence d'une aide spéciale.

obtenir un rendement maximum de la classe et pour encourager les élèves à éliminer les insuffisances qui se font jour dans une classe donnée. Pour les partisans de la promotion automatique, l'élève qui redouble ressent une frustration profonde quand il ne se trouve plus dans la même classe que ses camarades; il n'a plus le courage d'apprendre, quand il n'abandonne pas ses études en quittant l'école. Ils prétendent en outre qu'il n'est pas prouvé que le rendement de l'élève serait meilleur à celui qu'il aurait eu si on l'avait admis dans la classe supérieure.

On a résumé dans le tableau 4 les principaux arguments pour et contre la promotion et le redoublement⁷.

Une enquête particulièrement intéressante parmi celles qui ont permis d'arriver à des conclusions positives au sujet de la promotion automatique est celle réalisée à Bangkok en 1966 par l'Institut pour l'étude de l'enfant⁸. Les cas de 25000 enfants ont été étudiés, ce qui a permis de constater que les différences observées dans les résultats obtenus par eux reflétaient en grande partie des variables économiques et sociales, que les niveaux de rendement exigés au cours des quatre premières années étaient trop élevés et que le redoublement des classes ne paraissait avoir aucun avantage pour élever le niveau des résultats.

Une autre expérience intéressante a été celle de Walter H. Wort⁹ aux Etats-Unis. Son étude visait à déterminer l'effet de la promotion et du redoublement de classe sur le rendement scolaire et le développement personnel et social des élèves de 3ème et 4ème année, habituellement considérés comme ayant un faible rendement dans le système scolaire d'une grande ville. L'enquête a porté sur deux groupes d'enfants: le premier était composé d'élèves ayant un faible rendement que l'on avait fait

passer en 4^{ème} année, le second d'élèves ayant également un faible rendement qui redoublaient leur 3^{ème} année. Pendant l'année de l'expérience, les sujets se trouvaient inscrits dans 80 classes différentes de plus de 30 écoles et aucune tentative n'a été faite pour influencer sur la manière dont ils étaient traités par leurs professeurs.

Les résultats ont été les suivants: positifs pour le *groupe promu* en vocabulaire, en lecture et en arithmétique élémentaire. Pour les autres matières, il n'y a pas eu de différences appréciables, mais on a relevé une certaine supériorité chez les élèves *non promus* du point de vue du développement personnel et social. Les conclusions de cette expérience ont été que le redoublement de classe *ne donnait pas un meilleur rendement*, mais qu'il ne paraissait pas non plus avoir une influence négative sur le développement personnel et social, comme les enquêtes précédentes tendaient à le montrer.

Les études dont on dispose actuellement ne permettent de se prononcer d'une manière définitive ni dans un sens ni dans l'autre. Les différentes enquêtes ne visent pas à répondre au même genre de questions, celles-ci ne sont pas posées dans le même sens et ne portent pas sur les mêmes aspects et/ou effets de la promotion ou de la non-promotion; la méthodologie employée ne permet pas non plus de tirer des conclusions avec une certaine rigueur scientifique. D'autre part, plusieurs études laissent planer un doute quant au fait qu'elles visent à réellement analyser les effets des échecs ou à décrire simplement ceux-ci, et bon nombre d'entre elles montrent que leurs conclusions ne peuvent être généralisées. Cependant, certains indices laissent à penser que la non-promotion influe négativement sur le rendement de l'élève et sur l'image qu'il a de lui-même.

Par ailleurs, le redoublement d'un grand nombre d'enfants tel qu'il se produit dans de nombreux pays empêche d'autres enfants de s'inscrire dans les écoles ou entraîne une surcharge des classes qui empêche un rendement raisonnable. A cela s'ajoute le phénomène décrit par Alfred Yates.

Le redoublement décourage les enfants et, par voie de conséquence, ne fait qu'augmenter leur retard scolaire. Les redoublants deviendraient des éléments perturbateurs, agressifs et indisciplinés¹⁰.

Quoi qu'il en soit, les preuves scientifiques manquent pour tirer des conclusions définitives du débat sur la question de la promotion par rapport à la non-promotion sur la seule base des notes ou des tests sur laquelle repose la décision de faire passer ou non l'élève dans la classe supérieure. En revanche, il est évident que l'efficacité de la promotion automatique est conditionnée par certaines mesures en matière d'organisation scolaire, de classement des élèves, d'enseignement individualisé et par d'autres moyens traités dans le chapitre 6 de la présente étude.

Les buts de l'école primaire

Le problème est très grave et il devrait être posé en prenant en considération les buts de l'école primaire pour voir si la sélectivité qui, d'une certaine façon, implique la non-promotion, est compatible avec ces buts. Le principe fondamental qui doit guider l'action du maître dans l'enseignement primaire ou de base est d'encourager et d'aider l'élève à donner de lui-même ce qu'il est en mesure de donner, *selon ses propres capacités*. Il semble évident de rappeler à cet égard qu'il existe entre les

enfants des différences d'origine génétique, familiale ou scolaire ou tenant au milieu socio-économique. On ne peut donc pas s'attendre à ce que tous atteignent le niveau voulu de préparation, ni qu'ils y arrivent au même âge. Si l'on ajoute à cela la très grande influence des facteurs extra-scolaires sur le succès ou l'échec dans les études, on voit plus clairement que le problème ne peut être résolu en appliquant des critères statistiques fondés sur des exigences égales pour des enfants qui sont inégaux de par leur nature et leur milieu d'origine.

Il ne paraît pas inutile de signaler à cet égard les exagérations qui caractérisent les évaluations faites ces dernières années. Lorsqu'on examine la bibliographie actuelle en matière de pédagogie ou l'orientation du travail réalisé dans certains centres d'enseignement, on a l'impression que, paradoxalement, on se préoccupe davantage de mesurer ce qui est enseigné que de l'enseignement lui-même, d'où le fait que l'examen et sa préparation deviennent le but et la principale raison d'être de l'action éducative. La nécessité de l'évaluation n'est pas mise en doute — les bons maîtres y ont toujours recouru comme moyen d'accélérer le rythme d'apprentissage de leurs élèves — mais la convertir en une activité prioritaire entraîne un déséquilibre du processus d'organisation scolaire (planification, exécution, évaluation) au préjudice de l'enseignement, en particulier lorsqu'il s'agit de l'enseignement primaire ou de base.

D'un autre côté, les notes obtenues par l'écolier et les chiffres des abandons ou des redoublements sont pour le moins de mauvais indicateurs du rendement de l'enseignement primaire ou de base. En premier lieu, on commet une injustice en ne mettant en cause que l'élève car, implicitement au moins, il semble l'unique responsable de l'échec. En second lieu, on ne peut pas dire dans l'absolu que tout élève qui redouble une année ou abandonne prématurément l'école a échoué; dans le premier cas, il s'agit d'un retard qui peut être occasionnel et rattrapable car les enfants n'apprennent pas tous aussi vite; dans le second cas, l'élève qui a fréquenté l'école pendant un certain temps a eu la possibilité d'acquérir certaines connaissances et un certain savoir-faire qui lui seront utiles plus tard et qu'il pourra consolider ou compléter à un stade ultérieur.

Les chiffres des redoublements ou des abandons reflètent des aspects purement quantitatifs et ne rendent pas compte des caractéristiques essentielles de l'enseignement, surtout si l'on considère que les tests d'évaluation se limitent en général à évaluer des connaissances. L'action éducative est beaucoup plus vaste et complexe dans ses buts et son contenu, d'où la réaction qui s'est fait jour ces dernières années contre ce critère limité pour déterminer les échecs, ainsi que contre un courant planificateur essentiellement fondé sur les aspects quantitatifs, à l'exclusion des aspects qualitatifs, c'est-à-dire de l'efficacité interne, de la réalisation des objectifs pédagogiques. Or, ces aspects ne peuvent être dissociés; leur combinaison, selon qu'elle sera réussie ou non, déterminera le succès ou l'échec de l'éducation.

Il n'est pas facile de distinguer nettement entre les éléments quantitatifs et les éléments qualitatifs; en fait, tous peuvent être quantifiés d'une certaine manière et tous ont des aspects qualitatifs. Il convient néanmoins de souligner les éléments suivants en raison de leur rôle et de leur signification particuliers dans ce que l'on appelle la qualité de l'éducation: politique éducative, surtout en matière d'égalité des chances, structures, contenus, méthodologies, évaluation et préparation des enseignants.

Si l'on ajoute à tout cela le fait que le contexte familial, de même que l'environnement géographique, socio-culturel et économique dans lequel se situent les établissements d'enseignement ont une grande influence sur la qualité et les résultats de l'éducation, on se rend compte que faire reposer sur l'élève la responsabilité de l'échec constitue un indicateur de portée limitée et qu'il ne pourra être apporté de réponse aux questions posées au début de l'ouvrage (qui est celui qui échoue, ou dans quelle mesure contribue-t-il à l'échec?) qu'en prenant en considération et en évaluant, dans la mesure du possible, tous les éléments et facteurs exerçant une incidence sur l'enseignement. Nul n'ignore que le moyen le plus sûr de ne pas trouver la solution d'un problème, lorsqu'on cherche à le résoudre, est d'oublier des données fondamentales. En ce qui concerne celui de l'échec scolaire, il est fondamental d'acquiescer cette vision globale, totalisatrice, des facteurs qui le caractérisent pour trouver des solutions possibles. Il convient donc d'établir une différence entre l'échec scolaire et l'échec de l'élève. «Echec de l'élève» est en tout cas une expression conventionnelle s'appliquant à certaines situations, à la réussite ou à l'échec de certains tests, à la satisfaction ou à la non-satisfaction de certaines exigences, mais dont les causes profondes sont essentiellement imputables à des facteurs dont l'élève n'est pas responsable, de sorte que celui-ci est davantage victime que responsable dudit échec scolaire. Si l'on n'établit pas cette distinction préalable, on court le risque d'envisager et de traiter le problème avec une partialité trompeuse.

Les conséquences qui en découlent pour l'enseignement primaire ou de base sont évidentes. Au nom d'une prétendue homogénéisation à outrance des élèves, impossible à atteindre en tout état de cause, et en s'appuyant sur des programmes uniformes, l'école ne peut cesser de s'occuper des élèves qui rencontrent certaines difficultés, en appliquant des critères de regroupement en vue d'égaliser les connaissances, pour faciliter la tâche du maître.

Comme le dit Albert Jacquard:

Le rôle de l'école est d'ouvrir des possibilités. (...) Eduquer c'est s'adapter aux enfants, sélectionner c'est vouloir adapter les enfants à la société. Enseigner c'est espérer que tous vont réussir, sélectionner c'est espérer que certains vont rater. (...) Il n'est pas besoin de chiffrer l'évaluation: on n'a pas besoin de savoir qu'il y a un premier ou un dernier¹.

Face à ces dilemmes, il existe deux options en matière de politique éducative et de pédagogie scolaire: d'un côté, l'échec ou la méthode sélective; de l'autre la méthode consistant à préconiser et rechercher la réussite de tous et de chacun dans un cycle d'études dont, du fait qu'il est obligatoire, tous les enfants doivent bénéficier sans que rien ne s'oppose à son accès, ni à la réussite à ce niveau d'enseignement qui joue un rôle fondamental et essentiel pour l'exercice et le respect du droit à l'éducation.

ÉTENDUE ET CARACTÉRISTIQUES DU PROBLÈME

Les indicateurs

Avec les réserves et restrictions formulées pour l'expression *échec scolaire*, on a étudié ici en tant qu'indicateurs partiels de cet échec, appliqués à l'écolier, les

éléments suivants: l'absentéisme total de l'école; l'abandon prématuré de celle-ci; le redoublement de l'année scolaire et le rapport entre le nombre d'années de fréquentation de l'école et la durée normale des études primaires.

Les chiffres correspondant à l'absentéisme total comprennent les enfants d'âge scolaire qui ne fréquentent jamais l'école au cours de la période de leur vie où la scolarité est obligatoire, faute de places disponibles ou pour d'autres raisons. On parle d'abandon prématuré lorsqu'un élève quitte l'école avant de terminer la dernière année des études primaires ou de base. Le redoublement est le fait pour des élèves de devoir rester dans la même classe pendant une année ou plus, parce qu'ils n'ont pas atteint le niveau exigé ou pour d'autres raisons, en suivant le même programme pour parvenir à ce niveau. Le dernier indicateur cité est le rapport entre le nombre d'années de fréquentation réelle de l'école et la durée de l'enseignement primaire.

La Conférence internationale de l'éducation de 1970

La Conférence internationale de l'éducation, tenue à Genève en 1970, a porté notamment sur l'amélioration de l'efficacité des systèmes d'éducation, en particulier par la réduction des déperditions d'effectifs à tous les niveaux de l'enseignement. A cette occasion, un questionnaire a été envoyé aux Etats membres de l'Unesco, dont les réponses ont servi à établir un document de travail de base destiné à cette Conférence. De son côté, l'Office des statistiques de l'Unesco a réalisé une analyse statistique des données disponibles et les professeurs L. Pauli et M. A. Brimer ont élaboré un ouvrage très complet sur les causes de la situation d'alors ainsi que sur les moyens susceptibles de l'améliorer¹².

Un peu plus d'une décennie s'étant écoulée depuis la publication de ces études, la Conférence internationale de l'éducation, convoquée pour 1984 par l'Unesco et dont le thème central est *Généralisation et rénovation de l'enseignement primaire dans la perspective d'une initiation scientifique et technique appropriée*, offre une occasion particulièrement propice de dresser un bilan de l'évolution de la situation depuis le début des années 70 et d'en déduire les résultats de l'application des recommandations formulées à cette époque par la Conférence internationale de l'éducation. Plutôt qu'une image statique des chiffres actuellement disponibles, on voudrait avoir une vision dynamique et évolutive du processus suivi en procédant à la généralisation de l'enseignement primaire et déterminer dans quelle mesure les abandons et les redoublements scolaires ont diminué, quels en sont les facteurs déterminants et quelles sont les solutions possibles. Par ailleurs, ce critère de bilan ou d'évaluation des résultats obtenus après un délai prudent est le plus approprié pour éviter ce que l'on reproche d'habitude aux conférences, à savoir donner davantage d'importance aux recommandations trop générales ou théoriques qu'aux mesures pragmatiques et efficaces.

Pour déterminer l'évolution quantitative tout au long des années 70, nous avons eu recours à un document établi pour la Division des statistiques relatives à l'éducation de l'Unesco, pour la 39^e session de la Conférence internationale de l'éducation (1984)¹³.

Absentéisme total

Les données statistiques dont les pays disposent concernant les enfants d'âge scolaire qui ne sont jamais allés à l'école sont étonnamment très rares. D'après les évaluations réalisées en 1982, le nombre d'enfants d'âge scolaire du monde entier qui ne fréquentent pas l'école atteignait 123 millions¹⁴. Il n'y est pas précisé s'il s'agit d'enfants ayant abandonné l'école pour une raison quelconque ou qui n'y ont jamais été inscrits. Cette réserve étant faite sur la nature de l'absentéisme total, les pourcentages d'enfants ne fréquentant pas l'école sont les suivants: 37,2% en Afrique, 31,4% en Asie et 18,7% en Amérique latine (enfants de six à onze ans). En Europe et aux Etats-Unis, comme on le sait, le pourcentage des enfants non scolarisés est très bas et, dans la plupart des pays, tous les enfants d'âge scolaire sont scolarisés.

Il est évident que l'échec signalé par les chiffres précédents n'est pas imputable, en termes absolus, à l'enfant qui n'acquiert pas le statut d'écolier mais qu'il a essentiellement les causes suivantes: carences du système d'éducation (manque d'écoles et de maîtres, ou certaines caractéristiques du réseau scolaire, distances, etc.), abandon par la famille, mendicité, vagabondage, etc. Une autre cause est particulièrement navrante: le travail prématuré des enfants, non seulement de ceux qui n'ont jamais été inscrits à l'école, mais aussi de ceux qui l'ont fréquentée pendant un certain temps. Bien que l'analyse de cette situation particulière qu'est celle des enfants qui travaillent relève plutôt de la partie de la présente étude qui traite des facteurs déterminants de l'échec scolaire, le caractère dramatique, parfois infra-humain, de cette situation, justifie quelques observations préliminaires.

Le travail des enfants

D'après le rapport intitulé «L'exploitation du travail des enfants», établi par les Nations Unies en 1982, le nombre d'enfants de moins de 15 ans au travail dans le monde s'élevait alors à 54,7 millions, répartis de la façon suivante:

Afrique	17,5%
Amérique latine	6 %
Amérique du Nord	
Europe et Océanie	2,4%
Asie méridionale	56 %
Asie orientale	18,1%

Le pourcentage d'enfants appartenant au groupe d'âge 10-15 ans qui travaillent est impressionnant dans certains pays. Vingt pour cent en Inde, 25,4% en Thaïlande, 28,1% au Mozambique, 29,9% en République Unie de Tanzanie¹⁵.

On est choqué d'apprendre dans quelles conditions certains enfants travaillent: «Un médecin sud-africain raconte qu'il a vu de jeunes enfants enfermés à l'intérieur de grands sacs dans lesquels ils devaient piétiner tout au long de la journée de l'amiante qui leur tombait en cascade sur la tête. Un surveillant les obligeait à travailler en les frappant avec un grand fouet. La plupart de ces enfants mouraient au bout de deux ans»¹⁶.

Ces situations ne sont pas l'apanage des pays en voie de développement, bien qu'elles soient beaucoup moins pénibles par la nature du travail et ses conséquences: dans de nombreux pays les enfants sont employés à un âge prématuré à des

TABLEAU 5. Pourcentage de redoublants dans l'enseignement primaire, garçons et filles

	Au-dessous de 5%		5-9,9%		10-14,9%	
AFRIQUE	Soudan	0,0	Egypte	7,9	Algérie	10,2
	Zimbabwe	0,0	Kenya	8,9	Liberia	11,5
	Seychelles	0,8	J. arabe		Swaziland	11,8
	Rép. unie de		libyenne	9,2	Gambie	12,9
	Tanzanie	1,2	Uganda	9,6	Niger	13,8
	Zambie	1,9			Mauritanie	14,0
	Ghana	2,0			Rwanda	14,4
	Botswana	4,6				
AMÉRIQUE LATINE & CARAÏBES	Guayane	3,6	Cuba	6,8	Grenade	10,8
	Jamaïque	3,9	Costa Rica	7,4	Equateur	11,0
	Trinité-et- Tobago	3,9	Argentine	7,5	Panamá	12,4
			El Salvador	8,8	Chili	12,6
			Mexique	9,9	Paraguay	14,1
			Venezuela	9,9		
ASIE ET OCÉANIE	Japon	0,0	Kowait	6,2	Iraq	10,2
	Rép. de Corée	0,0	Viet-Nam	6,9	Taïlande	10,2
	Malaisie	0,0	Rép. arabe		Sri Lanka	10,8
	N. Zélande	0,0	syrienne	8,2	Oman	12,3
	Chypre	0,6	Emirats arabes		Bhoutan	12,9
	Ile Norfolk	1,3	unis	8,5	Brunéi	13,2
	Mongolie	1,9	Indonésie	8,8	Bahreïn	13,7
	Philippines	2,4	Tonga	9,2	Arabie saoudite	13,9
	Hong-Kong	3,6	Qatar	9,5	Afghanistan	14,8
	Jordanie	4,0				
	Singapour	4,0				
	Fidji	4,1				
	Kiribati	4,1				
	Iles Salomon	4,9				
EUROPE ET URSS	Danemark	0,0	Luxembourg	6,1		
	Norvège	0,0	Espagne	6,9		
	Suède	0,0	France	9,2		
	Royaume-Uni	0,0				
	URSS	0,3				
	Tchécoslovaquie	0,9				
	Saint-Marin	1,1				
	Grèce	1,3				
	Italie	1,3				
	Yougoslavie	1,6				
	Bulgarie	1,7				
	Allemagne,					
	Rép. féd. d'	1,9				
	Malta	2,0				
	Suisse	2,2				
Hongrie	2,4					
Pays-Bas	2,4					
Autriche	3,1					
Pologne	3,2					

15-19,9%		20-24,9%		25-29,9%		30% et plus	
Sierra Leone	15,0	Zaïre	20,1	Mali	26,7	Rép. Cen-	
Sénégal	15,7	Guinée	21,9	Congo	27,9	traficaine	31,8
Lesotho	16,4			Cap-Vert	28,0	Gabon	34,8
Haute-Volta	16,4			Guinée-Bissau	28,1	Angola	36,0
Malawi	17,4			Mozambique	28,7	Togo	36,8
Bénin	18,2			Burundi	28,8	Tchad	37,6
Côte d'Ivoire	19,0			Maroc	29,0	Sao Tomé & Príncipe	46,6
Tunisie	19,6			Rép. unie de Cameroun	29,9		
Uruguay	14,9	Brésil	20,4	Suriname	25,8		
Nicaragua	15,3						
St.-Pierre & Miquelon	15,8						
Honduras	16,2						
Guatemala	16,7						
Haïti	17,8						
Rép. dominicaine	18,0						
Pérou	18,5						
Nouvelle-Calédonie	15,6						
Bangladesh	17,8						
Portugal	16,6						
Belgique	19,0						

TABLEAU 6. Evolution du nombre de redoublants de l'enseignement primaire dans certains groupes de pays d'Afrique, d'Amérique latine et les Caraïbes, d'Asie, d'Europe et de l'URSS. Garçons et filles.

	Vers 1970		Vers 1975		Vers 1980		Différence en % dans le nombre de redoublants 1970-1980	Différence en % dans le nombre de l'effectif total 1970-1980
	Nombre de redoublants (en milliers)	En % des effectifs	Nombre de redoublants (en milliers)	En % des effectifs	Nombre de redoublants (en milliers)	En % des effectifs		
AFRIQUE:								
Groupe I:								
Algérie ¹ , Egypte, J. arabe libyenne, Maroc, Tunisie	1 141,3	13,7	1 319,8	13,3	1 649,1	14,1	+44,5	+40,4
Groupe II:								
Botswana, Gambie, Ghana ² , Kenya ² , Lesotho ^{1,3} , Malawi ⁴ , Ouganda ^{1,3} , Seychelles ² , Swaziland, Tanzanie ⁵ , Zambia ⁶	408,6	6,6	437,3	4,9	739,2	6,1	+80,9	+98,1
Groupe III:								
Bénin, Burundi, République Centrafricaine, R. Unie du Cameroun ⁶ , Tchad, Congo, Côte d'Ivoire ^{6,3} , Djibouti, Guinée, Gabon, Haute-Volta, Madagascar, Mali, Mauritanie, Niger ² , Rwanda, Sénégal ⁸ , Togo ⁵ , Zaïre	2 033,9	25,1	2 186,5	22,6	2 670,1	22,6	+31,3	+45,5
Groupes I a III Total	3 583,8	15,8	3 943,6	13,8	5 058,0	14,0	+41,1	+58,8
AMÉRIQUE LATINE ET LES CARAÏBES								
Groupe IV:								
Argentine ² , Chili ² , Costa Rica, Cuba, Brésil ⁴ , Rép. Dominicaine ⁷ , Equateur ³ , El Salvador ^{1,5} , Guatemala, Guyane ³ , Mexique, Nicaragua, Panamá, Paraguay ² , Pérou, Venezuela ⁷ , Uruguay ⁷	5 693,4	15,1	6 034,9	12,3	8 295,4	14,7	+45,7	+49,7

ASIE ET OCÉANIE

Groupe V:

Iraq³, Jordanie, Koweït, Qatar, Oman^{4, 2},
Arabie Saoudite¹, Rép. arabe syrienne,
Emirats arabes unis⁴, Bahreïn⁴

474,8 15,9 564,2 12,9 587,0 9,9 +23,6 +98,2

Groupe VI:

Afganistan⁷, Brunéi⁶, Chypre,
Indonésie⁶, Singapour⁶, Sri Lanka,
Taïlande², Fidji⁶

3 078,1 12,5 3 026,3 11,2 3 227,2 8,9 +4,8 +46,8

Groupes V à VI Total

3 552,9 12,9 3 590,5 11,4 3 814,2 9,1 +7,3 +52,3

EUROPE

Groupe VII:

Autriche^{8, 3}, Belgique⁴, Bulgarie, France,
Grèce³, Hongrie, Italie³, Malta, Pays-Bas,
Pologne, Portugal, Rép. Féd.
d'Allemagne, Tchécoslovaquie,
Yougoslavie, URSS

2734,0 4,9 1 474,3 3,0 1 212,1 2,5 -55,7 -13,5

Groupes I à VII

15 564,1 10,9 15 043,3 9,5 18 379,7 10,1 +18,1 +27,1

Notes:

¹ 1971 au lieu de 1970; ² 1978 au lieu de 1980; ³ 1979 au lieu de 1980;
⁴ 1973 au lieu de 1970; ⁵ 1981 au lieu de 1980; ⁶ 1972 au lieu de 1970;
⁷ 1974 au lieu de 1975; ⁸ 1977 au lieu de 1975; ⁹ 1976 au lieu de 1975.

Source : Unesco. Office des statistiques. Division des statistiques relatives à l'éducation. *Evolution de la déperdition scolaire dans l'enseignement du premier degré dans le monde entre 1970 et 1980*. Paris, 1984, p. 9. (ED/BIE/CONFINTED 39/Ref. 2).

travaux agricoles par exemple. Une autre méthode est compatible avec la fréquentation de l'école. Ainsi le professeur Rico Vercher¹⁷ cite dans un article le cas d'enfants de la Province d'Alicante (Espagne) qui se livrent chez eux à de menus travaux relevant de la petite industrie comme celle des jouets, des cartonnages, de la maroquinerie et des souvenirs pour touristes après leurs heures de classe obligatoires ainsi que pendant huit à dix heures pendant les fins de semaines et les vacances scolaires. Le travail des enfants n'a pas pour seul effet d'empêcher leur scolarisation ou de l'entraver; les efforts, l'épuisement nuisent gravement à leur développement, sans parler du risque d'accidents du travail ou de maladies professionnelles. Ce mépris des normes internationales relatives à l'âge minimum d'admission à l'emploi, fixées par la convention n° 138 de l'OIT, ainsi que des principes de la Déclaration des droits de l'enfant, constituent l'une des violations les plus graves des droits de l'homme.

Le redoublement de l'année scolaire dans les années 80

Dans le document déjà cité, établi par la Division des statistiques relatives à l'éducation de l'Unesco pour la Conférence internationale de l'éducation de 1984, figurent des données pour 1980 ou des années proches, correspondant à 121 pays et territoires (voir le tableau 5).

Le taux de redoublants était de 17% pour les 42 pays d'Afrique, de 13% pour les pays d'Amérique latine et des Caraïbes, de 6% pour les 32 pays d'Asie et d'Océanie et de 2% pour les 23 pays d'Europe et l'URSS, soit en moyenne de 9% pour les pays du monde entier. Sur les 121 pays en question, 62 seulement avaient un taux de redoublants inférieur à 10%. Les disparités existantes étaient considérables: en Afrique, ce taux variait de zéro à 47%; en Amérique latine, de 4 à 26%; en Asie et en Océanie de zéro à 18% et, en Europe et en URSS, de zéro à 19%.

L'évolution du nombre de redoublants

Le nombre de redoublants dans l'enseignement primaire¹⁸ est passé de 15,6 millions en 1970 à 18,4 millions vers 1980, augmentant ainsi de 18,1%. Cependant, il faut tenir compte du fait que le nombre des inscriptions scolaires s'est accru de 27,1%. Le pourcentage de redoublants qui était de 10,9% en 1970 est tombé à 10,1% en 1980 (voir le tableau 6).

En fait, la diminution du pourcentage global des redoublants s'accompagne d'une augmentation de leur nombre absolu dans toutes les régions, à l'exception de l'Europe, ce qui s'explique par la rapide augmentation des inscriptions.

Les caractéristiques des taux de redoublement sont assez irrégulières. Ainsi, sur 84 pays dont on disposait de données comparables, 57 avaient enregistré une diminution du taux de redoublement dans la première classe et 59 dans la dernière. Au contraire, dans 26 autres pays, les taux de redoublement ont augmenté pendant la première année d'étude tandis que dans 20 d'entre eux, ils ont augmenté aussi pendant la dernière année scolaire. Ces tendances, bien qu'hétérogènes et sans grande signification, semblent prouver que l'on a fait davantage d'efforts dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture, cause fréquente du redoublement dans la première classe ou simplement que l'on a adopté dans certains cas le principe de

la promotion automatique. Par ailleurs, la tendance de 1970 s'est confirmée, à savoir que les taux de redoublement des filles ont été inférieurs à ceux des garçons.

L'abandon en cours d'études à l'école primaire

En ce qui concerne l'abandon en cours d'études, pour la période 1970-1980, on note une légère amélioration, du moins pendant les premières années de scolarité, comme on peut le voir dans le tableau 7.

TABLEAU 7. Pourcentage des abandons avant la quatrième année d'études

	1970	1980
Afrique	27	21
Amérique latine et Caraïbes	30	27
Asie et Océanie	14	9
Europe	6	4

Une caractéristique importante, qui témoigne également d'un certain progrès, doit être signalée: vers 1970, les abandons au cours de la première année d'études étaient de l'ordre des deux tiers, alors que vers 1980 ils ne représentaient que 50%.

Pour ce qui est de l'Amérique latine, il convient de préciser que dans une grande partie des cas, les abandons ne sont pas dus à l'écopier, mais au fait que, dans certaines localités rurales, l'école ne fournit qu'un enseignement d'une durée de *deux ans* et que, par conséquent, l'élève est dans l'impossibilité de poursuivre sa scolarité.

On trouve une analyse par pays plus complète et plus détaillée du problème dans l'étude réalisée par la Division des statistiques relatives à l'éducation de l'Unesco pour la Conférence internationale de l'éducation. Elle n'est pas reproduite ici pour ne pas surcharger le présent ouvrage, mais on doit signaler que si le *pourcentage* des redoublants a diminué comme indiqué ci-dessus, en revanche leur *nombre* absolu a augmenté de 40,1% en Afrique, 45,7% en Amérique latine et aux Caraïbes et 7,3% en Asie). Cette tendance est due à l'accroissement considérable, entre 1970 et 1980, des inscriptions dans les écoles (58,0% en Afrique, 49,7% en Amérique latine et aux Caraïbes et 52,3% en Asie). Au contraire, en Europe et en URSS, elle ont diminué de 13,5% de 1970 à 1980 en raison du ralentissement important de l'accroissement démographique.

L'influence du redoublement sur l'abandon des études, s'ajoutant à d'autres causes, est évidente. Le tableau 8, tiré du document élaboré par la Division des statistiques relatives à l'éducation de l'Unesco déjà cité, montre deux aspects de l'analyse de l'évolution d'une cohorte d'élèves calculée par la méthode des cohortes reconstituées: il s'agit du taux de rétention médian et de son contraire, à savoir l'abandon d'une cohorte hypothétique de 1 000 élèves inscrits en première année de l'école primaire au cours d'une année scolaire donnée.

TABLEAU 8. Classement des pays selon le niveau de rétention avant la 4^e année de l'enseignement primaire. Autour de 1980.

	Marge de variation	Taux de rétention médian	Nombre de pays où le pourcentage de la cohorte qui atteint la 4 ^e année d'études est :				
			90% et plus	89% à 75%	74% à 50%	Moins de 50%	Total
<i>Afrique</i>	24%-100%	79%	10	14	9	5	38
États arabes	73%-92%	87%	3	2	1	—	6
Pays francophones	39%-99%	79%	3	7	5	1	16
Pays anglophones	45%-100%	83%	4	4	—	1	12
Pays lusophones	24%-78%	37%	—	1	3	3	4
<i>Amérique latine</i>	24%-97%	81%	4	10	4	3	21
Amérique centrale & Caraïbes	24%-97%	75%	2	5	1	3	11
Amérique du Sud	51%-97%	82%	2	5	3	—	10
<i>Asie</i>	29%-100%	94%	16	6	1	2	25
États arabes	82%-100%	95%	7	2	—	—	9
Autres pays d'Asie	29%-100%	93%	9	4	1	2	16
<i>Océanie</i>	81%-100%	91%	3	2	—	—	5
<i>Europe</i>	77%-100%	97%	18	1	—	—	20
Total	24%-100%	87%	51	34	14	10	109

Source : Unesco. Office des statistiques. Division des statistiques relatives à l'éducation. *Evolution de la déperdition scolaire dans l'enseignement du premier degré dans le monde entre 1970 et 1980*. Paris, 1984, p. 35. (ED/BIE/CONFINTED 39/Ref. 2).

TABLEAU 9. Moyennes non pondérées des taux de rétention scolaire par régions pour les cohortes entrées dans l'enseignement primaire vers 1980.

Groupes de pays et régions	Nombre de pays	% de la cohorte qui atteint la classe :			
		1	2	3	4
<i>Afrique</i>	38	100	86	82	74
États arabes	6	100	92	90	84
Pays francophones	16	100	88	84	75
Pays anglophones	12	100	88	84	79
Pays lusophones	4	100	69	55	42
<i>Amérique latine</i>	21	100	85	80	74
<i>Asie et Océanie</i>	30	100	92	89	87
États arabes	9	100	96	95	94
Autres pays d'Asie	16	100	89	85	82
Océanie	5	100	93	91	90
<i>Europe</i>	19	100	98	97	96

Source : Unesco. Office des statistiques. Division des statistiques relatives à l'éducation. *Evolution de la déperdition scolaire dans l'enseignement du premier degré dans le monde entre 1970 et 1980*. Paris, 1984, p. 37. (ED/BIE/CONFINTED 39/Ref. 2).

D'après ces données, le pourcentage de la cohorte qui atteindra la quatrième année d'études sera supérieur à 90% dans 10 pays africains, dans 9 d'entre eux le taux de rétention ne dépassera pas 75% et dans 5 d'entre eux il sera inférieur à 50%.

L'abandon des études en Afrique va de près de 0 à 76%. Ce niveau est particulièrement élevé au Malawi, en Guinée-Bissau, en Angola et au Tchad, où plus de 50% des élèves quittent l'école avant la quatrième année.

Le tableau 9 montre que, en Amérique latine et aux Caraïbes, environ 85% de la cohorte atteint la deuxième année, 80% la troisième année et 74% la quatrième.

Le pourcentage de la cohorte qui quitte l'école avant la quatrième année varie entre 3 et 76%, la moyenne étant de 19% pour les 21 pays.

En Asie et en Océanie, dans 16 des 25 pays considérés, le pourcentage de la cohorte qui atteint la quatrième année d'études dépasse 90%; dans un pays, il n'est pas supérieur à 75% et, au Bangladesh et au Bouthan, il n'atteint que 50%.

Le taux d'abandon avant la quatrième année d'études varie de près de 0 à 71%, avec une moyenne de 7% dans les 30 pays.

En ce qui concerne l'évolution du taux de rétention depuis 1970, la moyenne de l'augmentation est de 6 points en Afrique, 3 en Amérique latine et aux Caraïbes, 5 en Asie et en Océanie et 2 en Europe.

Par ailleurs, l'orientation sélective de certains systèmes d'éducation provoque des redoublements un peu exagérés. En France, par exemple, 35% des garçons et 30% des filles redoublent leur première année¹⁹ et la proportion des élèves qui terminent le cycle d'études primaires pendant la durée normale des études est de 24% pour les garçons et de 27% pour les filles.

En Espagne, environ 36% des élèves de l'enseignement général de base (qui dure huit ans) n'obtiennent pas, après le nombre normal d'années d'études, le diplôme ou le certificat attestant qu'ils ont terminé celles-ci avec succès.

En Grande-Bretagne, une commission royale a réalisé au cours des années 50 une étude sur les échecs et, en particulier, sur l'abandon prématuré des études dans les *grammar schools*. Tous les élèves admis dans ces écoles avaient subi une sélection rigoureuse effectuée sur la base des examens «*eleven plus*». Trente-sept pour cent des élèves ont été considérés comme ayant échoué pour trois motifs: ils n'avaient pas terminé le cycle de cinq années, ou il n'avaient pas obtenu le certificat correspondant ou bien celui-ci comportait moins de trois notes supérieures à la moyenne. En analysant les résultats finals, on a constaté que les échecs avaient été quatre ou cinq fois plus nombreux chez les enfants issus de la classe ouvrière que chez ceux dont les familles appartiennent à des catégories professionnelles supérieures.

Il est intéressant d'observer le rapport existant entre le redoublement, l'abandon en cours d'études et l'origine sociale. Dans son ouvrage intitulé *Influence du milieu social sur la réussite scolaire*²⁰, Husén se réfère à une enquête effectuée sur une cohorte à Stockholm (Boalt, 1947), dont il a suivi l'évolution pendant dix ans, ce qui l'a amené à démontrer que cette corrélation entre des facteurs d'élimination sous la forme du redoublement, de l'abandon et de l'origine sociale existait effectivement.

Le fait que l'origine sociale est un facteur déterminant de l'échec scolaire est évident. Ce problème sera davantage développé dans le chapitre suivant, qui analyse les causes de l'échec scolaire.

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. Girod, R. *Politiques de l'éducation: l'illusoire et le possible*. Paris, Presses universitaires de France, 1981. 263 p.
2. Torrance, E. P. Educación creativa y futurismo. *Innovación creadora* (Valencia, España, Universidad Politécnica), N.º 3, 1977.
3. Flanagan, J.C. Changes in school levels of achievement: Project TALENT, ten and fifteen year retests. *Educational researcher* (Washington, DC, American Educational Research Association), vol. 5, no. 8, September 1976, p. 11.
4. National Commission on Excellence in Education (United States of America). *A nation at risk: the imperative for educational reform*. Washington, DC, U.S. Government Printing Office, 1983, 65 p.
5. Unesco, Conférence générale. Session extraordinaire, 4^e, Paris, 1982. *Deuxième plan à moyen terme (1984-1989)*. Paris, 1983. (4 XC/4 approuvé).
6. Unesco. *Annuaire statistique, 1983*. Paris, 1983.
7. Basé selon les études suivantes: Luecke, D.F.; McGinn, N.F. Regression analyses and education production functions: can they be trusted? *Harvard educational review* (Cambridge, MA, Graduate School of Education, Harvard University), vol. 45, no. 3, August 1975, p. 325-350.
Summers, A.A.; Wolfe, H.L. Do schools make a difference? *American economic review* (Nashville, TN, American Economic Association), September 1977. Concernant la validité des textes, voir: *Information bulletin* (Strasbourg, Documentation Centre for Education in Europe, Council of Europe), no. 3, 1971.
8. *Bulletin du Bureau régional de l'Unesco pour l'éducation en Asie* (Bangkok), tome 1, n° 2, mars 1967, p. 66-67.
9. Wort, W.H. El problema de la promoción de los alumnos en la escuela contemporánea. In: Orden, A. de la. *Hacia nuevas estructuras escolares*. Madrid, Editorial Magisterio Español, 1969, p. 47-55.
10. Yates, A. *Le groupement des élèves en éducation*. Paris, H. Nathan; Bruxelles, Editions Labor, 1979, p. 61.
11. Drouin, Anne-Marie. Entretien avec Albert Jacquard. *Cahiers pédagogiques* (Paris, Fédération des cercles de recherche et d'action pédagogiques). N° 215, juin 1983, p. 13.
12. Pauli, L.; Brimer, M.A. *La déperdition scolaire: un problème mondial*. Paris, Genève, Unesco: BIE, 1971. 163 p.
13. Unesco. Office des statistiques. Division des statistiques relatives à l'éducation. *Evolution de la déperdition scolaire dans l'enseignement du premier degré dans le monde entre 1970 et 1980*. Paris, 1984. (ED/BIE/CONFINTED 39/Ref. 2).
14. Unesco. Conférence générale. Session extraordinaire, 4^e, Paris, 1982. *Op. cit.*, p. 25.
15. Bureau international du travail. *Annuaire des statistiques du travail*. 36^e ed. Ginebra, 1976, et McHale, Magda C.; McHale, J.; Streatfeild, G.F. *Children in the world*. Washington, DC, Population Reference Bureau, 1979, 77 p.
16. Callis, J.; Elliman, D. *Child workers today*. Sunbury, Reino Unido, Quatermaine House, 1979. 170 p.
17. Rico Vercher, M. El entorno social de la escuela. *Revista de educación* (Madrid, Ministerio de Educación), año XXVIII, N.º 264, mayo-agosto 1980, p. 44.
18. Dans les pays où des données concernant les redoublants étaient disponibles autour des années 1970-1980 (Voir tableau 6).
19. Organisation de coopération et de développement économiques. *La politique et la planification de l'enseignement: France*. Paris, 1972.
20. Husén, T. *Influence du milieu social sur la réussite scolaire: perspectives des recherches sur l'égalité devant l'éducation*. Paris. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement. Organisation de coopération et de développement économiques, 1975, p. 145.

CHAPITRE DEUX

Facteurs déterminants du succès ou de l'échec scolaire

FACTEURS EXTERNES

Les données statistiques qui figurent dans le chapitre précédent font ressortir les causes premières du faible rendement de l'enseignement primaire, exprimé en termes d'absentéisme total, d'abandon en cours d'études, de redoublement et de non-obtention du certificat de fin d'année d'études. Elles montrent en particulier la grande influence du niveau économique des pays sur l'échec scolaire; il suffit de se rappeler à ce propos les chiffres si illustratifs correspondant aux pays ayant les plus bas niveaux de développement, selon la classification établie par les Nations Unies. Toutefois, l'échec scolaire ne caractérise pas uniquement les pays les moins avancés et les facteurs économiques ne sont pas seuls en cause.

La détermination et l'analyse des facteurs exerçant une incidence sur le succès ou l'échec — les deux faces d'un même problème — ont fait l'objet, en particulier ces dernières années, d'enquêtes et d'analyses diverses. Lorsqu'elle s'est penchée sur le problème de la déperdition scolaire, la Conférence internationale de l'éducation elle-même a signalé à sa session de 1970, dans son Rapport final, les facteurs suivants comme étant, à côté d'autres, à l'origine de ce problème: le milieu, le système scolaire et la personnalité de l'enfant.

Ces facteurs se retrouvent dans l'un des aspects auxquels le présent document se réfère, à savoir l'abandon des études, mais l'étendue couverte par l'échec scolaire est plus vaste que celle de l'abandon; par ailleurs, chacun des facteurs en question exige d'être étudié avec soin.

L'inégalité des chances d'éducation est, d'une manière générale, un premier obstacle qui constitue un préjudice évident pour les enfants issus des secteurs sociaux les moins favorisés. Cette inégalité joue non seulement dans le cas des possibilités d'accès à l'école, mais aussi des possibilités de réussite dans les études, comme l'ont souligné ces dernières années, à juste titre, l'Unesco et de larges secteurs de l'éducation. Pour que le principe de l'égalité des chances, défendu par tous, soit appliqué, il faut qu'il soit satisfait à certaines exigences tenant aux facteurs déterminants du succès ou de l'échec scolaire, dont certains sont extrascolaires et d'autres propres au système d'éducation.

L'environnement familial et socio-culturel

De nos jours, tout le monde admet que les premières années de la vie d'un enfant ont une influence décisive sur son développement psychobiologique et, en conséquen-

ce, sur sa capacité intellectuelle. Il existe des positions divergentes au sujet de l'influence de l'hérédité ou du milieu sur ces capacités mais on s'accorde à reconnaître l'importance primordiale de l'environnement — familial et socio-culturel — dans lequel l'enfant vit ses premières années.

La *famille* constitue le milieu naturel dans lequel l'enfant entre dans la vie et il commence son apprentissage de base sous l'effet d'une série de stimulants et d'expériences qui le conditionneront profondément tout au long de son existence. Le climat affectif régnant au sein de la famille, ainsi que le niveau culturel de celle-ci déterminent dans une très large mesure la réceptivité et l'adaptation de l'élève pendant tout le processus de scolarisation.

La stabilité et l'équilibre existant entre ses parents et les relations entre les membres de la famille déterminent le climat affectif, base du processus de socialisation de l'enfant. Un environnement cordial, fait de compréhension et de responsabilité, favorise la confiance en soi et les rapports avec autrui, ce qui constitue le point de départ de l'éducation en tant que processus de communication.

Le développement culturel de la famille, intimement lié à la situation socio-économique, comporte une série d'aspects exerçant sur l'apprentissage une influence aussi grande que la variété et la richesse des stimulants, la sensibilisation à l'égard de l'école et des problèmes de l'éducation en général, et la richesse de la langue. Dans cet ordre d'idées, la richesse et la précision de la langue parlée par la mère, première interlocutrice naturelle de l'enfant, revêtent une importance singulière. Si l'influence de la famille est négative sur ce point, du fait de son ignorance ou parce que prédominent les impératifs d'une situation économique qui oblige les parents, de même que les enfants, à travailler, les conséquences sont néfastes pour ces derniers. Le type d'alimentation, l'hygiène et les soins généralement dispensés à l'enfant déterminent son niveau de maturité. La malnutrition par manque de protéines peut entraîner un retard du point de vue du poids et du volume du cerveau, dans l'acquisition de réflexes conditionnés et dans le comportement. A cela s'ajoute l'effet négatif de ce facteur à côté d'autres, dont l'école est responsable, sur la richesse et la diversité des intérêts et de la curiosité naturelle de l'enfant. La nutrition appropriée qui lui est donnée est l'une des conditions préalables au droit à l'éducation, comme l'est également le fait qu'il ne lui soit pas permis de travailler trop tôt.

En résumé, les caractéristiques culturelles et la situation économique de la famille influent fortement sur des facteurs aussi importants pour le processus éducatif que la motivation, les habitudes en matière d'étude et les propres espérances de l'enfant. On peut dire que c'est dans ce milieu et à ce stade que se produit la première discrimination dans le domaine de l'éducation. Dans les foyers des classes sociales aisées, les éléments culturels de base sont présents: les parents ont en général un niveau culturel qui leur permet d'aider leurs enfants et de mettre efficacement à leur portée livres, revues, journaux, programmes télévisés et autres médias. Au contraire, dans les familles les plus pauvres, l'insuffisance de ces mêmes moyens désavantage les enfants par rapport à ceux des niveaux sociaux plus élevés.

Si on considère l'environnement culturel dans un sens plus large que celui qui correspond au niveau culturel de la famille, on constate que d'autres éléments empêchent aussi l'adaptation de l'école à l'enfant et à la société dans laquelle il vit. Chaque groupe humain a sa culture propre mais, parallèlement, il existe une culture

universelle qui constitue un patrimoine commun précieux pour l'humanité. C'est de ces deux formes de culture que doit s'inspirer l'éducation. Toutefois, la première, de source populaire, riche en traditions et en valeurs particulières, élaborée tout au long de l'histoire et qui confère une *identité culturelle*, a été dévalorisée dans certains pays pendant la période durant laquelle ils avaient été soumis au joug colonial et où on leur avait imposé l'idée que la seule culture valable était la culture étrangère. S'opposant à cette tendance, ces pays revendiquent avec de plus en plus de force leurs valeurs personnelles indigènes, mais il leur reste encore beaucoup de chemin à parcourir. Il suffit de penser à la situation de certains groupes indigènes marginaux, à qui l'on essaye de donner une éducation bien peu en rapport avec leur milieu et souvent dans une langue différente de la leur.

La fusion, l'intégration équilibrée de la culture universelle dans la culture propre constituent la meilleure garantie de l'efficacité du système d'éducation.

Disparités linguistiques

Le problème du bilinguisme, qui affecte des groupes de population très nombreux, lorsque l'enseignement est donné dans une langue officielle autre que la langue maternelle, est en rapport étroit avec les considérations antérieures. Le phénomène touche profondément certaines minorités ethniques, celles qui émigrent vers des pays dont la langue est différente de la leur et celles qui viennent de zones pluri-lingues ou qui y vivent. Si, à l'origine, ces différences linguistiques sont de caractère culturel, elles deviennent fréquemment des problèmes politiques, susceptibles d'engendrer des conflits. Ainsi, on adopte des positions extrêmes en prétendant imposer sans aucun ménagement la langue considérée comme *officielle*, sans tenir compte de l'enseignement de la langue maternelle. Les difficultés que cette attitude entraîne pour les écoliers, en particulier pendant les premières années d'études, sont considérables.

«Dans beaucoup de pays, les langues locales n'ont pas été auparavant utilisées comme véhicule d'un enseignement moderne et il faut créer un vocabulaire approprié avant de pouvoir rédiger les manuels»¹. Les problèmes ainsi posés sont loin d'être simples:

«Le *vocabulaire* spécifique des matières incluses dans les programmes doit souvent être créé avant qu'on puisse rédiger les livres.

L'orthographe. Dans certaines langues, il n'y a pas d'orthographe bien arrêtée pour tous les mots, notamment dans les matières nouvelles dont doivent traiter les manuels.

Les *caractères d'imprimerie*. Il est souvent nécessaire de créer de nouveaux caractères pour répondre aux besoins des langues qui n'ont pas de passé éducatif.

La *capacité d'impression*. C'est là un problème plus général, mais la pénurie est peut-être encore plus prononcée à cet égard dans les langues locales que dans celles des anciennes métropoles»¹.

Quelques pays du tiers monde utilisent plusieurs langues à des fins éducatives. En Inde, il y en a au moins quinze qui sont largement répandues dans l'enseignement. Dans ces cas-là, les problèmes que pose l'élaboration des manuels se compliquent davantage.

A propos des difficultés liées aux textes scolaires Philip G. Altbach, professeur à l'Université de l'Etat de New York, écrit:

En un sens, la conception contemporaine du manuel scolaire est une idée occidentale, et la plupart des pays du tiers monde sont tributaires, en ce qui concerne la conception, la réalisation et la présentation des manuels scolaires, de notions en provenance des pays industrialisés².

Cette dépendance, héritée de la situation coloniale, a diverses conséquences. Celles-ci sont en premier lieu d'ordre financier et industriel: coûts élevés et lent développement de structures locales efficaces en matière d'édition. D'autre part, l'histoire et la culture nationale des pays obligés d'accepter les textes venant de l'étranger sont traitées avec négligence ou simplement ignorées.

Dans toutes les régions du monde il existe des langues autochtones à côté de celle qui est considérée comme officielle. On ne peut donc ignorer l'importance de l'enseignement dans la langue maternelle, tout au moins pendant les premières années d'études, pour le développement intellectuel et affectif, mais il ne faut pas oublier que le maintien d'un monolinguisme dans une communauté bilingue peut être la cause de graves limitations futures pour les écoliers tant pour leur vie sociale que dans leurs études supérieures ou leur entrée dans le monde du travail. Je rappellerai à cet égard une expérience que j'ai personnellement vécue quand le chef d'un village indigène de l'Equateur, où la langue parlée était le quechua, s'est adressé au Président de la République en ces termes: «Nous voulons que l'on enseigne l'espagnol à nos enfants pour qu'ils puissent être des professeurs comme les enfants des autres et qu'ils puissent être Président de la République comme vous».

Il n'y a pas d'incompatibilité du point de vue pédagogique à harmoniser l'enseignement dans la langue autochtone et dans la langue officielle. Dans l'éducation préscolaire et au cours des premières années d'études, l'enseignement devrait être donné dans la langue maternelle et l'autre langue progressivement introduite jusqu'à ce que le niveau de connaissance des deux langues soit celui que l'on puisse raisonnablement espérer à l'école primaire. Diverses expériences montrent que l'on obtient des résultats très positifs à condition que la seconde langue soit aussi utilisée comme véhicule de l'enseignement de certaines matières. Dans le cas des enfants d'immigrés, cette méthode semble également très indiquée, en dehors du fait qu'elle est impérativement nécessaire à une intégration «en douceur» à leur nouveau milieu qui s'effectue sans qu'ils perdent leurs racines et leurs liens culturels propres.

Bien que l'enseignement bilingue reste un problème encore non résolu, les enquêtes³ de Peal et Lambert, de Torrance, Balkan et Ben-Zeev, entre autres, ont néanmoins montré que les enfants bilingues ont des notes nettement supérieures à celles des enfants monolingues dans les tests d'intelligence tant verbale que non verbale, pour la raison que le bilinguisme exercerait une incidence favorable sur la structure et la souplesse de la pensée. Ces enquêtes ont été réalisées dans différents contextes mais avec une caractéristique commune: les deux langues avaient la même valeur et la même importance sociale; il s'agissait d'un bilinguisme *cumulatif*. Dans le cas contraire, l'utilisation de deux langues dans la même communauté peut entraîner l'échec scolaire quand l'une des deux langues domine et lorsqu'il existe entre elles des différences tenant au prestige et à la considération sociale qui leur sont attachés.

*Facteurs géographiques et groupes de population défavorisés:
discrimination en matière d'éducation dans le milieu rural*

L'attention dont la population rurale a fait l'objet sur le plan de l'éducation a toujours été très inférieure en général à celle qui a été accordée à la population urbaine. Si certains conditionnements géographiques comme la distance, l'existence de noyaux de population dispersés et isolés et leur mode de vie ont exercé une influence, il n'en est pas moins évident que cette discrimination a été favorisée par certaines conceptions en matière de politique éducative.

Cette discrimination a eu pour effet de créer des différences importantes entre l'école urbaine et l'école rurale au détriment de cette dernière. On ne saurait considérer ces différences comme légitimes, se traduisant par des orientations et des méthodes susceptibles de mieux correspondre aux particularités de la vie rurale. En fait, ce qui s'est passé dans bien des cas, c'est que l'on n'a pas construit suffisamment d'écoles ou que l'on a créé des écoles incomplètes avec une durée de scolarité plus courte qu'en milieu urbain; on leur a attribué les maîtres les moins qualifiés, ou dépourvus de diplôme, ou formés dans des écoles normales rurales avec des programmes d'études inférieurs, même du point de vue de la durée, à ceux des écoles normales urbaines. Par ailleurs, l'isolement des petits noyaux de population et les longues distances que l'enfant doit souvent parcourir pour aller à l'école, avec la fatigue que cela entraîne pour lui, ainsi qu'une alimentation déficiente, ont une influence négative sur son rendement scolaire. On en connaît les conséquences: l'insuffisance, en raison de sa brièveté, de la formation acquise dans les écoles rurales, jointe à une absence parfois totale de moyens pour continuer la pratique de la lecture ont fait que nombre d'élèves de ces écoles ont contribué à grossir les rangs des analphabètes. En outre, à moins d'être transférés en milieu urbain, ces élèves n'ont pas accès aux études secondaires pour lesquelles une scolarité primaire complète est exigée. Il s'agit là d'une injustice inadmissible du point de vue social et du point de vue du droit à l'éducation; dans l'optique de l'exploitation des *ressources humaines*, c'est un gaspillage effrayant de la force potentielle que représentent tant d'intelligences restées en friche qui ne produisent pas les fruits que l'on pouvait en attendre.

Autres groupes discriminés

De nombreux groupes de population, désireux d'améliorer leur niveau de vie et d'offrir de meilleures chances de vie à leurs enfants, vont s'établir dans les villes les plus industrialisées de leur pays ou d'autres plus développés. Arrivés à destination, ces émigrants constituent une collectivité qui reste en marge et est tenue à l'écart du reste de la société. Ils habitent dans des bidonvilles où les logements et les services sociaux sont généralement très insuffisants. La vie dans ces conditions prend parfois des dimensions infra-humaines dont le caractère dramatique et injuste se remarque d'autant plus que non loin de là, au contraire, d'autres couches sociales plus aisées de la population vivent dans l'abondance ou l'opulence. Les caractéristiques courantes de cette situation sont l'entassement et la pénurie de services en matière d'éducation, de transport, d'eau potable, d'énergie et de santé.

La population aussi bien infantile que adulte de ces bidonvilles a des besoins en matière d'éducation. En ce qui concerne les enfants, si des centres d'enseignement

ont été créés pour eux dans ces zones, ils sont néanmoins défavorisés par divers facteurs: par la nécessité par exemple, vu la précarité de leur situation familiale, de commencer trop jeunes à effectuer différents travaux, d'où l'abandon partiel ou total des études; par l'atmosphère si déprimante de leur milieu sur les plans social et culturel; par une nutrition qui ne suffit pas à leur développement biologique et intellectuel normal et par le niveau d'éducation, généralement très bas, de leurs parents.

A l'entrée à l'école, certains phénomènes constituent des facteurs négatifs pour certains enfants, comme leur âge avancé, le fait de ne pas avoir reçu d'éducation préscolaire et l'ignorance de la langue du pays d'accueil. Leur condition de marginaux implique la non-acceptation et la non-valorisation de leur culture d'origine, ce qui peut entraîner chez eux des troubles de la personnalité et du comportement.

Il est évident que certaines des observations précédentes ne peuvent être généralisées. Plusieurs pays qui accueillent des immigrants prennent en charge avec générosité et sans discrimination l'éducation des enfants d'âge scolaire. D'un autre côté, certains pays dont les immigrants sont originaires entretiennent des services éducatifs dans les pays hôtes essentiellement pour contribuer au maintien de leur identité culturelle, en particulier par la pratique de leur langue d'origine et aussi pour faciliter leur adaptation au milieu d'accueil.

Malgré ces mesures, l'adaptation des enfants d'immigrés à l'école n'est pas facile. D'après un rapport établi par H. Gratiot-Alphandéry et B. Lambiot sur le retard scolaire des enfants de travailleurs immigrés en France, présenté lors d'un colloque organisé par le Centre international de l'enfance qui a eu lieu à Paris en 1973, 61% des enfants portugais, 55% des enfants algériens et 44% des enfants espagnols redoublent au moins une année. A noter que dans ces cas, le facteur linguistique ne semble pas être celui qui influe le plus sur le redoublement car on suppose qu'une partie du groupe d'enfants algériens devait déjà posséder des connaissances plus ou moins bonnes de la langue de leur ancienne métropole.

Les réfugiés constituent un groupe important dans la population immigrée. Ils quittent généralement leur pays parce qu'ils y sont forcés et sans avoir pu se préparer au départ, parfois pour sauver leur vie; ils n'ont que très peu d'espoir de retourner dans leur patrie; en changeant de pays, leur situation ne s'améliore pas sur le plan économique et en général, ce sont des motifs idéologiques qui les ont incités à partir. Le problème des réfugiés revêt actuellement une extrême gravité en raison de la multiplicité des populations obligées de chercher asile dans des pays étrangers.

Des tentatives ou des réalisations méritoires ont été faites pour assurer une éducation adéquate aux enfants de réfugiés. On peut citer à cet égard le programme mis en œuvre depuis de nombreuses années par l'Unesco, en faveur des réfugiés de Palestine, en collaboration avec le Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés, ou d'autres activités plus récentes destinées à appuyer les programmes d'éducation de certains mouvements de libération d'Afrique.

Certains groupes ethniques créent aussi de grandes difficultés dans le domaine de l'éducation. Quelques-unes sont dues à l'isolement, volontaire ou non, de ces groupes par rapport aux autres communautés de leur pays, d'autres à des différences linguistiques ou encore à l'application de certaines politiques éducatives qui ne tiennent pas compte des particularités de ces groupes humains et essaient de généraliser un type d'enseignement uniforme, plus approprié à d'autres milieux. On

ne peut pas non plus ignorer que, dans divers pays, ces groupes ethniques ont été — et sont toujours — marginalisés. Même avec les meilleures intentions à leur égard, les efforts faits pour les intégrer à des formes de vie sociales différentes des conceptions et traditions communautaires qui sont les leurs représentent une tâche extrêmement difficile dont, dans certains cas, l'opportunité est mise en doute. Le problème est encore plus grave lorsque ce que l'on appelle les programmes d'acclimaturation de ces minorités dissimulent un projet d'exploitation.

Du point de vue strictement éducatif, on peut considérer que les groupes de population qui vivent en milieu rural connaissent des limitations, considérablement amplifiées, dans l'exercice et la jouissance du droit à l'éducation. Un autre groupe qui souffre de discrimination, accentuée par le mode de vie qu'il mène, est celui des populations nomades.

Malgré les politiques éducatives adoptées dans la plupart des pays pour assurer l'égalité entre les deux sexes, les filles se trouvent encore dans une situation inférieure par rapport à celle des garçons à tous les niveaux de l'enseignement, et cette différence augmente à mesure que l'on passe à un niveau supérieur.

Les chiffres dont on dispose pour 1980 montrent que, dans le monde entier, 33,9% des jeunes filles de plus de 15 ans sont analphabètes, contre 23,3% des jeunes gens⁴. C'est dans les régions les plus défavorisées économiquement que l'on observe les plus grandes disparités dans la scolarisation. D'une manière générale, l'insuffisance des ressources familiales, les mariages et les maternités précoces, les charges domestiques et les préjugés d'ordre culturel sont quelques-uns des facteurs qui peuvent expliquer le taux élevé d'abandons en cours d'études chez les filles et le faible impact sur les femmes des programmes d'éducation destinés aux adultes.

Différences d'ordre socio-économique

Certaines études et recherches, assez nombreuses, effectuées ces dernières années, montrent l'étroite corrélation existant entre la structure économique et sociale, la profession des parents et les résultats scolaires. Les travaux de Bourdieu et de Passeron à ce sujet sont très connus, ainsi que les conclusions qu'ils tirent du concept de l'école en tant que facteur de *reproduction sociale*.

D'après ces résultats, seules de profondes transformations sociales permettraient de réaliser l'égalité des chances d'éducation. Toutefois, dans certains pays où des transformations sociales radicales ont entraîné la disparition de différences très marquées entre les couches de la société, d'autres apparaissent, certes moins accentuées, qui tiennent à la nature de la profession des parents ou à l'appartenance de ceux-ci aux milieux exerçant le pouvoir et elles ne sont pas sans effet sur les chances en matière d'éducation.

Par ailleurs, comme l'indique Roger Girod, les mesures guidées par l'idée de rendre la société plus juste grâce à la démocratisation des études sont illusoirs puisque le niveau d'instruction n'influe que pour une petite part à côté d'une foule d'autres facteurs, la plupart inconnus et incontrôlables, sur les *life chances* des individus.

C'est une autre façon de remarquer que l'école n'assure pas la reproduction des structures sociales. Celles-ci ont leurs racines propres. L'école n'agit que dans une certaine mesure, mais pas si modeste que cela, sur les mécanismes de la répartition des inégalités de situation. (...)

L'influence de l'origine sociale et de l'école sur les itinéraires personnels est notable, sans plus. Ni nulle, ni écrasante⁵.

L'évolution de la situation de l'éducation dans le monde oblige toutefois à nuancer ces conclusions ou à faire certaines réserves à leur endroit quand on les généralise à l'excès. En effet, la contribution du système d'éducation à la mobilité sociale a été en très net progrès au cours des dernières décennies. La raison en a été pour une part que de nombreuses familles qui, dans le passé, regardaient l'école avec indifférence et même ne permettaient pas à leurs enfants de la fréquenter régulièrement ont pris conscience du pouvoir de l'éducation en tant que facteur de mobilité et de promotion sociale, d'où la pression qu'elles exercent sur les pouvoirs publics pour qu'ils créent des écoles en plus grand nombre et d'un meilleur niveau. Ces familles voient aujourd'hui dans l'éducation le moyen d'ouvrir des perspectives plus favorables à leurs enfants que celles qu'elles-mêmes ont eues.

Les limites du financement par les pays

Il n'est pas toujours possible, malheureusement, de répondre à cette nouvelle attitude, car les familles comme leurs pays ont des moyens financiers limités. Les ressources financières disponibles pour le financement de l'éducation sont très différentes suivant les régions et les pays. Une étude publiée par l'Unesco en novembre 1979⁶ donne une idée de ces différences (voir le tableau 10).

TABLEAU 10. Coût par élève de l'enseignement primaire (en dollars 1974)

Région	
Amérique du Nord	1 734,2
Europe	549,3
Océanie	325,4
Amérique latine	87,0
Asie	78,7
Afrique	50,4

Lorsqu'on compare le coût de l'enseignement primaire par élève dans les régions en question, on remarque qu'en Amérique du Nord on investit 34 fois plus par élève qu'en Afrique, 28 fois plus qu'en Asie, 20 fois plus qu'en Amérique latine et 3,2 fois plus qu'en Europe. Dans cette dernière région, on dépense par élève et par an 11 fois plus qu'en Afrique, 7 fois plus qu'en Asie et 6,3 plus qu'en Amérique latine.

Il existe également des disparités importantes à l'intérieur de chaque région: ainsi, en Afrique, le rapport entre le pays qui dépense le plus (Côte d'Ivoire 135,4 dollars) et celui qui dépense le moins (Malawi 10,5 dollars) est de 13 à 1.

En Asie, le Koweït dépense 167 fois plus que le pays qui dépense le moins, la Birmanie.

En Amérique latine, le rapport entre le pays qui dépense le plus, le Venezuela, et celui qui dépense le moins, la République dominicaine, est de 8,7 à 1.

En Europe, on relève aussi une différence considérable, à savoir de 26 à 1, entre le pays qui dépense le plus, le Danemark, et celui qui dépense le moins, le Portugal.

TABLEAU 11. Estimation des dépenses publiques afférentes à l'enseignement, en dollars des Etats-Unis¹

Continents, grandes régions et groupes de pays	Dépenses publiques afférentes à l'enseignement (en millions de dollars)				Dépenses publiques afférentes à l'enseignement en % du PNB				Dépenses publiques afférentes à l'enseignement, par habitant (\$)			
	1965	1970	1975	1980	1965	1970	1975	1980	1965	1970	1975	1980
Total mondial ²	95 765	159 540	331 759	611 164	4.8	5.4	5.7	5.7	38	57	109	183
Afrique	1 737	3 138	8 401	19 076	3.5	4.1	4.6	4.6	6	9	21	41
Amérique	43 374	77 393	127 588	233 140	5.1	6.3	6.1	6.5	94	152	229	382
Asie ²	7 001	12 551	43 304	95 925	3.4	3.5	4.8	5.0	7	10	32	64
Europe (y compris l'URSS)	42 596	64 501	145 602	252 677	5.0	5.2	5.8	5.6	63	92	201	339
Océanie	1 057	1 957	6 864	10 345	3.7	4.4	6.2	5.9	61	108	330	462
Pays développés	87 993	146 983	294 526	531 271	5.1	5.7	6.0	6.1	86	137	263	457
Pays en développement	7 772	12 557	37 233	79 893	2.9	3.3	3.9	4.0	5	7	19	37
Afrique (exceptés Etats arabes)	1 100	1 884	4 999	11 590	3.2	3.5	4.0	4.1	5	7	16	33
Asie ³ (excepté Etats arabes)	6 551	12 008	38 270	85 645	3.4	3.5	4.7	5.1	6	10	29	59
Etats arabes ⁴	987	1 798	8 436	17 766	4.1	5.0	5.9	4.7	9	15	62	111
Amérique du Nord	40 049	71 839	113 288	201 930	5.4	6.7	6.7	7.2	187	317	479	815
Amérique latine	3 324	5 554	14 300	31 210	2.9	3.3	3.6	4.0	13	20	45	86

¹ Annuaire statistique. Unesco, Paris, 1983, p. II-38.² Non compris la Chine, le Kampuchea démocratique, la République populaire démocratique de Corée, la République populaire démocratique Lao, le Lpban, la Mongolie et le Viet-nam.³ Non compris la Chine, le Kampuchea démocratique, la République populaire démocratique de Corée, la République populaire démocratique Lao, la Mongolie et le Viet-nam.⁴ Non compris le Liban.

Une comparaison à l'échelle mondiale entre les dépenses par élève dans les pays développés et dans ceux du tiers monde fait apparaître des différences variant de 34 à 6 fois.

Des indications très éloquentes sur les différences considérables entre les montants alloués à l'éducation (coûts totaux, en pourcentage du produit national brut et dépenses par habitant en dollars des Etats-Unis) apparaissent au tableau 11.

D'autres informations intéressantes sont celles qui ressortent des chiffres des dépenses publiques par élève (1^{er}, 2^{ème} et 3^{ème} niveaux pris ensemble, en dollars des Etats-Unis) dans les régions et pays énumérés au tableau 12.

TABLEAU 12. Dépenses publiques par élève (1^{er}, 2^e et 3^e niveaux pris ensemble)
(En dollars)

	1965	1970	1975	1980
Total mondial ¹	234	333	598	970
Pays développés	420	647	1 246	2 277
Pays en développement ¹	39	50	117	201
Afrique	59	81	154	240
Amérique du Nord	701	1 138	1 758	3 393
Amérique latine	79	99	198	360
Asie ¹	46	69	198	368
Europe-URSS	344	477	1 036	1 818
Océanie	295	467	1 506	2 162
Etats arabes ²	80	113	374	596

¹ Non compris : Cambodge, Chine, République démocratique de Corée, Liban, Mongolie et Viet-nam.

² Les chiffres relatifs aux Etats arabes (à l'exception du Liban) sont compris dans les totaux pour l'Afrique et l'Asie.

Ces différences si grandes expliquent dans une large mesure les inégalités considérables caractérisant les conditions dans lesquelles l'enseignement est donné dans les différentes régions et dans les différents pays, conditions qui ont évidemment une incidence sur les échecs scolaires, soit: le rapport numérique entre maîtres et élèves, le mobilier et le matériel d'enseignement, la qualité des locaux, la rémunération des maîtres, etc.

L'influence plus ou moins grande du montant des dépenses d'éducation sur l'efficacité de celle-ci revêt la plus haute importance et reflète fidèlement les profondes différences entre les diverses possibilités d'éducation offertes aux populations, suivant les potentialités économiques des pays. Le tableau 13 en fournit la preuve. Des chiffres correspondant aux 31 pays classés par les Nations Unies comme ayant le niveau économique le plus bas, avec un PNB par habitant inférieur à 100 dollars y sont donnés et on y indique la rétention scolaire des promotions qui ont commencé leur scolarité vers 1970 ainsi que le pourcentage de la population d'analphabètes âgés de 15 ans ou plus.

Bien que les données relatives à certains pays soient incomplètes et ne correspondent pas toujours à la même année, on peut mesurer l'énorme influence du niveau économique des pays sur leurs taux d'analphabétisme comme sur les taux de rétention scolaire.

Les différences entre régions d'un même pays sont parfois notables. Elles sont dues non seulement à des facteurs géographiques et autres mais aussi au système d'ad-

ministration et de financement de l'éducation. Dans certains pays à structure fédérale ou départementale, dans lesquels le financement de l'enseignement primaire incombe en totalité ou en partie aux Etats ou aux départements, le niveau économique de ceux-ci et les montants alloués par eux au financement des dépenses scolaires varient sensiblement. Il s'ensuit, en général, dans ceux dont les possibilités financières sont plus réduites, une scolarité plus courte, des maîtres (dont un

TABLEAU 13¹. Rétention scolaire des cohortes ayant commencé leur scolarité vers 1970 (approx.)

Pays	Rétention	Analphabètes de 15 ans ou plus	Année
ASIE			
Afghanistan	63,5%	80%	1980
Bangladesh	18,9%	74,2%	1974
Bhoutan	18,3%		
Laos		56,4%	1980
Maldives		18%	1977
Népal		80%	1977
Yémen (nord du)		91,4%	1980
AFRIQUE			
Bénin	62,2%	72,1%	1980
Botswana	64%		
Burundi	50,3%	59%	1971
Cap-Vert		73,2%	1980
République centrafricaine	35,7%	63,1%	1970
Comores		67%	1980
Ethiopie		87,2%	1970
Gambie	89,5%	79,9%	1980
Guinée			
Guinée-Bissau		81,1%	1980
Lesotho	41,1%		
Malawi	47,5%		
Mali	54,0%	90,8%	1976
Niger	54,7%	90,2%	1980
Ouganda	84,8%	47,7%	1980
Rwanda	39,3%	50,39%	1980
Somalie		93,9%	1980
Soudan			
Tanzanie	63,8%	26,5%	1978
Tchad	27,4%		
Burki Faso	55,3%	91,2%	1975
AMÉRIQUE			
Haïti	59,2%	78,7%	1971

¹ Tableau élaboré sur la base des données de l'*Annuaire statistique* de l'Unesco de 1983 et des données qui figurent dans l'*Annexe du document*, établi par la Division des statistiques relatives à l'éducation de l'Unesco: *Evolution de la déperdition scolaire dans l'enseignement du premier degré dans le monde entre 1970 et 1980*. Paris, 1984. (ED/BIE/CONFINTED 39/Ref. 2).

nombre plus ou moins grand ne possèdent pas de diplôme) moins bien préparés, des abandons en cours d'études plus nombreux et des résultats scolaires des plus insuffisants par rapport à ceux qui sont obtenus dans les Etats ou départements offrant de meilleures possibilités d'éducation.

FACTEURS PERSONNELS

Intelligence et aptitudes

La conception sur laquelle repose actuellement l'organisation de l'enseignement primaire du point de vue de sa structure, du groupement des élèves par classes et des programmes part en général de l'hypothèse de l'homogénéité des élèves. L'une des conséquences de cette hypothèse est la tendance assez généralisée chez les maîtres à orienter leur action davantage dans un sens collectif, à savoir pour tout le groupe d'élèves dont chacun a la charge. Il existe également une tendance inverse qui est d'accorder davantage d'attention aux élèves les plus doués, bien qu'aujourd'hui on préconise le contraire, soit de réserver un traitement inégal aux élèves en favorisant les moins doués sur le plan intellectuel.

Certes, il existe des caractéristiques communes chez les élèves d'âge identique et d'un même degré scolaire, mais aussi des différences notoires dans leurs intérêts et leurs goûts, ainsi que dans leurs capacités intellectuelles. Les différences mises en relief par les tests d'intelligence auxquels sont soumis des enfants ayant un âge chronologique de six ans sont parfois très importantes, avec des écarts d'âge mental de 2, 3 voire 4 ans. L'influence de ces écarts sur le rythme d'apprentissage ainsi que sur le redoublement des années d'études est notoire et constitue par conséquent l'un des facteurs les plus importants de ce que l'on appelle l'échec scolaire.

Comme ces différences ne concernent pas seulement la capacité intellectuelle, mais aussi certains aspects de la personnalité et, d'autre part, comme les objectifs de l'éducation vont au-delà du développement intellectuel pur et simple ou de l'acquisition de certaines connaissances, il est peu défendable et rarement réaliste d'envisager une homogénéisation fondée sur l'idée que les élèves doivent atteindre les mêmes objectifs en un temps analogue, au même rythme d'apprentissage et qu'ils aient des intérêts semblables. Ces différences individuelles chez les enfants sont un amalgame de celles qui sont innées et de celles qui tiennent au milieu dans lequel ils vivent. Si on ne les connaît pas, et si on ne connaît pas non plus les processus de maturation de l'enfant, il est facile de prédire que l'école commettra des erreurs et subira des échecs. Le conseil de Rousseau «Commencez donc par mieux étudier vos élèves; car très assurément, vous ne les connaissez point»⁷ est toujours valable.

Accepter avec fatalisme le fait qu'il est impossible ou extrêmement difficile d'obtenir des résultats positifs d'un enseignement donné à des élèves peu doués intellectuellement reviendrait à leur refuser le droit à l'éducation.

La position de l'éducateur doit être caractérisée par la conviction, fondée sur des recherches d'une rigueur scientifique indubitable, que les processus cognitifs sont susceptibles d'être améliorés, dans des limites raisonnables imposées par l'hérédité

et le contexte familial et socio-culturel ainsi que par l'imperfection relative des méthodes dont on dispose.

Le fait que l'intelligence soit améliorable, susceptible d'être stimulée et perfectionnée, est corroboré par des enquêtes faites dans des populations et sur des situations diverses et par l'opinion dans ce sens toujours plus communément répandue chez les experts: Halsey, 1980; Klauer, 1975; Osterrieth, De Coster *et al*, 1977, pour ne citer que quelques-uns d'entre eux.

L'identification des caractéristiques de l'élève constitue la base à partir de laquelle on pourra lui accorder une attention et un traitement adéquats supposant l'adaptation de l'effort qui lui est demandé et des connaissances qu'on lui donne à ses capacités, à ses intérêts et à sa manière d'apprendre. C'est là une attitude qui est loin d'être reflétée dans les programmes scolaires, par leur manque de souplesse, ou dans les tests de connaissances scolaires exigés, que l'on prépare généralement en partant de ce que l'on peut demander à l'élève moyen, sans tenir compte de ce qu'il est raisonnablement capable de faire étant donné sa singularité et ses caractéristiques propres.

Les expériences visant à stimuler le développement de l'intelligence qui sont réalisées dans plusieurs pays méritent une attention particulière par les perspectives qu'elles ouvrent ou pourraient ouvrir dans un domaine d'une importance aussi vitale.

Dans une étude réalisée par le Professeur Pinillos, quelques méthodes offrant de bonnes perspectives mises à l'essai dans divers pays sont analysées⁸. En Grande-Bretagne, il relève une tendance à la réévaluation du projet «*Head Start*», ainsi que d'autres expériences de stimulation cognitive, qui avaient été rejetées prématurément, peut-être avec une certaine légèreté, par divers critiques de l'éducation compensatoire. Parmi ces expériences, il cite un projet sur l'apprentissage en collaboration (*Collaborative Learning*) exécuté par le docteur Phil Salmon, qui part de la conviction que l'enseignement conventionnel est incapable de faire face comme il se doit aux exigences éducationnelles de la société contemporaine. D'autres expériences, comme celle du service de recherche Thomas Coram, consistent en un programme visant à faire aider les enfants par leurs parents dans l'apprentissage de la lecture. Il convient également de signaler l'expérience du Professeur Hazel Francis sur des enfants de 6 à 8 ans appartenant à des familles d'immigrants, concernant des problèmes de lecture, ainsi que le travail sur l'accélération dans la formation des concepts qui porte sur la ville de Dundee (Ecosse)⁹.

D'un intérêt particulier sont les programmes mis en œuvre dans diverses villes de Belgique par la Fondation Van Leer de La Haye, concernant les enfants les moins favorisés du point de vue socio-économique de même que d'autres réalisations, allant de la crèche à l'école primaire en passant par le jardin d'enfants, faites dans la ville de Gand, sur la base d'une conception plus gestaltiste que mécaniste de l'épanouissement intellectuel, en vertu de laquelle l'interaction des élèves, la méthode du dialogue avec le professeur, le soutien de la famille et un climat de motivation et de participation entretenus tout au long des années et des cycles mentionnés, sont préférés aux programmes partiels et sans lendemain de stimulation de processus spécifiques ou de compensations transitoires.

Il convient de mentionner, en Union soviétique, à un autre niveau d'éducation que celui de notre propos, les programmes dirigés par le Professeur Matuchkine à

l'Institut de recherche sur les problèmes de l'enseignement supérieur de Moscou et ceux du Professeur Talaysina, de l'Université de cette même ville, qui visent à faciliter le développement des facultés cognitives des écoliers, en particulier dans le domaine des sciences physiques et mathématiques.

*Le Monde de l'Education*¹⁰ a publié récemment, sous le titre *Rééduquer l'intelligence*, une analyse très approfondie de la méthode du Professeur israélien Reuven Feuerstein. Celui-ci l'applique à des élèves dont le niveau d'intelligence et de connaissances scolaires est insuffisant pour leur permettre de passer de la dernière année de l'école primaire à la première de l'enseignement secondaire. Il l'applique également à des élèves mongoliens. Cette méthode, dite *d'enrichissement instrumental* (I.E.), est en usage dans plus de 1300 classes en Israël et dans de nombreuses écoles des Etats-Unis et du Canada.

Dans le même ordre d'idées, une autre réalisation très spectaculaire est la création, au Venezuela, du *Ministère pour le développement de l'intelligence*. Institué en 1979, il exécute divers projets visant à promouvoir le développement de l'intelligence.

L'action entreprise en vue du *développement de l'intelligence* comprend divers programmes et projets dans le cadre de l'éducation tant préscolaire qu'extrascolaire:

— Le projet «*Famille*», qui a pour objectif de développer les capacités de l'enfant depuis la période prénatale jusqu'à l'âge de six ans par la formation des mères et du groupe familial, à qui on dispense des connaissances et enseigne des méthodes destinées à assurer le développement intégral de l'enfant.

— Les projets mis en œuvre dans les écoles, qui ont pour but de développer l'*aptitude à penser* par la stimulation des processus et des opérations mentales et grâce à l'accent mis sur l'apprentissage des connaissances susceptibles d'être le plus souvent utilisées, et par une plus grande importance donnée aux processus d'acquisition de ces connaissances qu'à leur contenu.

— Un autre projet est axé sur l'éducation visuelle, d'après la «*Méthode Agam*». Il vise à *assurer le maniement et la coordination de variables liées à la perception des stimuli visuels pour le développement d'un langage visuel*, en vue de l'acquisition d'aptitudes permettant de capter des images visuelles.

— «*Apprendre à penser*» est l'un des autres projets mis en œuvre dans l'enseignement de base. Il est fondé sur la méthode originale «*Apprendre à penser*» du Professeur Bono, du *Centre pour l'étude de la pensée* de Cambridge. Dans le cadre de ce projet, on enseigne aux élèves, au moyen d'une série très complète de leçons préparées comme dans le cas d'une matière indépendante, la *prise de décisions*, l'*organisation de la pensée*, la *créativité* et la *classification des valeurs*.

— Afin d'assurer le suivi du projet précédent, le projet «*Intelligence*» est mis en œuvre pour développer les aptitudes intellectuelles nécessaires à certains processus comme ceux de la comparaison, de l'énonciation, de la vérification d'hypothèses, de la créativité et de la capacité d'analyse.

— D'autres programmes concernent la *représentation de l'espace chez l'enfant* et le développement de l'intelligence dans l'enseignement supérieur et l'enseignement des adultes.

Une mission organisée par l'Unesco a effectué une évaluation de ces programmes à la fin de 1983 et on attend la publication dans un bref délai du rapport correspondant.

L'évocation faite ci-dessus, assez longuement, du problème de l'amélioration de l'intelligence se justifie tant par l'importance du développement intellectuel pour l'élève que par le fait que la décision relative au redoublement de classe est généralement fondée sur les résultats scolaires, indépendamment des possibilités intellectuelles réelles du sujet.

L'affectivité et les résultats scolaires

L'école n'a pas seulement pour objectif de dispenser des connaissances et d'assurer la formation intellectuelle. Cet objectif ainsi que l'influence exercée par d'autres facteurs sur l'intelligence obligent à tenir compte d'autres éléments. L'élève, en particulier celui qui ne trouve pas d'affection dans son foyer, a besoin que l'école lui offre la sécurité, qu'elle développe l'esprit de camaraderie, qu'elle contribue à sa stabilité émotionnelle.

La réaction de l'enfant lors de ses premiers contacts avec l'école, avec le maître et avec ses camarades détermine en grande partie son rendement ultérieur. Le «premier jour de classe» à l'école primaire, en particulier pour ceux qui n'ont pas reçu d'enseignement préscolaire, représente leur entrée dans un monde nouveau, qu'ils effectuent en adoptant une attitude d'attente faite de curiosité et d'inquiétude et non sans une certaine crainte. Dans ce nouveau milieu, l'enfant ne se sent plus protégé, il a l'impression d'être limité dans ses libertés et soumis à un régime de tâches, d'obligations et de limitations inconnu jusque là. L'accueil de ses camarades, souvent hostile, le milieu affectif que le maître et l'école lui offrent, les caractéristiques du bâtiment scolaire, contribuent en grande partie à susciter l'intérêt de l'élève pour la vie et les tâches scolaires ou sa résistance et son aversion à leur égard, avec les répercussions négatives de tous ces éléments sur les résultats de son apprentissage ainsi que sur d'autres aspects émotionnels et affectifs de sa personnalité.

Les insuffisances personnelles

A ce qui précède viennent s'ajouter chez certains élèves d'autres phénomènes générateurs de difficultés scolaires: troubles de la nutrition, problèmes de caractère organique, sensoriel, neurologique ou d'autre nature touchant particulièrement l'apprentissage, comme la dyslexie, la dyscalculie ou d'autres handicaps. A ces causes d'inadaptation scolaire d'autres s'ajoutent comme le milieu scolaire lui-même quand il ne correspond pas aux intérêts, aux expériences et aux besoins de l'élève ou quand des problèmes se posent dans la relation affective maître-élève. Le jugement que le maître exprime à l'égard de son élève influe directement sur l'image que celui-ci a de lui-même; si l'image que le maître se fait de l'élève est négative, elle contribuera à entraîner l'échec. Dans les échecs partiels de l'élève, la préférence du maître pour certaines matières au détriment d'autres ou l'inefficacité des méthodes qu'il applique jouent souvent un rôle majeur.

Les conclusions que l'on peut tirer de cette partie de l'ouvrage relative aux facteurs de l'échec scolaire propres à l'élève sont parfaitement claires: il faut promouvoir et consolider les recherches entreprises dans un domaine tel que celui de la psychopédagogie, qui ouvre des perspectives importantes pour le processus éducatif et aussi étendre le champ d'application des études psychosociologiques effectuées dans le cadre des programmes de formation des maîtres et les approfondir, enfin créer des services d'orientation et leur fournir les éléments dont ils ont besoin.

FACTEURS INTERNES

Le système d'éducation

La structure et le fonctionnement des systèmes d'éducation nationaux conditionnent dans une large mesure les résultats en matière d'éducation. Les fonctions essentielles qui sont exigées d'un système d'éducation pourraient se résumer ainsi: offrir des écoles à tous les enfants d'âge scolaire, faire en sorte qu'ils les fréquentent régulièrement, veiller à ce que la qualité de l'enseignement dispensé garantisse une préparation efficace des élèves et, pour cela, fournir le personnel et le matériel nécessaires.

De ces conditions générales découlent diverses obligations qui peuvent servir d'indicateurs pour apprécier dans quelle mesure elles contribuent à la généralisation de l'enseignement primaire, à son efficacité et à son rendement.

Si le caractère obligatoire de l'enseignement primaire constitue un principe aujourd'hui admis par tous les pays — dans nombre d'entre eux depuis le 19^{ème} siècle —, il est, en revanche, loin d'être de règle dans la pratique. Certains pays n'ont pas encore été en mesure de constituer un réseau scolaire étendu qui permette à tous les enfants d'âge scolaire d'accéder à cet enseignement. Cela est dû notamment au défaut de critères de planification rationnels, fondés sur les caractéristiques démographiques et d'implantation géographique plutôt que sur des pressions non désintéressées d'une autre nature. Les exemples les plus flagrants de cet état de choses s'observent en milieu rural; celui-ci vient souvent dans l'ordre des préférences, derrière le milieu urbain; ainsi, la carte scolaire, plutôt qu'un effet d'études objectives, est le résultat d'improvisations et d'interventions de la part de ceux qui détiennent le pouvoir de décision.

Dans le type d'école également, on constate des inégalités qui influent négativement sur le processus éducatif: écoles incomplètes, dans lesquelles l'élève ne peut bénéficier du nombre d'années d'études décrétées obligatoires par la législation de son pays pour mener à bien ses études primaires, locaux ne remplissant pas les conditions minimales exigées pour la fonction à laquelle ils sont destinés; trop grandes distances pour l'enfant, qu'il ne peut parcourir faute de transports scolaires ou en raison de la nature du terrain.

D'un autre côté, en raison du manque de stimulants adéquats pour les maîtres qui les incitent à s'acquitter de leurs fonctions dans ces régions plus difficiles, on y envoie parfois un personnel enseignant sous-qualifié, alors qu'il faudrait justement encourager la tendance à y installer les éléments les mieux formés car les circonstances et difficultés du milieu exigeront plus d'efforts.

Une autre lacune des systèmes en place, imputable à l'administration de l'éducation, est leur tendance à centraliser et à uniformiser à l'échelle de la nation les normes en matière de programmes, calendriers, horaires, etc. Cela présente de graves inconvénients, en particulier pour la régularité de la fréquentation scolaire qui, dans les régions agricoles, dépend en grande partie des cycles saisonniers (semences, récoltes ou autres travaux). Une plus grande souplesse des programmes, pour qu'ils puissent être adaptés aux différents milieux, de même que des normes régissant la vie scolaire, est indispensable pour éviter le hiatus qui se produit

inévitablement sur le plan éducatif, en particulier dans les milieux sociaux les moins favorisés, entre la législation officielle et sa traduction dans les faits.

Il résulte de tout ce qui précède que le premier échec scolaire, affligeant, est produit par le système d'éducation lui-même, lorsqu'il n'offre pas des écoles à tous les enfants ou alors dans des conditions peu propices au succès. Il est évident que la responsabilité de cette situation incombe en grande partie aux limitations d'ordre financier que connaissent de nombreux Etats et à des problèmes d'ordre naturel — caractéristiques orographiques, répartition de la population — à côté d'autres. Mais l'on ne peut ignorer la responsabilité qui incombe souvent aussi à certaines administrations de l'éducation dans lesquelles la bureaucratie peut jouer un rôle prédominant au détriment de l'imagination et de la capacité de faire face aux problèmes.

D'un autre côté, nul n'ignore que le système d'éducation dépend de décisions politiques. Il existe des politiques éducatives qui, par leur conception, sont davantage orientées vers une sélectivité rigoureuse depuis le premier niveau d'enseignement que vers l'adoption de normes prévoyant des encouragements et de meilleurs moyens d'assurer le succès des études et de combattre l'échec scolaire.

Niveau de qualification des maîtres

L'importance de la préparation du maître dans un enseignement de haute qualité a toujours été reconnue. Le maître est en effet tenu pour responsable des résultats scolaires; on considère que la rénovation de l'enseignement et l'amélioration de sa qualité passent nécessairement par celles de l'éducateur lui-même; on estime que le niveau et la qualité d'aucun système d'éducation ne sont supérieurs à ceux des maîtres qu'on a eus soi-même.

Cet intérêt croissant pour le maître se manifeste de façons très diverses: dans la fréquence des réformes des systèmes de formation du maître, dans les multiples recherches faites sur sa personnalité, sa formation culturelle et son action éducatrice; dans le nombre considérable de publications sur ces questions et dans la fréquence avec laquelle la formation initiale et permanente du maître constitue le thème central de conférences et de réunions de toute nature.

Il est indubitable que cet intérêt croissant pour la formation du maître se justifie pleinement par les fonctions qu'il remplit dans le processus éducatif. On conteste sérieusement certaines tendances récentes en vertu desquelles on a tenté de minimiser l'importance de son action, par exemple les espérances fondées sur les moyens audio-visuels, sans pour autant cesser de reconnaître la grande valeur de ces moyens et d'autres qu'offre la technologie moderne en tant qu'instruments auxiliaires et complémentaires de l'action de l'enseignant. Par ailleurs, il est évident que, dans certains milieux, on exige du maître davantage que ce que l'on peut raisonnablement lui demander.

Mais de quelle façon ces préoccupations concernant la personne du maître et la reconnaissance de son importance se traduisent-elles? Quelle est la situation en la matière? Quelques indicateurs permettent de se former un jugement plus ou moins exact sur ces questions.

Dans de nombreux pays en développement, bien des maîtres de l'enseignement primaire sont dépourvus de diplôme et ne possèdent pas les qualifications souhai-

TABLEAU 14. AFRIQUE: Enseignement du premier degré: personnel enseignant par niveau de qualification

Pays	Année	Total d'enseignants	Pourcentage			
			Niveau A	Niveau B	Niveau C	Niveau D
Algérie	1972	51 461	—	81.3	18.7	—
Botswana	1973	2 698	1.3	12.0	86.7	—
Burundi	1971	4 986	—	50.2	49.8	—
Congo	1972	4 373	—	61.1	38.9	—
Côte d'Ivoire	1973	13 158	—	86.0	14.0	—
Egypte	1972	97 375	0.9	94.2	4.9	—
Ghana	1972	32 144	8.3	67.7	19.8	4.2
Kenya	1973	56 543	1.1	44.9	53.1	0.9
Lesotho	1973	3 951	—	13.4	86.6	—
Malawi	1972	8 718	5.2	30.7	51.9	12.2
Maurice	1971	4 708	0.2	65.9	33.9	—
Niger	1974	2 974	—	57.2	42.8	—
Nigéria	1972	122 995	1.3	43.7	55.0	—
Rép. arabe libyenne	1972	17 552	9.3	72.7	—	18.0
Rép. centrafricaine	1971	2 603	—	0.8	99.2	—
Rép.-unie du Cameroun	1972	19 813	—	1.8	87.4	10.8
Rép.-unie de Tanzanie	1973	23 167	1.7	33.8	64.4	0.1
Rwanda	1972	7 586	—	40.7	59.3	—
Sénégal	1969	5 722	—	75.5	24.5	—
Soudan	1972	27 798	—	100.0	—	—
Swaziland	1974	2 220	5.4	22.7	71.9	—
Togo	1973	5 649	—	7.8	92.2	—
Zaire	1971	70 165	—	11.9	87.5	0.6
Zambie	1972	16 024	1.0	34.4	51.8	12.8

Niveau A: Enseignants titulaires d'un diplôme dont la principale condition de préparation a été d'avoir complété les études secondaires.

Niveau B: Enseignants qui ont comme diplôme le plus élevé le certificat de fin d'études secondaires.

Niveau C: Enseignants titulaires du certificat de fin d'études de l'enseignement primaire ou du premier cycle de l'enseignement secondaire.

Niveau D: Groupe résiduel qui devrait comprendre en principe les enseignants n'ayant aucun des diplômes mentionnés dans les autres groupes.

tables pour exercer leur profession, ainsi que le montrent les tableaux 14 à 17, dont les chiffres portent sur le début des années 70¹¹.

Dans les tableaux, le niveau A comprend les maîtres qui, après avoir terminé leurs études secondaires, en ont fait d'autres, courtes ou longues, dans des universités, des écoles normales supérieures ou des établissements d'enseignement supérieur, non universitaires. Le niveau B comprend le groupe de maîtres qui n'ont pas obtenu davantage que le certificat de fin d'études secondaires (enseignement général, technique ou normal). Le niveau C correspond au groupe de maîtres qui possèdent le certificat de fin d'études primaires ou du premier cycle de l'enseignement secondaire. Le niveau D comprend, en principe, ceux qui ne possèdent aucun des diplômes susmentionnés.

TABLEAU 15. AMÉRIQUE: Enseignement du premier degré: personnel enseignant par niveau de qualification

Pays	Année	Total d'enseignants	Pourcentage			
			Niveau A	Niveau B	Niveau C	Niveau D
Barbade	1972	1 438	44.6	16.2	39.2	—
Bolivie	1975	38 737	—	37.2	31.6	31.2
Brésil	1972	525 628	—	62.8	37.2	—
Canada	1972	159 700	100.0	—	—	—
Colombie	1973	87 069	1.1	88.3	10.1	—
Costa Rica	1974	12 940	84.4	6.3	—	9.3
Equateur	1973	29 569	3.1	83.2	8.1	5.6
El Salvador	1972	15 727	—	100.0	—	—
Jamaïque	1972	9 831	46.7	—	—	53.3
Mexique	1972	227 424	—	100.0	—	—
Nicaragua	1972	8 139	0.7	82.8	—	16.5
Trinité et Tobago	1970	6 548	0.4	93.6	6.0	—
Venezuela	1972	56 765	—	89.1	—	10.9

Niveau A: Enseignants titulaires d'un diplôme dont la principale condition de préparation a été d'avoir complété les études secondaires.

Niveau B: Enseignants qui ont comme diplôme le plus élevé le certificat de fin d'études secondaires.

Niveau C: Enseignants titulaires du certificat de fin d'études de l'enseignement primaire ou du premier cycle de l'enseignement secondaire.

Niveau D: Groupe résiduel qui devrait comprendre en principe les enseignants n'ayant aucun des diplômes mentionnés dans les autres groupes.

Il convient de préciser que les qualifications figurant dans les tableaux correspondent à une situation existant à un moment donné, c'est-à-dire il y a une dizaine d'années, et que les choses ont changé à la suite de la création de cours de formation et de perfectionnement du personnel enseignant en exercice aussi bien que des réformes introduites dans les systèmes de formation initiale des maîtres.

Le manque de maîtres dans l'enseignement primaire, de même que dans l'enseignement préscolaire, est signalé notamment dans un rapport sur plusieurs pays (Bangladesh, Cameroun, Indonésie, Kenya, Nicaragua et Pakistan) publié par un Comité conjoint OIT-Unesco¹². En général, cette situation est propre au milieu rural; elle est due au fait que la rémunération dans la profession d'enseignant est inférieure à celle qui est versée dans d'autres professions. En revanche, les pays dans lesquels il existe une pléthore de maîtres sont plus nombreux.

Un autre indicateur qui illustre bien la situation existante est la durée des études dans les écoles normales préparant à la profession de maître de l'enseignement primaire. Elle varie entre un et six ans mais les chiffres existants ne permettent pas d'établir des comparaisons appropriées car le nombre d'années d'études ayant précédé l'entrée dans les écoles normales n'est pas le même partout, ce qui a évidemment une incidence sur la durée totale des études exigées pour l'obtention du titre de maître¹³. On a observé ces dernières années une tendance générale à l'allongement de la durée des études des futurs enseignants.

TABLEAU 16. ASIE: Enseignement du premier degré: personnel enseignant par niveau de qualification

Pays	Année	Total d'ensei- gnants	Pourcentage			
			Niveau A	Niveau B	Niveau C	Niveau D
Afghanistan	1971	14 237	2.2	48.5	49.3	—
Arabie Saoudite	1971	19 577	13.1	71.5	14.5	0.6
Brunéi	1972	1 478	1.6	80.3	—	18.1
Chypre	1972	2 269	100.0	—	—	—
Hong-kong	1972	21 829	70.1	—	—	29.9
Inde	1970	997 970	1.6	46.2	52.2	—
Iran	1972	86 594	1.2	79.0	—	19.8
Irak	1972	54 979	22.9	75.9	—	1.2
Jordanie	1972	8 501	40.1	58.5	1.4	—
Koweït	1972	3 753	11.9	67.9	—	0.2
Liban	1970	13 413	5.1	51.3	39.5	4.1
Malaisie	1971	46 155	100.0	—	—	—
Pakistan	1970	96 268	—	100.0	—	—
Qatar	1972	935	18.9	71.8	7.1	2.2
Rép. arabe syrienne	1970	23 288	4.2	90.5	4.7	0.6
Rép. de Corée	1973	107 259	44.9	48.7	—	6.4
Rép. démocratique populaire du Lao	1972	7 100	—	—	100.0	—
Thaïlande	1973	179 456	32.1	66.1	1.2	0.6
Turquie	1972	159 368	—	100.0	—	—
Yémen	1974	3 462	4.8	18.1	53.5	23.6

Niveau A: Enseignants titulaires d'un diplôme dont la principale condition de préparation a été d'avoir complété les études secondaires.

Niveau B: Enseignants qui ont comme diplôme le plus élevé le certificat de fin d'études secondaires.

Niveau C: Enseignants titulaires du certificat de fin d'études de l'enseignement primaire ou du premier cycle de l'enseignement secondaire.

Niveau D: Groupe résiduel qui devrait comprendre en principe les enseignants n'ayant aucun des diplômes mentionnés dans les autres groupes.

On ne dispose pas de renseignements suffisants sur le contenu des programmes suivis. On peut voir toutefois quelles sont les diverses tendances en consultant le tableau 18, établi sur la base d'information publiées par le Comité conjoint OIT-Unesco.

Comme on peut l'observer, il existe une prédominance des matières spéciales, qui représentent environ 35% du temps total, ce qui va de pair avec l'élévation croissante des niveaux de formation du corps enseignant. Viennent ensuite, dans une mesure correspondante, la formation générale et les études pédagogiques, les pratiques de l'enseignement représentant environ 15% du temps total. En additionnant les chiffres des deux premières colonnes, on obtient approximativement 60% pour la formation générale et la spécialisation, tandis que les deux dernières colonnes représentent 40% pour la formation professionnelle théorique et pratique.

L'énoncé des matières figurant dans ce tableau n'est pas assez explicite quant à leur contenu: les expressions «formation générale» et «spécialisation» peuvent avoir des connotations sensiblement différentes, selon la conception qui prédomine lors-

TABLEAU 17. EUROPE: Enseignement du premier degré: personnel enseignant par niveau de qualification

Pays	Année	Total d'enseignants	Pourcentage			
			Niveau A	Niveau B	Niveau C	Niveau D
Autriche	1972	20 904	90.9	7.6	—	1.5
Espagne	1972	155 453	—	100.0	—	—
Finlande	1970	22 678	80.2	17.5	—	2.3
France	1970	184 326	100.0	—	—	—
Hongrie	1972	64 000	58.6	41.4	—	—
Luxembourg	1970	1 706	3.6	91.8	—	4.6
Mali	1972	1 702	92.0	—	—	8.0
Norvège	1972	19 109	91.6	—	—	8.4
Pays-Bas	1972	50 441	100.0	—	—	—
Pologne	1971	222 314	76.3	23.6	0.1	—
Suède	1972	63 041	80.6	—	19.4	—
Tchécoslovaquie	1972	126 674	76.4	23.6	—	—

Niveau A: Enseignants titulaires d'un diplôme dont la principale condition de préparation a été d'avoir complété les études secondaires.

Niveau B: Enseignants qui ont comme diplôme le plus élevé le certificat de fin d'études secondaires.

Niveau C: Enseignants titulaires du certificat de fin d'études de l'enseignement primaire ou du premier cycle de l'enseignement secondaire.

Niveau D: Groupe résiduel qui devrait comprendre en principe les enseignants n'ayant aucun des diplômes mentionnés dans les autres groupes.

qu'on les traduit en matières et en contenus. Dans ces conditions, il serait peu prudent d'émettre des jugements de valeur sur les programmes d'études. Toutefois, l'expérience du contact direct avec certaines écoles normales et l'observation de la leçon d'essai des maîtres dans divers pays permettent de formuler quelques appréciations, avec de nombreuses réserves et nuances. Le principe «enseigner à apprendre», qui est un des rôles essentiels du maître, signifie qu'il faut insister davantage sur la pratique des techniques du travail intellectuel dans la formation de l'enseignant. L'introduction des études sociologiques dans les plans de formation est assez récente; peu nombreux sont en effet les pays dans lesquels l'étude de la dynamique de groupe a été introduite et l'encouragement de l'esprit de recherche des futurs maîtres laisse plutôt à désirer. La faille la plus regrettable est peut-être le hiatus entre les théories pédagogiques exposées en classe et la méthode employée pour les enseigner, ce qui entraîne l'un des pires maux: un sentiment de scepticisme à l'égard des matières pédagogiques elles-mêmes. Dans ces conditions, les maîtres tendent à reproduire ce qui se faisait du temps où ils allaient à l'école, ce qui constitue, pour certains, la seule façon d'enseigner.

Le problème des méthodes à appliquer est une autre question essentielle pour le rendement scolaire. A cet égard, le texte ci-après de Jean Château semble s'appliquer:

TABLEAU 18. Contenu des programmes d'études dans les écoles normales de divers pays

Pays	Education générale	Matières spécialisées	Etudes pédagogiques	Pratique de l'enseignement
	en pourcentage			
Afghanistan	0	59/81		41/19
Allemagne (Rép. féd.)	0	35/70	35/50	10/20
Birmanie	40		60	
Cuba	44	15	18	23
Danemark	38	30		32
Egypte	100/42	19	19	20
Etats-Unis d'Amérique	25	50		25
Hongrie	6/18	8/55	72/14	14/13
Inde	0	40	40	20
Japon	23/29	54/26	19/29	4/6
Koweït	100			
Liban	34	39		27
Maroc	60	30		10
Maurice		40	10	50
Norvège	40/70	15/30		45/0
Pays-Bas		40/35		60/65
République arabe syrienne	39	36	5	20
Royaume-Uni				
Angleterre et Pays de Galles		40	40	20
Ecosse	15	50	12	23
Irlande du Nord	25/30	30/35	30/35	15/10
Sri Lanka	0	60		40
Suède	0	40/55	30/20	30/25
Suisse		82	14	4
Total approximatif	25	35	25	15

Lorsque je veux juger un instituteur ou un professeur, je me garde bien de voir ce qu'il enseigne, car cela ne compte guère. Je cherche comment il l'enseigne. Je cherche s'il considère sa discipline comme une fin en soi; auquel cas je le renvoie aux pédants de collège; ou s'il la considère comme un simple moyen de formation, auquel cas il remplit sa mission¹⁴.

En ce qui concerne les activités menées en vue du perfectionnement des maîtres de l'enseignement primaire en exercice, on peut considérer deux courants principaux, suivant le but recherché:

- 1) Un enseignement de courte durée pour assurer la *formation* des maîtres sans diplôme. Cet enseignement est donné en général pendant les vacances, dans les écoles normales, ou prend la forme de cours spéciaux organisés par le ministère de l'éducation; dans certains cas, cette formation se prolonge pendant toute l'année scolaire, quand les maîtres ont regagné leurs écoles, et s'effectue par *correspondance*, ou par radio, télévision dans certains cas, ou encore par d'autres moyens;
- 2) Un enseignement ou des activités tendant à *améliorer et à compléter la formation initiale des maîtres*, diplômés ou non, pour assurer leur promotion professionnelle, mettre à jour leur préparation, afin de leur permettre d'appliquer de nouvelles réformes éducatives et de leur donner la possibilité de se mettre au

courant des progrès réalisés dans les programmes d'études et les méthodes d'enseignement.

Les modalités de cette action sont très diverses: voyages d'études, visites d'autres centres, publications pédagogiques, centres de documentation, cercle d'étude et de collaboration pédagogique. Dans le rapport du comité conjoint OIT-Unesco susmentionné, on a décrit quelques orientations des programmes de perfectionnement qui reflètent celles qui sont introduites actuellement dans les systèmes de formation initiale des maîtres: en France, de brèves périodes de stage en entreprise pour familiariser les maîtres avec certains aspects de la production; en Israël, des cours de perfectionnement organisés dans les écoles mêmes où les maîtres enseignent, avec la participation de tous les spécialistes intéressés; aux Etats-Unis, on se concentre surtout sur les problèmes d'apprentissage et sur la capacité du maître à communiquer avec ses élèves; en Tchécoslovaquie, on prend pour point de départ l'étude individuelle, complétée par la consultation des spécialistes en la matière; en Hongrie, on associe le personnel enseignant aux travaux de recherche et aux enquêtes; au Royaume-Uni, des programmes régionaux de perfectionnement sur des questions relatives aux problèmes particuliers à chaque région sont organisés; en Tanzanie, on applique depuis 1980 un programme national de perfectionnement à l'intention de tous les maîtres qui comporte des cours par correspondance d'une durée de neuf mois, suivis de trois mois de stage au collège d'éducation nationale. A noter que quelques-unes des activités ci-dessus s'adressent également aux professeurs de l'enseignement secondaire.

Bien que les plans de formation et de perfectionnement des maîtres soient des indicateurs intéressants, ils permettent seulement de tirer des conclusions plus ou moins exactes sur l'influence qu'ils peuvent exercer sur le rendement scolaire. La personnalité du maître, dont les éléments susmentionnés ne donnent aucune idée, joue un rôle très important dans le succès ou l'échec scolaire. Le type de relation qui s'établit entre lui et ses élèves détermine le climat de la classe, sa conduite a une influence à nulle autre pareille sur chaque élève; en outre, son attitude à l'égard des élèves détermine les relations entre ces derniers.

Cela explique le nombre croissant d'études et de recherches consacrées au maître, à ses traits de personnalité, à son niveau intellectuel, à sa connaissance de la matière enseignée, etc. De nos jours, toutefois, ces recherches — de Gage, Bush et autres — sont davantage orientées vers ce que le maître *fait*. L'efficacité de l'enseignement n'est pas toujours garantie par un savoir étendu ou une intelligence hors du commun, ou par l'expérience. A cet égard, Bloom écrit: «Les recherches faites sur les caractéristiques des maîtres n'ont qu'un rapport lointain avec l'apprentissage des élèves; en effet ce n'est pas elles, mais l'action du maître qui fait que les élèves apprennent¹⁵». Bien qu'assez pertinente, cette affirmation devrait être nuancée et complétée car, en définitive, il est difficile de définir la relation entre ce que le maître *est* et ce qu'il *fait*, bien que l'influence majeure exercée par l'«être» sur le «faire» ne fasse aucun doute.

Un autre indicateur qui influe sur l'échec scolaire est le rapport numérique maître-élèves. D'après les données du rapport du Comité conjoint OIT-Unesco susmentionné, ce rapport se situe entre 30 et 50 élèves par maître. Dans le groupe des pays où il y a entre 30 et 35 élèves par maître figurent les suivants: Australie, Barbade,

Bulgarie, Canada, Finlande, Koweït, Malte, Pays-Bas, République démocratique allemande, Royaume-Uni, Suède et Tchécoslovaquie. Le groupe des pays où les élèves sont environ 40 par maître comprend: le Bangladesh, la Biélorussie, l'Espagne, la Guyana, Israël, les Philippines, la République socialiste d'Ukraine et l'Union soviétique. Ceux où les élèves sont 50 par maître sont: l'Égypte, le Japon, le Kenya; 55, Sri Lanka.

Les programmes

Parmi les critiques formulées à l'encontre du système éducatif, viennent en premier lieu celles qui concernent les contenus des programmes scolaires. Les défauts qu'on leur reproche le plus communément sont notamment les suivants: ils n'intéressent pas les élèves, d'où l'indifférence de ceux-ci ou leurs réactions hostiles; ils ont un caractère encyclopédique; enfin certaines connaissances exigées manquent de pertinence, d'utilité et de valeur formative. Vient s'ajouter à ces reproches le caractère uniforme et obligatoire donné en général aux programmes qui, s'ajoutant à des réglementations trop rigides, limite la marge d'initiative des professeurs qui pourraient les adapter aux aptitudes, centres d'intérêt et rythmes d'apprentissage des élèves ainsi qu'aux caractéristiques des milieux local et régional.

Dans bon nombre des pays décolonisés au cours des dernières décennies on observe une réaction contre les plans d'études et programmes qui avaient été imposés par les puissances coloniales, car ils supposaient le transfert de certains éléments des systèmes éducatifs de ces puissances dans un milieu totalement différent. Ce hiatus entre les contenus de l'enseignement et la culture autochtone supposait non seulement le mépris de l'identité culturelle mais aussi l'arrachement des élèves à leur milieu socio-culturel, au prix de dommages notoires pour leur formation et leur adaptation sociale. Le Directeur général de l'Unesco, M. Amadou-Mahtar M'Bow, a évoqué ce problème dans les termes suivants:

(...) Les programmes scolaires font souvent très peu de place aux réalités culturelles des peuples concernés, aux valeurs qui fondent leur être, comme d'ailleurs à la science et la technologie qui préparent aux changements, et à la formation professionnelle sans laquelle de nombreux secteurs de l'économie et des services ne peuvent être pourvus de la main-d'œuvre qualifiée nécessaire. C'est dire l'importance qu'il y a certes à développer l'éducation, mais aussi la nécessité qu'il y a d'en améliorer la qualité pour la rendre plus pertinente aux réalités, aux besoins, aux aspirations des pays en développement, et pour supprimer les nombreuses déperditions, redoublements en cours de scolarité et abandons précoces, qui sont la cause de nombreuses frustrations et également du faible rendement de nombreux systèmes éducatifs. (...) Toute éducation a une fonction culturelle. Or c'est la culture qui exprime l'être d'un peuple; c'est par elle qu'un peuple se perçoit comme tel; c'est à travers ce qui fait sa spécificité, son identité culturelle, qu'un peuple a une vision des autres peuples et une vision du monde. Certes si l'affirmation de l'identité culturelle est une des réalités de notre époque, aucune culture n'est isolée. Toutes s'enrichissent mutuellement. Dès lors si la préservation de l'identité culturelle est une nécessité, les relations interculturelles s'imposent dans un monde si ouvert qu'aucun peuple n'est plus désormais isolé. Mais la reconnaissance de l'égalité en dignité de tous les peuples appelle la reconnaissance de l'égalité en dignité de toutes les cultures¹⁶.

Ce problème se pose encore. L'historien africain Ki-Zerbo le traite dans un article publié dans la revue «Perspectives» de l'Unesco:

[...] Aujourd'hui l'école a parfois aggravé certains défauts de l'école coloniale sans conserver certaines de ses qualités. [...] En matière de programme, de méthode et de structure, il s'agit là d'un chapitre immense, et c'est dans l'enseignement primaire que le travail a commencé. Bien souvent les réformes étaient superficielles. Certaines maisons d'édition, cédant à des solutions de facilité, ont pensé que, pour africaniser un manuel, il suffisait de faire alterner Mistral et Lamara Laye, ou bien Abraham Lincoln et Soundianta, ou bien qu'il suffisait de remplacer le pommier par un manguier et de mettre sous cet arbre un petit Traove au lieu d'un petit Dupont¹⁷.

Cette inadaptation au milieu n'est pas l'apanage des pays dont il est question: si l'on formule des programmes pour tout un pays sans la souplesse suffisante pour permettre leur adaptation à des zones et régions distinctes, ils perdront inévitablement cette qualité si nécessaire d'adaptabilité et ne pourront tenir compte des caractéristiques du milieu.

D'un autre côté, bien que quelques objectifs et contenus de l'enseignement primaire gardent une valeur permanente en tout temps et en toute circonstance (par exemple, l'enseignement des matières fondamentales), les connaissances à transmettre doivent évoluer non seulement pour refléter les progrès dans le domaine du savoir correspondant au niveau primaire, mais aussi pour écarter les objectifs et contenus qui répondent à une conception restrictive et élitiste de la culture générale, en honneur lorsque seuls des groupes de privilégiés avaient accès à l'éducation.

Les programmes présentent une autre faille importante signalée par D'Hainaut, quand on ne tient pas compte du fait que les contenus n'ont de sens que par rapport aux objectifs. Cet auteur a écrit à ce propos:

C'est encore une pratique courante de diviser le curriculum selon les catégories traditionnelles inspirées d'une répartition des matières à enseigner: la langue maternelle, la mathématique, [...] Cette division axée sur les disciplines ne devrait plus être le point de départ de l'élaboration des programmes; tout au plus, pourrait-elle être une phase terminale en vue de regrouper — et non de diviser — [...] Le point focal des curricula doit être l'étudiant et non la matière¹⁸.

Cette dernière observation est très pertinente. Lorsqu'on analyse bien des programmes, on constate que la gradation des connaissances répond davantage à l'ordre logique de la matière qu'au désir de les adapter au niveau de capacité des élèves des différentes classes.

D'un autre côté, les méthodes appliquées pour réviser les programmes sont, dans certains cas, peu propres à donner de bons résultats. En premier lieu, la phase expérimentale préalable fait défaut; en second lieu, sa révision est confiée à une commission constituée à titre temporaire sans qu'il ait été prévu de contrôle complémentaire de leur application, en vue de leur évaluation et, éventuellement, de leur remaniement; enfin, la participation des maîtres, bien qu'assurée dans de nombreux pays, soit à titre individuel, soit par l'intermédiaire de leurs associations, se caractérise davantage par la procédure de consultation que par une participation directe et active à l'élaboration desdits programmes.

Calendriers et horaires

La durée du calendrier scolaire, la façon dont il est aménagé dans le temps, son adaptation aux conditions du milieu, de même que les horaires, ont des répercus-

sions non négligeables sur le rendement scolaire et, par conséquent, sur le succès ou l'échec des élèves.

La durée de l'année scolaire peut accuser des différences surprenantes allant de 170 à 240 jours. A la fin d'un cycle primaire de six ans, les enfants qui sont allés en classe 240 jours par an et ont eu cinq heures de classe par jour, auront eu 2 100 heures d'enseignement de plus que ceux qui n'ont eu que 170 jours de classe par an. C'est là une différence considérable dont les conséquences n'appellent manifestement pas de commentaires.

Les données ci-dessous¹⁹, quoique incomplètes, donnent une idée approximative de la situation actuelle.

Dans la plupart des pays, la durée des *vacances scolaires* est de 10 à 16 semaines par an. Les vacances les plus courtes sont celles des élèves de Bulgarie (deux mois) et de Nouvelle-Guinée (neuf semaines); les plus longues sont celles des élèves de France (16 semaines), du Japon, (17 semaines), de l'Indonésie (20 semaines) et du Koweït (17 à 20 semaines). Dans plusieurs pays, les jours fériés et les fêtes religieuses en occupent une grande partie (50 jours en Israël).

En ce qui concerne les vacances des *maîtres*, dans la plupart des pays, elles s'étendent sur 10 à 14 semaines, 10 à 12 semaines étant la durée la plus fréquente. Mais l'éventail est très large et s'étend de 12 jours en Indonésie à 17 ou 20 semaines au Koweït. Les vacances des maîtres coïncident avec celles des élèves, bien qu'elles soient nettement plus courtes dans la majeure partie des cas (Argentine, Barbade, Bulgarie, Chili, Finlande, Japon, Pérou, République démocratique allemande, etc.). Leurs vacances officielles sont les mêmes que celles des fonctionnaires, les autres jours restant à la disposition de l'administration, qui peut les appeler à effectuer certaines tâches, notamment de programmation et de préparation d'examens, comme c'est le cas en République fédérale d'Allemagne, au Canada, en Espagne, en France, en Italie, au Kenya, au Japon et au Pakistan.

Dans la quasi-totalité des pays, le *temps consacré à l'enseignement* varie de 20 à 30 heures par semaine. C'est au Venezuela que ce temps est le plus court (16 heures) et au Chili ainsi qu'en Thaïlande qu'il est le plus long (35 heures).

La durée de chaque *cours* est généralement de 40, 45 ou 50 minutes. C'est en Indonésie, dans certaines écoles, qu'elle est la plus brève (30 minutes). Le *nombre de cours* par semaine donnés par chaque maître se situe entre 20 et 30 dans la plupart des pays; en Indonésie, ils en donnent 40 et en France 15 (les agrégés). A Chypre et au Luxembourg, après plusieurs années de service, le nombre d'heures de cours diminue.

En ce qui concerne la *durée totale du travail* (y compris les activités en marge du programme lui-même), l'éventail est vaste; en Bulgarie, la semaine est de 6 jours — 46 heures — de travail; en Hongrie, de 44 heures; en Autriche, au Chili et aux Pays-Bas, de 40 heures; en Finlande, de 37 heures 30 minutes et à Sri Lanka, de 30 heures.

L'aménagement du calendrier scolaire au cours de l'année n'obéit pas toujours à des impératifs pédagogiques; en effet, dans un assez grand nombre de pays, les périodes de vacances des adultes suivent les périodes de vacances scolaires. On observe déjà une réaction à cette règle et, aux longues vacances traditionnelles de l'été s'ajoutent des vacances de courte durée, échelonnées tout au long de l'année. Une autre situation représentant une anomalie est celle de quelques pays dans

lesquels on fait coïncider les vacances avec celles des pays qui envoient des maîtres au titre des plans d'aide bilatérale.

Pour fixer les vacances, on devrait tenir compte avant tout des élèves, du meilleur équilibre possible entre travail et repos, des conditions climatologiques et du mode de vie de la communauté; à cet égard, il est évident que, en milieu rural, il faut harmoniser d'une manière ou d'une autre l'activité scolaire avec celle qu'imposent impérieusement des cycles agricoles déterminés pendant lesquels il semble normal que les élèves des grandes classes puissent prêter certaines formes d'aide à leur famille.

De même, pour déterminer les horaires, on devrait se fonder sur des critères rationnels visant à équilibrer le travail abstrait avec les tâches concrètes et en tenant compte des variations du coefficient de fatigue propre à chaque matière.

Degré d'influence des facteurs

Après avoir énuméré et commenté quelques-uns des facteurs qui influent sur l'échec scolaire, on peut se poser deux questions: dans quelle mesure et avec quelle intensité chacun d'eux exerce-t-il son influence? Quels peuvent être les moyens les plus efficaces pour faire face aux problèmes des échecs et du redoublement des élèves de l'enseignement primaire?

En ce qui concerne la première question, d'intéressantes études ont été faites au sujet du succès scolaire, études également utiles pour ce qui est de l'échec, étant donné que succès et échec sont les deux faces d'un même problème. Ainsi, les rapports Plowden et les enquêtes de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire ont essayé de déterminer empiriquement les origines des différences dans les résultats et d'expliquer jusqu'à quel point le système d'enseignement peut remédier aux difficultés des élèves. Toutes ces études parviennent aux mêmes conclusions: les conditions de vie, les aptitudes et les attitudes constituent la cause principale de la disparité des résultats; les caractéristiques propres aux maîtres (âge, sexe, expérience...) ne jouent en général qu'un rôle limité; le nombre d'élèves par classe, l'équipement scolaire, les dépenses, la gestion et la structure des centres d'enseignement n'expliquent ces inégalités que dans une proportion à peine supérieure à 5%. La moyenne pour tous les pays dans lesquels les enquêtes de l'Association internationale de l'évaluation du rendement scolaire ont été réalisées et, pour les six matières évaluées (lecture, sciences, littérature, instruction civique, anglais et français comme langues étrangères), l'influence de ces facteurs sur le succès scolaire, sont données avec plus ou moins d'exactitude dans le tableau 19²⁰.

TABLEAU 19. Influence de divers facteurs sur le succès scolaire

Niveau socioculturel de la famille	12
Cursus scolaire de l'élève	8
Conditions d'enseignement	10
Traits de comportement de l'élève (attitude à l'égard des études...)	10
Facteurs indéterminés	60
TOTAL %	100

Il ressort de ce tableau que l'inégalité dans les résultats dépend pour 80% environ de facteurs extrascolaires.

D'autres recherches ont été effectuées sur le modèle entrée-sortie, dans lequel la situation de sortie est définie par l'entrée considérée. Comme le signale le Professeur Rodriguez Dieguez²¹, en ce qui concerne la composition des variables d'entrée du rapport Coleman par exemple, cinq d'entre elles sont strictement didactiques, cinquante six se rapportent à des questions d'organisation de l'école et deux cent trente à des conditions économiques et sociales propres aux élèves, aux professeurs et aux écoles. Vu ces conclusions, il ne faut pas s'étonner que les études en question aient été pour quelque chose dans la position extrême adoptée par ceux qui défendent la déscolarisation sans offrir en échange de solutions pratiques susceptibles d'être généralisées et qui soient convaincantes.

Malgré l'autorité scientifique des chercheurs cités, il est difficile d'accepter, d'une manière générale, le peu d'influence attribuée à l'école. D'autre part, l'acceptation pure et simple de ces jugements, ne laisse de présenter des risques graves. Comme le dit spirituellement James W. Guthrie:

La croyance dans le fait que les modèles de rendement scolaire sont déterminés une fois pour toutes par les conditions sociales et économiques extérieures à l'école s'est répandue de plus en plus [...]. Il n'est pas difficile de prédire comment cette croyance pourra se justifier elle-même; si les administrateurs de l'enseignement et les maîtres pensent que leurs activités à l'école et dans la salle de classe n'ont pas d'importance, ils pourraient commencer à se comporter en conséquence²².

C'est pourquoi, de même que les résultats d'autres recherches, qui montrent que c'est l'école qui exerce l'influence la plus grande (Bowles et Henry S. Dyer²³, entre autres), les conclusions comme celles de Husen et Coleman doivent être considérées avec la plus grande prudence. Accepter comme une fatalité certaine et irréversible les conclusions les plus pessimistes entraînerait nécessairement un scepticisme et une déception qui ne contribueraient en aucune manière à améliorer l'efficacité de l'école et les résultats scolaires. D'un autre côté, il est évident que les circonstances déterminantes de l'échec scolaire varient beaucoup d'un lieu à l'autre et que les résultats scolaires peuvent s'améliorer dans une large mesure par une action éducative efficace.

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. Altbach, P.G. Problèmes clés du manuel scolaire dans le Tiers Monde. *Perspectives* (Paris, Unesco), vol. XIII, n° 3, 1983, p. 344-345.
2. *Ibid.*, p. 343.
3. Lambert, W.E. Algunas consecuencias cognitivas y socioculturales del bilingüismo. *Revista de Occidente* (Madrid, Fundación José Ortega y Gasset), N.º 10-11, extraordinario II, febrero 1982.
4. Unesco. Conférence générale. Session extraordinaire, 4^e, Paris, 1982. *Deuxième plan à moyen terme (1984-1989)*. Paris, 1983, p. 84.
5. Girod, R. *Inégalité, inégalités: analyse de la mobilité sociale*. Paris, Presses universitaires de France, 1977, p. 17-18.
6. Eicher, J.C.; Orivel, F. *L'allocation des ressources à l'éducation dans le monde*. Paris, Division des statistiques relatives à l'éducation, Office des statistiques, Unesco, 1979, p. 20. (CSR-E-35).

7. Rousseau, J.-J. Préface. In: *Emile ou de l'éducation*. Paris, Editions sociales, 1958, p. 87.
8. Pinillos, J.L. *Le développement de l'intelligence: un espoir ou une réalité? Venezuela - (mission)*. Paris, Unesco, 1981. 32 p. (FMR/ED/SCM/80/177F; RP/1979-80/1/5.4/02/ Rapport technique) [Microfiche Unesco 81 fr 0010 (Restreint)]
9. *Educational priority: report of a research project. Vol. 5: EPA - a Scottish study*, ed. by C.M. Morrison in collaboration with Joyce S. Watt and T.R. Lee. Edinburgh, Royaume-Uni, Her Majesty's Stationery Office, 1974. 228 p.
10. Bert, Claudie. Rééduquer l'intelligence. *Le monde de l'éducation* (Paris), n° 99, novembre 1983, p. 49-52.
11. Unesco. Office des statistiques. Division des statistiques relatives à l'éducation. *Enquête sur la qualification des enseignants/Survey of teachers' qualifications*. Paris, 1977. 82 p. (CSR-E-23).
12. Comité conjoint OIT-Unesco d'experts sur l'application de la recommandation concernant la condition du personnel enseignant, 4^e session, Genève, 1982. *Rapport*. Genève, Bureau international du travail, 1983, p. 137. (CEART/IV/1982/12).
13. Blat Gimeno, J.; Marín Ibáñez, R. *La formation du personnel enseignant du premier et du second degré: étude comparative*. Paris, Les Presses de l'Unesco 1981. 275 p.
14. Château, J. *Ecole et éducation*. Paris, Librairie Philosophique J. Vrin, 1957, p. 94.
15. Bloom, B.S. Innocence in education. *School review* (Chicago, IL, University of Chicago), vol. 80, no. 3, May 1972, p. 340.
16. Unesco. Directeur-général, 1974— (M'Bow, A.M.). *Allocution de M. Amadou-Mahtar M'Bow, Directeur général de l'Unesco à la deuxième réunion des ministres des Caraïbes chargés des questions relevant des domaines de compétence de l'Unesco, Castries, Sainte Lucie, 1982*. Paris, Unesco, 1982, p. 2-3 (DG/82/21)
17. Ki-Zerbo, J. Education et développement. *Perspectives* (Paris, Unesco), vol. II, 4, hiver 1972, p. 461, 466.
18. D'Hainaut, L., éd. *Programmes d'études d'éducation permanente*. Paris, Unesco, 1979, p. 95.
19. Comité conjoint OIT-Unesco d'experts sur l'application de la recommandation concernant la condition du personnel enseignant, 4^e session, Genève, 1982. *Op. cit.*
20. Girod, R. *Op. cit.*
21. Rodriguez Dieguez, J.L. *La calidad de la educación*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1981.
22. Guthrie, J.W. A survey of school effectiveness studies. In: Mood, A. ed. *Do teachers make a difference?* Washington, DC, U.S. Department of Health, Education and Welfare, 1970, p. 25, cité par Cogan, M.L. Current issues in the education of teachers. In: Ryan, K.; Rehage, K.J., eds. *Teacher education*. Chicago, IL, University of Chicago Press, 1975, p. 222. (National Society for the Study of Education, Yearbook, 74th, Part II).
23. Bowles, S.S. Towards equality of educational opportunity? *Harvard educational review* (Cambridge, MA, Graduate School of Education, Harvard University), vol. 38, no. 1, Winter 1968, p. 89-99.
Dyer, H.S. School factors and equal educational opportunity, *Harvard educational review* (Cambridge, MA, Graduate School of Education, Harvard University), vol. 38, no. 1, Winter 1968, p. 38-56.

CHAPITRE TROIS

L'échec scolaire et ses répercussions; comment améliorer la situation existante

CONSÉQUENCES DE L'ÉCHEC SCOLAIRE

L'échec scolaire a des répercussions de plusieurs types: les unes sur la personnalité de l'enfant et son comportement ultérieur; d'autres qui l'incitent à abandonner ses études; la famille elle-même est affectée par les résultats scolaires; pour sa part, l'abandon prématuré de l'école entraîné fréquemment par les échecs est l'une des causes de l'analphabétisme; enfin, le coût de l'enseignement augmente dans une mesure qui peut être très grande dans les pays où le nombre des redoublants est élevé.

Conséquences pour l'élève

La fin des études représente pour l'élève qui n'a pas été reçu un moment critique qui a des conséquences quant à l'image qu'il a de lui-même, l'opinion que les autres ont de lui et provoque des réactions de mécontentement dans sa famille. Il réagira plutôt en perdant confiance en lui et en ses possibilités intellectuelles que comme quelqu'un qui reçoit un stimulant. S'il doit redoubler, il perdra le contact avec ses anciens camarades et sera pour les nouveaux celui qui n'a pas été reçu l'année précédente. Sur la personnalité en formation et, de ce fait, délicate de l'enfant, cet «échec» laisse des traces. Dans les cas extrêmes, quand s'ajoute la peur des réactions et des châtements venant de la famille, il peut y avoir des conséquences imprévisibles et graves. Il n'est pas rare que, à la fin de l'année scolaire, l'échec conduise certains à la fugue ou à des conduites dégradantes comme la toxicomanie, voire tragiques comme le suicide. Sur le plan strictement scolaire, l'élève peut réagir de deux manières: prendre l'échec comme un stimulant qui le pousse à faire des efforts et à essayer d'obtenir de meilleurs résultats ou bien rejeter totalement ce qui rappelle l'étude et la vie scolaire.

Quand la promotion est automatique, il n'existe pas toujours des cours de rattrapage systématiques pour les élèves retardés; en conséquence, bien qu'ils passent d'un cours à l'autre, les différences de niveau des connaissances entre eux et leurs camarades peuvent s'accroître encore davantage.

Conséquences pour le milieu familial

Il est difficile pour la famille d'accepter l'échec et elle cherche un responsable: son propre fils ou l'école. Il s'ensuit une série de tensions portant préjudice à l'équilibre familial, ce qui, parfois, se traduit par la mise au travail de l'enfant, c'est-à-dire

l'abandon scolaire. Si la famille estime que la faute incombe à l'école, elle cherchera un autre établissement offrant plus de garanties d'efficacité ou dans lequel, les critères étant plus libéraux, l'enfant pourra obtenir de meilleures notes; elle n'ignore pas en effet que le niveau d'études sanctionné par le «diplôme» est l'une des clefs de l'emploi et du succès dans la majeure partie des sociétés actuelles.

La première des réactions susmentionnées, à savoir l'abandon des études primaires, a des répercussions certaines sur l'analphabétisme.

Conséquences pour l'analphabétisme

Une scolarité courte, qui ne permet pas à celui qui l'a suivie de dominer les matières fondamentales (lecture, écriture et calcul), jointe à un manque de pratique dans ces matières, ce qui est le cas dans certains milieux, le milieu rural en particulier, faute de bibliothèques ou pour d'autres raisons, conduira nécessairement à l'analphabétisme par perte de l'habitude de lire et d'écrire chez les enfants et les adultes.

Certaines recherches portant sur d'anciens élèves de l'école primaire qui n'avaient fréquenté l'école que deux ou trois ans ont montré que le pourcentage d'analphabètes était plus élevé chez les sujets de ce type parvenus à l'âge adulte. C'est pourquoi l'espoir de voir les campagnes d'alphabétisation des adultes venir à bout de l'analphabétisme diminuera si, parallèlement, l'enseignement primaire complet n'est pas généralisé.

D'autre part, l'école ne peut avoir pour but unique, de nos jours, l'enseignement des matières fondamentales; elle doit aussi permettre la culture des valeurs, enseigner le «savoir-faire», dont personne ne doit manquer pour se réaliser en tant qu'individu et pour s'intégrer à la société environnante. Cette formation de base, complète et solide, est nécessaire à l'exercice conscient des droits de l'homme. D'autre part, elle représente la base essentielle du droit à un enseignement qui ne s'arrête pas à ce niveau mais permet d'accéder aux autres niveaux.

On affirme avec raison que, dans bien des cas, l'échec engendre l'échec. Les études en la matière réalisées en Amérique latine font apparaître que près de 14% des élèves redoublent, voire triplent une même année de l'école primaire¹. Il convient cependant d'admettre ce pourcentage avec certaines réserves car il peut être attribué en partie au fait que, dans les écoles où la scolarité légale et réelle ne dépasse pas deux, trois ou quatre ans, certains élèves ayant terminé leurs études sans avoir subi d'échec continuent à assister aux cours du dernier degré.

Abandon scolaire

Par le fait qu'il interdit l'accès aux autres niveaux d'enseignement, l'abandon scolaire, entraîné par l'absence de notes suffisantes ou pour toute autre raison, prive les enfants de nombreux atouts pour le reste de leur vie. Même lorsqu'il a suivi tout l'enseignement primaire, l'enfant qui n'a pas obtenu de notes suffisantes ni, par conséquent, le certificat ou le diplôme correspondant, ne peut, dans certains pays, avoir accès à l'enseignement général, ce qui l'oblige à entrer en apprentissage. En dehors de son effet discriminatoire, cette obligation contribue à enlever tout prestige à l'enseignement professionnel et aux activités manuelles, si nécessaires par leur valeur formative et leurs répercussions favorables sur l'économie.

Le coût de l'échec

Une autre conséquence très importante de l'échec scolaire, due au fait qu'il entraîne le redoublement, se manifeste dans le domaine économique par deux phénomènes :

- 1) l'incorporation au monde du travail de celui qui a été victime d'un échec scolaire;
- 2) le financement du système d'éducation.

S'il est vrai, certes, que le fait d'avoir fréquenté l'école, même pendant un temps assez court, assure toujours un certain niveau de connaissances, et que, dans ce sens, on ne peut considérer comme totalement perdus les efforts déployés par l'élève, ni les dépenses que cela suppose, il est évident que, dans la majeure partie des cas, celui-ci sera incorporé au monde du travail à des postes inférieurs et que son manque de formation se répercutera sur sa productivité.

Sur les budgets d'éducation, le redoublement fait peser une charge supplémentaire qui variera en fonction du nombre des redoublants et du coût de chaque élève dans le pays. Il a été question dans les pages précédentes des pourcentages considérables de redoublants. Chacun d'eux occupe une place à l'école; quand leur nombre s'élève à des centaines de milliers ou à plusieurs millions, le nombre des maîtres nécessaires, des locaux ainsi que des autres moyens d'enseignement représente des sommes énormes.

Sur un autre plan, la désertion scolaire peut être un important facteur de troubles sociaux. Le fait que l'enfant qui ne fréquente pas l'école dispose de son temps et le sentiment de frustration que suscite chez lui l'échec scolaire peuvent le conduire vers la délinquance ou la drogue, quand il n'est pas exploité à des fins de mendicité, ou astreint à des travaux qui ne sont pas de son âge. Ces conséquences de l'abandon ou, en définitive, de l'échec scolaire ont une importance primordiale car elles contribuent à la fois à rendre l'individu malheureux et à susciter chez lui des réactions asociales avec ce que cela comporte de dangers.

MESURES DESTINÉES À AMÉLIORER LA SITUATION EXISTANTE

Politique et planification en vue d'assurer l'égalité des chances

L'article 26 de la Déclaration universelle des droits de l'homme, approuvée par l'Assemblée générale des Nations Unies en 1948, stipule ce qui suit :

Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire [...].

Au cours des dernières décennies, en particulier depuis que le processus de décolonisation a revêtu tout son dynamisme et que de nombreux pays sont parvenus à l'indépendance, les efforts réalisés pour développer l'enseignement primaire ont été très importants et les résultats obtenus spectaculaires.

Il est indubitable que, tant dans les milieux nationaux qu'internationaux, il existe une volonté politique dans ce sens. Lors de conférences régionales de ministres de l'éducation organisées par l'Unesco et de multiples réunions, la position des pays participants quant à l'objectif de la généralisation de l'enseignement primaire ou de base est unanime. A la vingt-deuxième session de la Conférence générale de l'Unesco, tenue à la fin de 1983, parmi les treize grands programmes approuvés figure au premier rang le programme intitulé «L'éducation pour tous» dont les objectifs sont le développement de l'enseignement primaire et l'éradication de l'analphabétisme chez les adultes et dont l'action est orientée dans ce sens. La lutte contre l'échec scolaire devrait également faire l'objet d'une action prioritaire dans le cadre des politiques d'éducation menées tant au titre des plans nationaux que sur le plan international.

Il est évident que cette attitude est le résultat d'une prise de conscience généralisée de la valeur morale du droit à l'éducation et de ce que ce droit représente du point de vue de la dignité de l'homme mais aussi, en même temps, de l'importance de l'éducation pour le développement économique et social et en tant que facteur de mobilité sociale.

Action globale et administration de l'éducation

L'application des politiques tendant à démocratiser l'éducation exige des mesures législatives, sociales, éducatives et économiques destinées à résoudre les problèmes posés par la diversité des situations existantes. Tout au long de la présente étude, quelques-unes des difficultés qui s'opposent à la réalisation de l'objectif de l'enseignement primaire ou de base complet pour tous les enfants ainsi que les différences en la matière selon les régions ont été exposées. En adoptant ces mesures, on devra tenir compte des facteurs déterminant l'échec scolaire.

Le système d'éducation est intimement lié au contexte politico-social dans lequel il s'insère tant par sa structure que par son orientation, son fonctionnement et les possibilités qu'il offre. Pour les uns, c'est là un fait si déterminant qu'ils estiment que les inégalités dans les possibilités d'éducation ne peuvent être éliminées que par un changement radical de l'ordre politique et social prenant la forme d'une révolution. D'autres, au contraire, ne considèrent pas ce conditionnement comme inéluctable et estiment que, en procédant par petites étapes, et à condition qu'il existe une politique ferme consistant à essayer de résoudre les problèmes et difficultés inhérents au milieu, de très bon résultats peuvent être obtenus dans la voie de la démocratisation de l'éducation, dont le premier élément fondamental est la généralisation de l'enseignement primaire.

Pour l'un comme pour les autres cas, lorsqu'on applique une politique visant à assurer l'égalité des chances en matière d'éducation on doit prendre en considération les situations diverses et y faire face par une action appropriée. Or, cette politique ne peut se concevoir sous un angle strictement pédagogique: elle doit avoir certes des objectifs éducatifs, mais inspirés par d'autres objectifs, philosophiques, politiques et socio-économiques.

La situation initiale des communautés n'est pas uniforme, leur milieu est différent; en conséquence, les décisions politiques doivent être prises en fonction des conditions et caractéristiques de ces communautés et des exigences de l'environnement ou du milieu auxquels elles s'adressent.

Pour que leur action soit efficace et continue, les administrations doivent avoir un caractère permanent et des assises solides et, passant au-dessus des avatars et des contingences politiques, assurer l'exécution de plans dans l'intérêt des nouvelles générations auxquelles on entend garantir le droit à l'éducation.

C'est là un problème d'une importance singulière. Dans les pays qui connaissent une certaine instabilité politique, le ministre de l'éducation change souvent, ce qui entraîne le renouvellement du personnel des services administratifs ainsi que l'interruption des plans antérieurs sans autre raison, parfois, que le fait qu'ils ont été élaborés par leurs prédécesseurs. D'autre part, nombreuses ont été les administrations débordées par l'«explosion scolaire» qui ont pu faire face avec difficulté aux exigences que cela suppose. Il existe aussi une tendance à la bureaucratisation excessive de la gestion de l'appareil éducatif, qui rappelle la fameuse boutade du penseur français Alain:

Les essais sont décidés en partie par des hommes qui enseignaient bien, mais qui n'enseignent plus; en partie par d'autres qui enseignaient mal et qui, par cette raison même, ont choisi d'administrer; en partie par les hommes des bureaux, qui n'ont jamais enseigné, qui n'en seraient point capables [...]²

Une administration de l'éducation moderne et efficace a besoin d'être renouvelée profondément dans sa structure et nécessite un apport de personnel qui possède différentes qualifications: éducateurs, bien entendu, planificateurs, psychologues, orienteurs, sociologues, spécialistes en matière de plans et de programmes, en technologie de l'éducation et en évaluation et contrôle.

Planification du réseau scolaire

Il est curieux de relever que l'attention dont la planification a fait l'objet à un moment donné, en particulier dans les années 60, s'est relâchée comme s'il s'agissait d'une mode passagère et non pas d'une nécessité permanente, et ceci tout particulièrement dans les pays qui ont de graves problèmes d'éducation.

Pour faire bénéficier de l'éducation formelle le pourcentage élevé d'enfants qui n'ont pas la possibilité de fréquenter l'école et réduire le nombre — élevé — de ceux qui abandonnent leurs études ou redoublent des plans d'action systématiques doit être élaborés.

Il est évident que la première chose à faire pour généraliser l'enseignement primaire est d'assurer une place à l'école pour chaque enfant, ce qui suppose un réseau scolaire suffisamment étendu et bien planifié que l'on aura établi dans l'idée que c'est l'école qui doit se rapprocher de l'enfant et non pas celui-ci qui doit faire de longs et difficiles déplacements.

Les conditions démographiques jouent là un rôle important; en effet, pour diverses raisons, pas seulement d'ordre économique, ce sont les pays en développement qui sont obligés de faire les plus grands efforts. D'un côté, non seulement ils n'ont pas assez d'écoles mais leur population de jeunes enfants d'âge scolaire est proportionnellement plus importante et l'accroissement démographique est nettement supérieur chez eux à celui des pays développés, ce qui entraîne des besoins — en locaux et en maîtres notamment — plus grands que ceux des pays développés. D'un autre côté, aux différences existant entre les possibilités d'éducation dans les zones urbaines et dans les zones rurales, qui sont très importantes, s'ajoutent les consé-

quences des mouvements migratoires d'une région à l'autre, de la campagne vers les villes, ou d'une zone à l'autre suivant le type de profession. Il faut aussi faire face au déficit scolaire dans certaines zones où l'immigration est en rapide progression, et où le même local est utilisé tous les jours pour assurer au maximum trois heures d'instruction à deux, trois et jusqu'à cinq fournées d'écoliers. La planification devrait viser à régler le mieux possible cette situation par des enquêtes distinctes suivant les zones et districts à l'intérieur de chaque pays, notamment sur la densité démographique de même que les effectifs scolaires du moment et ceux qui sont prévus, le rendement par cohortes, etc., et aussi par des enquêtes sociologiques sur les tendances et courants migratoires et les facteurs économiques et socio-culturels exerçant une incidence sur l'accès, le rendement et la pertinence de l'éducation.

C'est alors qu'il importe vraiment de prendre en considération la notion d'«espace éducatif» définie par Pierre Furter.

Si l'espace éducatif apparaît tout d'abord par une analyse des distances physiques — exprimées, par exemple, par des distances en termes de proximité et d'éloignement — (cette analyse) devra être continuée et approfondie par l'étude des distances sociales et culturelles. Elle devra s'achever par une appréciation de son *éducogénie* définie comme «la capacité globale de formation propre à un milieu donné, mesurée par l'action éducative de la famille, des classes sociales, de la langue, des moyens de communication de masse et des institutions éducatives»³.

C'est à partir de tous ces éléments que l'on déterminerait les besoins en locaux scolaires et, en prenant aussi pour base les études réalisées sur les caractéristiques géographiques des diverses zones, on serait alors en mesure de déterminer avec précision quels devraient être l'infrastructure minimale nécessaire et les prototypes de construction adéquats. Les autres éléments essentiels de ces plans sont manifestement les besoins en personnel enseignant et en matériel didactique et les différentes étapes de leur exécution ainsi que les ressources nécessaires pour mener cette dernière à bien.

Coordination entre ministères et organismes

La complexité des problèmes que pose l'action à mener pour éviter l'échec scolaire excède les possibilités des ministères de l'éducation, en particulier dans les pays en développement.

L'un des facteurs de l'échec scolaire, plus important dans les milieux ruraux que dans les zones urbaines, est l'irrégularité de la fréquentation de l'école. Il y a parfois une grande différence entre les effectifs figurant dans les registres d'inscription et le nombre des élèves fréquentant effectivement l'école. En milieu rural, lorsqu'à certaines époques les travaux agricoles prennent une place très importante dans les activités locales, ils jouent un grand rôle dans l'échec scolaire par le fait que les écoliers y participent aussi. C'est là un handicap difficile à éviter car de nombreuses familles qui emploient leurs enfants à titre temporaire ont vraiment besoin de leur aide. S'il s'agit de travaux occasionnels de courte durée, et si leur caractère est approprié à l'âge des enfants, on peut alors trouver comme solution l'adoption d'un calendrier scolaire souple, adapté aux particularités de la région. Un autre problème se pose dans le cas des filles, à savoir la tendance à leur confier trop tôt des tâches domestiques.

La mauvaise santé et la nutrition déficiente des écoliers sont aussi des facteurs négatifs, qui exercent une incidence tant sur la fréquentation des cours que sur le rendement et l'échec scolaire. Les programmes d'aide alimentaire aux écoliers appliqués dans divers pays par l'UNICEF se sont révélés efficaces par le fait qu'ils ont favorisé aussi bien le développement de enfants que leur rendement scolaire. Ils assurent en outre un enseignement de grande valeur dans les domaines de la diététique et de la nutrition. L'expérience menée dans les écoles du Tamil Nadu, en Inde, donne, à cet égard, des résultats intéressants.

Pour faire face au grave problème de la nutrition dans ce pays et à ses conséquences négatives sur le développement de la population, des notions de nutrition sont enseignées au niveau des études primaires de trois manières différentes: on les a incorporées au programme d'étude, des cantines scolaires appliquant les critères à respecter pour assurer une bonne alimentation ont été créées et des informations ont été diffusées par l'intermédiaire des associations de parents et de maîtres. L'école sert à canaliser les informations et fournit des exemples pratiques. Elle a exercé une grande influence tant sur le rendement des élèves que sur la santé des habitants de la zone touchée⁴.

Une autre réalisation intéressante en matière de nutrition et de santé à l'intention des enfants socialement défavorisés a été celle qui a été faite dans un groupe de Sri Lanka⁵. Elle a porté sur un milieu rural, caractérisé par son nombre élevé d'abandons scolaires, le manque d'intérêt des parents et, en plus, par une pénurie de personnel enseignant, situation aggravée par l'isolement des écoles des petits villages. On a regroupé les écoles situées dans un rayon de 15 kilomètres autour d'une «école-mère» chargée de coordonner l'échange de matériel et de personnel enseignant et d'organiser les réunions périodiques au cours desquelles les directeurs échangent leurs impressions et donnent des directives sur le travail pédagogique de tous les jours. Dans ces écoles, les enfants reçoivent un plat de riz ou une soupe à base de légumes qui fournissent un apport alimentaire minimal assurant leur développement. Sur le plan sanitaire, une distribution de médicaments est effectuée, mais l'école fait surtout un travail préventif en enseignant aux enfants des rudiments d'hygiène et de soins corporels. L'école devient le centre des services communautaires coordonnés par le directeur, qui crée et maintient la liaison entre elle et la communauté.

Gratuité de l'enseignement

La gratuité de l'enseignement primaire ou de base doit être un principe fondamental de la politique éducative et sociale des pays, mais elle n'est pas encore totalement en vigueur dans certains d'entre eux; en effet, dans la plupart des cas, les ressources financières des pays et les budgets qu'ils allouent à l'éducation sont insuffisants. En outre, un examen des allocations allant aux trois degrés de l'enseignement fait apparaître des différences considérables. D'après les chiffres figurant dans l'étude d'Eicher-Orivel, cette disproportion est énorme en Afrique, où les sommes dépensées pour chaque élève du primaire sont les plus faibles du monde, alors que celles qui vont aux étudiants des universités sont les plus élevées. Le coût d'un étudiant d'université africain est 59 fois plus élevé que celui d'un élève de l'enseignement primaire, alors que ce rapport est de 1 à 9 en Amérique latine, de 9 à 1 en Asie, de 2,5 à 1 en Europe et de 1,5 à 1 en Amérique du Nord.

Non seulement ces disparités excessives se traduisent par une réduction des ressources allouées à l'enseignement primaire, généralement le seul niveau obligatoire dans la plupart des pays, mais elles représentent une injustice sociale notoire du fait qu'elles assurent aux jeunes dont les parents appartiennent aux couches sociales et professionnelles les plus élevées de la population un accès plus facile aux études supérieures. Une répartition plus raisonnable et plus équitable des budgets d'éducation favorisera dans une large mesure l'extension et la qualité de l'enseignement primaire. La règle la plus juste à suivre, quand les ressources allouées à l'éducation sont insuffisantes, consiste à établir des priorités au profit de ceux dont les besoins sont les plus grands. Sinon, on accentue les différences sociales et, dans certains cas, le niveau et la qualité de l'éducation ne sont pas égaux pour tous.

Etant donné la situation actuelle en ce qui concerne les budgets de l'éducation, on devrait logiquement recommander que, dans de nombreux pays, leur montant soit augmenté et que les obligations des municipalités en matière d'éducation soient étendues; toutefois, ce n'est pas chose facile vu les possibilités limitées de ceux dont les besoins sont les plus grands et sont d'autant plus difficiles à satisfaire que nous vivons en période de crise.

Réformes structurelles

Les hauts indices d'abandon et de redoublement reflètent une insuffisance permanente des systèmes d'éducation à laquelle on doit remédier en modifiant les structures. Il est significatif que, dans bien des pays, les abandons en cours d'études ont surtout lieu pendant la première année de scolarité et qu'ils diminuent ensuite progressivement jusqu'à devenir relativement peu nombreux pendant les dernières années du cycle primaire. Cela paraît indiquer qu'il existe, entre autres facteurs, une incapacité du milieu scolaire à retenir l'élève. Des recherches psychologiques, sociologiques et pédagogiques seraient, semble-t-il, nécessaires pour diminuer les causes de ce défaut d'adaptation et, dans certains cas, de ce rejet de l'école par l'enfant; elles pourraient conduire à des modifications dans le contenu, la méthodologie et le climat des relations individuelles au cours des premières années de scolarité de même que dans la formation des enseignants.

La coopération internationale

La conjugaison des efforts nationaux avec ceux qui sont développés dans le contexte de la coopération internationale s'est révélée efficace par le passé et ouvre des perspectives prometteuses. Dans la pratique, l'Unesco a organisé depuis les années 50 des conférences de ministres de l'éducation sur l'expansion et l'amélioration de l'enseignement primaire dans toutes les régions du monde, sujet qui a été inscrit à l'ordre du jour des conférences des ministres de l'éducation et des ministres chargés de la planification économique dans les années 70 et 80. La Conférence internationale de l'éducation a également traité, lors de diverses réunions, de problèmes liés à l'enseignement primaire comme ceux de la formation des maîtres, de l'abandon scolaire, etc. De nombreux séminaires, cours et réunions qui ont eu lieu dans les différentes régions ont permis de faire prendre conscience des problèmes de l'enseignement primaire. En effet, ces réunions, particulièrement celles qui se sont tenues au niveau ministériel, offrent un cadre optimal pour définir les objectifs et

principes dont doivent s'inspirer les réformes éducatives. En dehors de l'importance de leurs conclusions sur le plan des idées, ces conférences possèdent certaines caractéristiques qui leur confèrent une grande valeur pratique: les thèmes qu'elles traitent répondent à des situations et à des problèmes spécifiques de la région dans laquelle elles se déroulent, diverses expériences et initiatives y sont confrontées, et le fait qu'elles aient lieu au niveau ministériel, ce qui habilite les participants à prendre des décisions, facilite l'application des recommandations.

Ce rôle de catalyseur qui a été à l'origine de l'action des pays et l'a orientée, a été complété par la publication de multiples ouvrages et par une aide directe à de nombreux pays pour assurer la formation de milliers de maîtres et d'enseignants de toutes les catégories ainsi que pour élaborer et mettre à exécution de nouveaux programmes. Le type d'aide qui a prévalu dans un premier temps, à savoir l'envoi d'experts pour de longues périodes dans les pays demandeurs, a évolué. Maintenant, les pays préfèrent recevoir les conseils de consultants dans le cadre de brèves missions, ce qui d'ailleurs, rend le recrutement plus facile, car certains d'entre eux ont du mal à quitter pour une longue période les postes qu'ils occupent dans les universités ou dans l'administration de l'enseignement. On relève également une tendance, soutenue résolument par l'Unesco, à établir des programmes de collaboration, non seulement des pays développés en faveur des pays en développement, mais entre pays en développement ayant des problèmes analogues, ainsi qu'entre universités et autres institutions qui se consacrent à la recherche ou à l'enseignement. On peut donc affirmer en définitive que la coopération internationale tend à se développer suivant de nouvelles formules, caractérisées par un plus grand désintéressement et plus de justice. Ces modalités nouvelles contribuent à une meilleure connaissance des pays — car le système d'éducation est un fidèle reflet de la nature d'un pays — et à la compréhension entre les peuples qui, en dernier ressort, est l'un des objectifs fondamentaux de l'Unesco.

La nouvelle manière de concevoir les programmes de l'Unesco, à savoir en fonction des grands problèmes auxquels l'humanité doit faire face, a consisté notamment à donner une priorité particulière à l'enseignement primaire. Le grand programme intitulé «L'éducation pour tous», dont il a été question plus haut, prévoit l'extension de l'enseignement primaire à toute la population d'âge scolaire et la suppression de l'analphabétisme avant l'an 2000 grâce à une action concertée avec les pays, à un grand nombre de mesures variant selon le milieu dans lequel l'action s'exercera. Le «Projet majeur d'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes» est un exemple typique de cette coopération entre l'Unesco et les pays.

Ce projet a été décidé à la Conférence régionale des ministres de l'éducation et des ministres chargés de la planification économique dans les Etats membres d'Amérique latine et des Caraïbes, organisée à Mexico par l'Unesco en 1979; il a été ensuite adopté par la Conférence générale de l'Unesco, à sa vingt-et-unième session, tenue à Belgrade en 1980. Le projet se propose d'atteindre trois objectifs essentiels pour l'an 2000: la scolarisation de tous les enfants d'âge scolaire, l'élimination de l'analphabétisme chez les adultes et l'amélioration de la qualité et de l'efficacité des systèmes d'éducation. Tous les pays de la région participent au projet, chacun établissant son propre plan national en fonction de ses besoins et des moyens dont il dispose pour atteindre les objectifs en question. De nombreux pays ont constitué un comité national chargé d'encourager et de coordonner l'application des plans. Un comité

régional intergouvernemental permanent, institué par la Conférence générale de l'Unesco à sa session de 1983, veille à l'application du projet majeur au niveau régional. La coordination du projet incombe au Bureau régional d'éducation pour l'Amérique latine et les Caraïbes, dont le siège est à Santiago-du-Chili, et à un service spécial créé à cet effet à Quito. Le projet ainsi conçu suppose la mobilisation et l'utilisation des ressources nationales et la contribution de l'Unesco elle-même ainsi que d'autres apports des milieux internationaux.

Il est évident que les principaux efforts déployés pour généraliser l'enseignement primaire doivent venir des Etats eux-mêmes mais le concours d'organisations internationales comme l'Unesco, en particulier dans le cadre de l'action entreprise pour améliorer le rendement et la qualité de ce type d'enseignement, peut se révéler très précieux, ainsi qu'en témoignent de nombreuses expériences et réformes de l'éducation menées à bien au cours des dernières décennies. Dans le cadre du programme mondial d'alphabétisation, l'UNICEF en particulier, et d'autres organisations comme la FAO, collaborent également dans une large mesure à cette tâche. D'un autre côté, certaines institutions de financement comme la Banque mondiale et les banques régionales contribuent et sont en mesure de contribuer à la réalisation des plans nationaux d'extension du réseau scolaire et d'autres objectifs dans le domaine de l'enseignement de base.

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. Blat Gimeno, J. *L'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes dans le dernier tiers du XX^e siècle*. Paris, Unesco, 1984. 206 p.
2. Alain. *Propos sur l'éducation*. Paris, Rieder, 1932, p. 166-167.
3. Furter, P. Diversités régionales ou réduction des inégalités dans le développement récent de l'éducation? In: Carron, G.; Ta Ngoc Châu, eds. *Disparités régionales dans le développement de l'éducation: un problème controversé*. Paris, Unesco: Institut international de planification de l'éducation, 1981, p. 75.
4. Devadas, Rajammal P. L'expérience d'initiation à la nutrition dans les écoles primaires du Tamil Nadu, en Inde. In: Programme de coopération Unesco-Unicef. *Services de base en faveur de l'enfance: à la recherche de priorités éducatives*. Paris, Unesco, 1980, p. 27-35. (BIE. Expériences et innovations en éducation, 36-37).
5. Mendis, G. Une expérience d'aménagement des petites écoles au Sri Lanka à l'intention des enfants socialement défavorisés. In: Programme de coopération Unesco-Unicef. *Op. cit.*, p. 81-87.

CHAPITRE QUATRE

Prévention de l'échec scolaire

LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE

Valeur formative et sociale

Dans la lutte contre l'échec scolaire, l'éducation préscolaire revêt une importance particulière, tant du point de vue psychologique que sur les plans pédagogique et social. Du fait que son action s'exerce sur ces différents plans, l'éducation préscolaire est l'un des meilleurs moyens de prévention de l'échec.

Le développement physique et psychologique de l'enfant depuis sa naissance jusqu'à l'âge de six ans est bien plus rapide qu'à aucune autre étape ultérieure de sa vie; en effet, au cours de ses trois premières années, son système nerveux central se développe rapidement sous l'effet de facteurs biologiques, psychologiques et culturels. Pendant cette période, le désir d'apprendre est présent chez tous les enfants, à condition qu'ils ne souffrent pas de déficiences graves, mais il ne mûrit que sous l'influence du milieu familial et du milieu scolaire. La curiosité, si nécessaire pour le développement intellectuel et un apprentissage fécond, peut se relâcher beaucoup si l'on ne répond pas d'une manière satisfaisante aux questions, si fréquentes au cours de cette première période de l'enfance. Les racines de l'intelligence, comme le dit Piaget, plongent dans le milieu et, quand celui-ci est favorable, les étapes du développement mental se succèdent à un rythme régulier.

Ces années sont cruciales pour la formation physique, intellectuelle et morale de l'individu et revêtent la plus grande importance pour l'épanouissement de ses aptitudes logiques ou linguistiques, de son équilibre affectif et de sa sociabilité. A cet égard, Bloom écrit:

[...] par rapport au niveau général d'intelligence atteint à 17 ans, 50% environ du bagage intellectuel accumulé est déjà présent chez l'enfant de quatre ans; entre quatre et huit ans, il acquiert les 30% suivants. Il faut donc conclure que la majeure partie de la vie scolaire, entre 8 et 17 ans, est consacrée au développement des 20% restants¹.

Pour développer ces potentialités et en tirer le meilleur profit possible, des méthodes appropriées sont nécessaires. Le professeur Mialaret a récapitulé sous forme de principes les grandes lignes de l'éducation préscolaire:

Prendre en considération la réalité psychologique du jeune enfant; provoquer (chez lui) une participation authentique [...] à sa propre éducation; l'éducation préscolaire doit être essentiellement une préparation à la vie et une construction des fondements de la vie personnelle

ultérieure; lui donner, de très bonne heure, l'habitude de chercher lui-même les moyens de contourner un obstacle, de vaincre une difficulté, d'apporter une solution originale à un problème pratique; lui donner (enfin) les moyens de s'intégrer à des groupes sociaux de plus en plus importants².

L'éducation préscolaire systématique est essentielle à l'ordre social; il est inconteste en effet qu'elle contribue à atténuer les différences tenant au milieu socio-culturel familial; en outre, elle offre des possibilités aux mères qui travaillent, de plus en plus nombreuses tant dans le pays industrialisés que dans les moins avancés.

La portée de l'éducation préscolaire, en tant qu'activité exercée systématiquement dans les écoles maternelles, les jardins d'enfants et d'autres établissements est limitée; on estime en effet qu'à peine un enfant sur dix en bénéficie. L'éducation préscolaire est encore un domaine dans lequel les inégalités économiques et les différences de caractère régional jouent au détriment des sujets auxquels elle serait le plus nécessaire. D'un autre côté, sa faible portée est due au fait qu'elle n'est pas considérée comme obligatoire et qu'elle dépend en grande partie de l'initiative privée qui, en général, ne s'étend pas au milieu rural.

Expériences

A côté de cette éducation préscolaire, conçue comme la première phase du système d'éducation de type courant, il existe dans certaines communautés d'autres formes d'éducation correspondant à cette étape de la vie. Ainsi, dans la société africaine, l'éducation des enfants commence entre quatre et six ans. Les grand-pères et les oncles, dans certaines familles, prolongent l'action de la mère. Ils envoient les enfants faire des commissions, leur enseignent l'histoire de leur famille ou de leur groupe ethnique, les habituent à mettre en pratique certaines normes de conduite, à respecter les adultes et à leur obéir. Un aspect important de l'éducation des enfants est la musique et la danse. Par leur grande variété de mouvements, les danses africaines sont pour eux l'un des meilleurs exercices physiques. Le contact avec la nature, la découverte et l'étude du milieu, la formation du caractère, l'intervention de la communauté, sont des aspects essentiels de la formation de l'enfant africain.

Une expérience intéressante, présentant un grand intérêt social, est celle qu'offrent les crèches mobiles de l'Inde³. Ces crèches disposent d'équipes de quelques personnes chargées du soin des enfants depuis leur naissance, qui disposent d'un certain matériel fonctionnel et pratique. Trois personnes, un responsable, et deux auxiliaires ont à leur charge vingt-cinq enfants dont les parents ne peuvent pas s'occuper en raison de leur situation sociale et économique. Le local dont ils disposent est très simple (une baraque) et le personnel a, au départ, plus de bonne volonté que de connaissances. C'est pourquoi, on organise à leur intention des activités pour les former aux tâches qu'ils doivent exécuter. Cette formation est placée sous le contrôle de personnes ayant déjà travaillé dans ce genre d'établissements, qui connaissent leurs problèmes et peuvent trouver le moyen de remédier au fonctionnement défectueux de ces crèches.

Une autre initiative importante dans le cadre de laquelle l'éducation préscolaire a des liens étroits avec la communauté et où une influence réciproque s'exerce entre

l'une et l'autre pour leur profit mutuel, est le Programme «Andalucía», exécuté par la Fundación General Mediterránea avec la collaboration de la Fondation Bernard Van Leer, les ministères espagnols de l'éducation et de la santé et de la sécurité sociale, La Croix Rouge et l'Institut des sciences de l'éducation de l'université de Grenade⁴. L'équipe technique, dirigée par une institutrice spécialiste de l'éducation préscolaire, est composée d'un psychologue, d'un médecin, d'une assistante sociale et des trois directrices des centres.

L'expérience a débuté en 1977 à Grenade, Cordoue et Mairena de Aljarafe (Séville). Elle avait pour objet de stimuler et d'orienter la participation de la famille à l'éducation de ses enfants, grâce à la collaboration active des mères restant au foyer et, partant, d'améliorer et d'accroître les possibilités éducatives de la famille d'une part et, d'autre part, de rehausser le niveau culturel de la communauté à laquelle elle appartenait.

De nombreuses enquêtes montrent que les enfants des premières classes de l'enseignement primaire qui ont reçu une éducation préscolaire sont beaucoup plus avancés que les autres.

L'Institut national de recherche et de documentation pédagogique, en France, a publié à cet égard des données extrêmement éloquentes.

On constate qu'à mesure que le taux de fréquentation des écoles maternelles augmente, le nombre d'échecs au cours préparatoire diminue sensiblement. Ainsi, en 1970, les enfants de 5 à 6 ans étaient tous scolarisés, tandis qu'en 1958, seuls 89,6% l'étaient (soit une augmentation de 10,4%); en 1959, le taux des retards scolaires au cours préparatoire atteignait 23,4% tandis qu'en 1970, il n'était plus que de 20,8% (soit une diminution de 2,6%)⁵.

Une enquête réalisée par le professeur Mario de Miguel Diaz, de l'Institut des sciences de l'éducation de l'Université d'Oviedo⁶ (Espagne) sur le rendement en première année d'enseignement général de base des élèves qui avaient reçu une éducation préscolaire et de ceux qui n'en avaient pas bénéficié, a donné les résultats indiqués au tableau 20.

Les tableaux 21 et 22, qui montrent de façon détaillée les résultats obtenus à des tests de lecture et de mathématiques par des enfants chiliens d'origines sociales et de milieux différents, dont les uns avaient reçu une éducation préscolaire et les autres pas, sont tout aussi significatifs⁷. On peut déduire de ces tableaux que l'éducation préscolaire d'un enfant agit comme une variable qui déterminera son rendement au cours de l'enseignement primaire.

TABLEAU 20. Influence de l'éducation préscolaire sur le succès scolaire

	Note du professeur			Note test	
	Langue	Mathématiques	Note globale	Langue	Mathématiques
Elèves ayant reçu une éducation préscolaire 547	3,19	3,30	3,24	3,41	3,24
Elèves n'ayant pas reçu cette éducation 193	2,52	2,78	2,61	2,68	2,25

TABLEAU 21. Notes moyennes obtenues à un test de lecture par des enfants ayant et n'ayant pas reçu une éducation préscolaire, classées suivant le niveau socioéconomique de l'école

Niveau socioéconomique de l'école		Notes moyennes obtenues au test de lecture		
		Total Groupe	Enfants sans éducation préscolaire	Enfants avec éducation préscolaire
Rural inférieur	\bar{X}	47,48	31,20	50,61
	N	61	10	51
Urbain inférieur	\bar{X}	46,03	37,97	48,10
	N	193	50	143
Moyen inférieur	\bar{X}	66,02	50,00	77,48
	N	122	45	77
Moyen	\bar{X}	68,85	62,54	69,81
	N	190	27	163

TABLEAU 22. Notes moyennes obtenues à un test de mathématiques à la fin du premier degré, suivant le niveau socioéconomique de l'école et selon que les enfants ont reçu ou non une éducation préscolaire

	Niveau socioéconomique de l'école							
	Rural inférieur		Urbain inférieur		Moyen inférieur		Moyen	
	Avec presc.	Sans presc.	Avec presc.	Sans presc.	Avec presc.	Sans presc.	Avec presc.	Sans presc.
\bar{X}	82,02	71,10	76,99	73,63	91,86	78,20	94,19	86,77
N	49	10	134	41	75	44	157	22

Éducation préscolaire et succès dans les études primaires

L'influence de l'éducation préscolaire sur la diminution du nombre des redoublements et des abandons scolaires a été le principal sujet d'un séminaire qui s'est déroulé à Bogota en 1981⁸. Après avoir analysé la situation dans divers pays, les participants ont conclu que le passage par cette étape faciliterait l'acquisition de certaines connaissances fondamentales mais ne permettait pas d'éliminer les différences dues à l'origine socio-économique. Ils se sont déclarés opposés aux programmes partiels, qui ne portent pas sur les totalité des problèmes de l'enfant et Myer a même affirmé que les programmes devaient être axés sur la communauté et non pas sur l'enfant et comporter des aspects sanitaires, nutritifs, etc.

L'éducation préscolaire doit viser principalement à prévenir les handicaps et stimuler le développement de tous les éléments influant sur l'évolution de l'enfant. Comme l'écrit Leontiev:

Il ne s'agit pas de transmettre plus tôt certaines habitudes ou connaissances scolaires, mais de renforcer, dans les premières phases du développement, tout ce qui favorise la formation des forces et aptitudes créatrices qui ne peuvent être développées de façon suffisamment rapide et satisfaisante que durant ces périodes⁹.

On commet une erreur lorsqu'on a tendance à oublier ce principe et à chercher uniquement à anticiper sur le travail et les tâches propres à l'école primaire.

Le problème de la langue dans laquelle est dispensé l'enseignement préscolaire, quand la langue maternelle est différente de l'officielle, se pose à ce niveau d'une manière plus aiguë qu'aux degrés supérieurs. L'usage de la langue maternelle pendant ces premières années est à conseiller. L'apprentissage de l'autre langue ne devra commencer que lorsque l'enfant aura acquis de solides connaissances de sa langue maternelle. Pour que le passage de l'une à l'autre, une fois l'enseignement primaire commencé, donne des résultats positifs, les cours devront alors être donnés dans les deux langues, c'est-à-dire qu'elles devront servir toutes deux à l'enseignement des matières au programme et que la langue non officielle ne sera pas enseignée suivant les méthodes propres à l'enseignement des langues étrangères. C'est là un problème qui concerne un très grand nombre d'écoliers dans les pays bilingues ou plurilingues ainsi que les enfants d'immigrants, de réfugiés, etc.

Coopération de la famille

La collaboration de la famille, toujours nécessaire dans l'ensemble du système éducatif, revêt une importance encore plus grande dans l'éducation préscolaire. Des expériences fructueuses ont été faites dans le domaine de la formation des parents à cette collaboration. Ces expériences, «*Children's House*», «*Red House*», etc.¹⁰, dont les buts et l'esprit étaient différents, ont montré la nécessité urgente d'une coopération entre les parents et l'école qui assure leur connaissance mutuelle, garantie de l'efficacité du système éducatif. C'est en effet le système lui-même qui devrait mettre en place les véhicules permanents de l'information et de la formation à l'intention des parents et, par conséquent, susciter des attitudes favorables au travail scolaire.

Il ressort de ce qui précède qu'il importe de faire bénéficier plus particulièrement de l'éducation préscolaire les régions les plus défavorisées sur le plan socio-économique. Cela suppose des exigences diverses et onéreuses: une formation spécialisée des maîtres à ce niveau, la construction de locaux, l'augmentation des effectifs, etc. C'est là une tâche difficile pour bien des pays mais une répartition plus équilibrée des ressources financières destinées aux divers niveaux de l'éducation et l'affectation à ce type d'éducation d'une bonne partie de l'aide internationale permettraient de remédier efficacement aux carences actuelles.

Dans certains pays qui ont répondu au questionnaire de l'Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire ayant servi de base à Gaston Mialaret pour écrire son ouvrage mentionné plus haut, on fait certaines réserves concernant l'éducation préscolaire. L'auteur cite à ce propos la réponse du Danemark, pays où 50% des femmes mariées travaillent, dans laquelle on admet que la solution des jardins d'enfants n'est peut-être pas la meilleure pour l'évolution psychologique de l'enfant et la formation de sa personnalité. La limitation du rôle de la famille a pour effet de mettre en relief l'importance du milieu familial de même que les conséquences

d'une éducation à laquelle les parents ne participent pas suffisamment. Israël formule également des observations dans ce sens.

Le problème de l'éducation préscolaire est *indissociable* de celui de l'école primaire et de multiples liens doivent s'établir entre les deux niveaux pour que cette dernière tire profit des progrès de la première et pour que les enfants ne soient pas victimes des conséquences d'un manque de coordination entre deux étapes de leur éducation. Si nous considérons la question sous l'angle qui nous préoccupe dans le présent ouvrage, la conclusion tirée par le professeur Mialaret de l'étude mentionnée plus haut semble pertinente:

L'éducation préscolaire doit être aussi considérée par rapport à l'école primaire dans une autre perspective: celle du succès scolaire et de la réussite sociale. Pour un ensemble de raisons que nous avons indiquées précédemment, l'éducation préscolaire coûte cher; les pays pauvres ont, en général, une éducation préscolaire moins bien développée que les pays riches. A l'intérieur d'un même pays, les classes sociales favorisées ont un accès plus facile à l'éducation préscolaire que les classes pauvres. Tous les résultats reproduits dans ce rapport en témoignent. C'est dire que l'enfant de pays riche ou l'enfant de famille aisée a plus de chance de recevoir une éducation préscolaire que les autres; c'est dire d'une autre façon qu'il aura plus de chance de réussir scolairement, donc de mieux réussir dans la vie. L'inégal développement de l'éducation préscolaire constitue donc, malgré le souci de justice sociale contenue dans ses objectifs, un facteur nouveau de ségrégation sociale dont on doit prendre conscience pour le combattre¹¹.

ÉDUCATION ET COLLABORATION DES PARENTS

Les obligations familiales

La famille et les parents tout spécialement sont responsables au premier chef de l'éducation des enfants, ce qui leur confère aussi des droits dont l'étendue et les limites varient suivant la législation des pays. Les parents ne sont pas seulement responsables de l'alimentation de leurs enfants mais doivent aussi assurer leur développement intellectuel, linguistique, social et affectif. La famille offre une gamme variée de comportements, de systèmes de valeurs et de modes de vie qui exercent une influence profonde sur la mentalité de l'enfant. Certains phénomènes, qui se reproduisent de plus en plus à l'époque actuelle, sont de très importants facteurs de perturbation pour la formation de l'enfant, notamment le divorce, la mère célibataire et la tendance croissante à faire vivre les vieillards hors de leur famille. D'autres facteurs, en revanche, exercent une influence qui peut être favorable: la réduction des horaires de travail et les vacances, par exemple, qui permettent au père de mieux se consacrer à son rôle d'éducateur.

Les limites entre les droits de la famille et ceux de l'Etat varient d'un pays à l'autre. La Déclaration des droits de l'homme établit le principe du droit des parents de choisir le genre d'éducation à donner à leurs enfants. Le problème fondamental des droits de la famille et de ceux de l'Etat est celui de savoir si la fonction exercée par l'Etat est principale ou subsidiaire.

Si ce problème des attributions de l'Etat et de la famille et celui des rapports entre l'une et l'autre est posé sous l'angle de l'efficacité et du rendement de l'éducation et, par conséquent, du succès et des résultats de l'écologiste, il est évident qu'une collaboration étroite et fructueuse est nécessaire pour que ces objectifs soient atteints.

Formes de collaboration

L'«éducation des parents» a pris de nos jours une importance croissante dans certains pays. Les changements intervenus dans la conception de la vie familiale jouent un rôle notoire en la matière. L'attitude du père, jadis très autoritaire en général, est plus équilibrée par rapport à celle de la mère, du fait que la responsabilité paternelle est partagée avec la mère et les enfants eux-mêmes. Les changements sociaux et, en outre, l'adoption de valeurs distinctes de celles qui étaient prônées par la famille traditionnelle, le conflit des générations, plus accusé maintenant qu'aux époques passées, imposent également de nouvelles exigences aux parents.

Il est souhaitable que l'éducation des parents débute pendant la période prématrimoniale ou celle de la vie «en couple» pour qu'ils prennent conscience des obligations et des responsabilités qu'implique la paternité et du fait que l'avenir de l'enfant dépendra dans une large mesure du rôle que joueront les parents au cours des premières années de son existence.

Cette préparation prématrimoniale doit être complétée par celle que les services d'orientation familiale seront en mesure de fournir quand des problèmes réels leur seront soumis, après la naissance de l'enfant.

La famille peut jouer, en collaboration avec l'école, un rôle sur différents plans: travail éducatif en commun axé sur des tâches concrètes, relation systématique avec les maîtres, participation à la gestion des établissements scolaires, activités fondées sur les compétences professionnelles respectives des parents; utilisation de leur connaissance de leurs enfants pour aider les maîtres à mieux les comprendre, participation aux activités permettant une meilleure étude de l'environnement sous ses différents aspects et constitution d'associations de parents destinées à collaborer avec l'administration de l'enseignement, aux différentes étapes de celui-ci.

Expériences

Des expériences très instructives ont été faites sur le travail éducatif réalisé en commun par l'école et les parents. La revue «Perspectives» de l'Unesco¹² décrit le projet intitulé «Parents et enfants» exécuté par le Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) (Centre de recherche et de développement pédagogiques), fondation privée de Santiago-du-Chili à laquelle coopèrent divers fournisseurs d'aide à l'échelon international. Ce projet, implanté en milieu rural, vise en particulier à améliorer la formation de l'enfant par la modification de systèmes de valeurs et la diffusion de connaissances en matière d'éducation, de nutrition et de santé. Les principaux agents d'exécution de ce projet au sein de la communauté sont les instituteurs ruraux qui, chaque semaine, réunissent les parents, les mères surtout, pour réaliser diverses activités: de motivation, en les faisant participer à certaines tâches scolaires; d'aide mutuelle entre les familles de la communauté,

pour remédier aux déséquilibres dans l'apprentissage; enfin des cours d'orientation sont donnés à l'intention des mères.

Les activités des Indiens de l'Equateur et d'autres pays andins dans le cadre de ce qu'on appelle les «mingas» ont un but différent et particulièrement touchant par le fait qu'elles sont exercées par les communautés les plus dépourvues sur les plans économique et social. Il s'agit de travaux exécutés gratuitement par les membres de la communauté, en vue d'édifier des écoles ou d'aménager des espaces supplémentaires destinés à des activités éducatives, sportives, agricoles et autres.

La coopération avec l'administration de l'enseignement offre aussi de très grandes possibilités aux parents: participation à des institutions, adhésion à des organismes de l'administration elle-même, à des commissions de réforme de l'éducation, etc., ou encore participation aux activités d'associations de parents d'élèves, dont les opinions concernant les problèmes d'éducation sont communiquées aux organes officiels.

La législation de presque tous les Etats offre aux parents divers cadres de collaboration: conseils scolaires, dans les institutions d'enseignement qui en possèdent, fondations scolaires ou conseils nationaux de l'éducation.

Conclusion

La collaboration la plus directe et la plus efficace, qui permet d'éviter ou de pallier les échecs scolaires, est celle qui s'exerce au moyen de rencontres fréquentes entre parents et enseignants. Ces contacts permettent de suivre de très près les processus éducatifs et d'identifier les difficultés rencontrées dans l'apprentissage ou les autres problèmes posés par la formation des élèves. L'interpénétration qui s'exerce ainsi et l'aide que le foyer de l'enfant peut apporter pour compléter l'action de l'école sont des éléments indispensables. Dans la pratique, cette collaboration peut poser certains problèmes, en particulier si une partie empiète sur le champ d'action de l'autre. Si l'on considère les choses sous cet angle, il est évident que, en raison de sa préparation technique et pédagogique, le maître est mieux à même que ses partenaires au sein des conseils scolaires d'identifier les difficultés des élèves, de déterminer leur rendement et, en général, d'établir les programmes d'éducation et ceux des activités menées à l'école. Il est essentiel que les fonctions des uns et des autres soient soigneusement définies et qu'une bonne entente règne entre eux pour que cette coopération soit vraiment efficace. En définitive, la meilleure contribution que les parents puissent apporter consiste à se préparer eux-mêmes, à s'acquitter correctement des responsabilités importantes et complexes qui leur incombent en matière d'éducation. Dans certains pays, les écoles de parents assurent cette préparation avec succès.

Il importe de signaler à ce propos un problème touchant le droit à l'éducation et l'égalité des chances. Il n'est pas douteux que chaque famille veuille que ses enfants fréquentent l'école la meilleure et la plus prestigieuse et fasse tout son possible pour y parvenir. Cet intérêt *individuel* est légitime, mais il serait beaucoup plus louable qu'il se traduise par un intérêt *social*, collectif, et que chaque famille fasse en sorte que les autres familles puissent avoir les mêmes chances qu'elle. Si cet intérêt *social* devenait plus général, on se rapprocherait de l'objectif que représente l'équité dans un domaine aussi important que l'égalité devant l'éducation.

ORIENTATION SCOLAIRE ET PERSONNELLE

Nécessité d'une orientation

L'orientation scolaire constitue un moyen efficace de prévenir l'échec scolaire et de déterminer les mesures adéquates à prendre à cet effet. Elle permet, par la connaissance de l'enfant, d'identifier les problèmes ou les difficultés qu'il peut rencontrer dans ses études et de distinguer parmi les élèves, ceux qui auront probablement besoin d'activités de soutien, voire d'une éducation spéciale. Mais l'orientation va plus loin que le simple diagnostic: elle donne à l'élève la possibilité de prendre des décisions face aux différentes options et situations qui s'offrent à lui. Vue sous cet angle, l'orientation n'a pas seulement un caractère scolaire et n'est pas circonscrite au processus d'apprentissage; elle est aussi personnelle et joue un rôle dans la formation de la personne humaine: ce rôle consiste tant à contribuer au développement de l'enfant dans son processus d'apprentissage qu'à l'aider à se connaître lui-même et à se forger ses propres critères face aux problèmes et aux valeurs. L'orientation vise donc aussi, au-delà des objectifs cognitifs, le domaine affectif.

Si l'on conçoit ainsi l'orientation, il est évident que tant le maître que les équipes d'orientation ont d'importantes responsabilités. Le maître, par son contact quotidien avec l'enfant, est bien placé pour évaluer ses difficultés d'apprentissage, ses rapports avec ses camarades, son comportement et, en définitive, les caractéristiques de sa personnalité en formation. Pour qu'elle soit suffisamment complète et facilite l'orientation nécessaire, cette connaissance de l'élève exige une observation méthodique et continue dont les résultats doivent figurer dans son dossier et qui doit porter sur les données relatives à sa personne et à son environnement, sa maîtrise des matières fondamentales, les faiblesses de ses processus de raisonnement et de langage, sa plus ou moins bonne adaptation au milieu scolaire et ses déficiences dans l'apprentissage.

D'autres formes d'exploration psychologique nécessaires à l'orientation dépassent les possibilités normales des écoles et rendent nécessaire l'existence de centres ou d'équipes d'orientation comprenant notamment des psychologues, des médecins, des orienteurs et des assistantes sociales. L'orientation acquiert en effet de plus en plus d'importance dans la première phase de la vie scolaire.

Expériences

Les modalités d'action adoptées par les centres ou équipes d'orientation sont diverses. En France, outre les organismes de recherche au niveau national ou régional, il existe dans chaque circonscription scolaire des centres d'information et d'orientation chargés de suivre l'évaluation des élèves, de conseiller et d'informer les parents, enfin de collaborer avec les services de l'emploi. Les conseillers d'orientation, dont une partie du travail se fait dans les établissements scolaires, appartiennent à ces centres. Au Royaume-Uni, il existe des centres d'orientation pour les enfants qui non seulement sont dotés d'un service de psychologie scolaire, mais bénéficient en outre de la collaboration du service de santé des écoles. Aux psychologues incombent les tâches suivantes: conseiller les parents et les maîtres,

observer les enfants ayant des problèmes, donner une formation initiale et continue aux professeurs, établir des diagnostics et soumettre à un traitement les enfants qui suivent avec difficulté l'enseignement normal.

En Allemagne, certains psychologues travaillent dans le cadre de l'école et relèvent de la direction de celle-ci, mais la plupart sont rattachés aux services d'orientation scolaire qui dépendent des autorités scolaires locales. Leur action est axée sur l'orientation psychologique individuelle, mais ils donnent aussi des conseils aux enseignants. Au Danemark, il existe des conseils en psychologie scolaire, qui s'occupent des enfants depuis la crèche jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire. Ces organismes disposent de psychologues scolaires cliniques et d'assistantes sociales ainsi que de spécialistes à temps partiel en orthophonie et dans le traitement des déficits intellectuels, de la dyslexie et des troubles du comportement.

Il serait souhaitable que, dans chaque école dont les effectifs sont importants, un orienteur scolaire collabore avec les maîtres et leur donne des conseils en vue du travail d'orientation qu'ils pourraient avoir à faire, participe à l'établissement des programmes d'études, fournisse aux maîtres les matériels et moyens didactiques permettant de développer la motivation des élèves et les aide à faire face à leurs besoins psychologiques essentiels et aux difficultés fondamentales qu'ils rencontrent: graves échecs dans l'apprentissage ou problèmes de comportement. En définitive, l'orienteur scolaire doit s'efforcer de contribuer à la sécurité et à la stabilité de l'élève, à son orientation morale et favoriser les rapports harmonieux avec ses camarades.

Formation psychologique des maîtres

A l'époque actuelle, ce travail d'orientation des maîtres et des psychologues prend davantage d'importance en raison de la diversité des problèmes et des situations critiques auxquels les élèves se trouvent confrontés. Le nombre des inadaptés scolaires a beaucoup augmenté, ainsi que la diversité des troubles scolaires. Dans l'ouvrage *la psychologie à l'école*¹³, on lit qu'un élève sur trois a besoin un jour ou l'autre d'une aide psychologique ne serait-ce que momentanément pour faire face à des troubles de types divers: troubles dus à des difficultés d'apprentissage, troubles caractériels, psychosomatiques ou psychosociaux, ou sur les plans de l'activité ou de la personnalité.

Si les moyens dont l'école dispose normalement ne sont pas suffisants pour que nombre de ces troubles puissent y être traités et s'ils doivent l'être par des psychologues, des médecins ou d'autres spécialistes, en revanche d'autres troubles peuvent être prévenus et traités par des maîtres qui ont été préparés à l'orientation scolaire. Cela montre une fois de plus combien il importe de ménager une place plus grande aux études psychologiques dans la formation des maîtres. La psychologie génétique et la psychosociologie mettent en lumière les processus évolutifs de l'élève ainsi que les mécanismes de relation avec le milieu physique et humain, qui sont tous des aspects essentiels du travail de l'éducateur.

Si l'on entend par échec scolaire autre chose que des notes insuffisantes ou un mauvais rendement de l'élève et si l'on prend en considération les risques qu'il court, de nos jours, d'avoir de mauvaises mœurs ou de tomber dans la délinquance ou la toxicomanie, on comprend mieux l'importance vitale de l'orientation de l'écolier.

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. Bloom, B.S. *Stability and change in human characteristics*. New York, Wiley, 1964.
2. Mialaret, G. *L'éducation préscolaire dans le monde*. Paris, Unesco, 1976, p. 38-41.
3. Mahadevan, Meera. Les crèches mobiles: un programme en expansion au service de l'enfance en Inde. In: Programme de coopération Unesco-Unicef. *Services de base en faveur de l'enfance: à la recherche de priorités éducatives*. Paris, Unesco, 1980, p. 200-207.
4. Fundación General Mediterránea. *Programa Andalucía: proyecto experimental de investigación sobre guarderías infantiles*. Granada, España, 1980.
5. Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire. *Pourquoi les échecs scolaires dans les premières années de la scolarité*. Paris, Institut national de recherche et de documentation pédagogiques, 1974, 128 p.
6. Miguel Díaz, M. de *Diseño de un programa de educación compensatoria en función de los determinantes del rendimiento en el 1er ciclo de E.G.B.* Oviedo, España, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Oviedo, 1977-1980.
7. Filp, Johanna, et al. Relationship between preprimary and grade one primary education in State schools in Chile. In: Workshop on Preschool Research, Bogotá, 1981. *Preventing school failure: the relationship between preschool and primary education. Proceedings of a Workshop...* Ottawa, International Development Research Centre, 1983, p. 65-66.
8. Workshop on Preschool Research, Bogotá, 1981. *Op. cit.* 178 p.
9. Leontiev, A.N.; Elkonin, D.B. La psychologie de l'enfant. In: Mialaret, G., éd. *Le droit de l'enfant à l'éducation*. Paris, Unesco, 1979, p. 99-100.
10. Woodhead, M. *La coopération entre les parents, le système préscolaire et la collectivité*. Strasbourg, Conseil de la coopération culturelle, Conseil de l'Europe, 1977, 45 p.
11. Mialaret, G. *L'éducation préscolaire dans le monde*. Paris, Unesco, 1975, p. 69.
12. Balmaceda, Carmen, et al. La collaboration des parents aux tâches éducatives: une expérience au Chili. *Perspectives* (Paris, Unesco), vol. VII, n° 4, 1977, p. 604-612.
13. Andrey, B.; Le Men, J. *La psychologie à l'école*. Paris, Presses universitaires de France, 1968, 248 p.

CHAPITRE CINQ

La rénovation pédagogique

RECHERCHE ET RÉNOVATION PÉDAGOGIQUES

Carences et tendances

La question que se pose Piaget à propos de la recherche pédagogique est bien connue et très pertinente:

Pourquoi donc la pédagogie est-elle si peu l'œuvre des pédagogues? C'est là un problème grave et toujours actuel. [...]. Le problème général est de comprendre pourquoi l'immense cohorte des éducateurs, qui travaillent dans le monde entier avec tant de dévouement et en général de compétence, n'engendre pas une élite de chercheurs qui fassent de la pédagogie une discipline à la fois scientifique et vivante au même titre que toutes les disciplines appliquées participant à la fois de l'art et de la science¹.

Cette inquiétude de l'illustre psychologue venait peut-être en partie du fait que les recherches en matière d'éducation les plus intéressantes avaient été effectuées par des personnes dont les disciplines sont différentes: Decroly, Maria Montessori et Claparède lui-même, compatriote de Piaget, étaient en effet des médecins. Néanmoins, sans nier l'apport limité du milieu pédagogique à la recherche, à l'époque où Piaget formulait ces réflexions, on ne saurait méconnaître le travail fait en la matière pendant tout le 20^{ème} siècle.

L'évolution qu'a connue le mouvement de recherche pédagogique a été considérable, bien que l'on ne puisse la comparer avec celle qui s'est produite dans d'autres domaines du savoir. Cette évolution n'a pas consisté uniquement en une expansion, mais a porté également sur la conception, l'ampleur et la rigueur des méthodes employées.

En 1966, Bloom indiquait que, aux Etats-Unis, on publiait chaque année environ 2 500 comptes rendus de recherche pédagogique. Dans ce même pays, les sommes consacrées à la recherche avaient augmenté de 2000% entre 1960 et 1965.

Landsheere² signale le haut niveau actuel de la recherche dans les pays anglo-saxons et scandinaves, dans certains centres de République fédérale d'Allemagne, de Belgique, de France et de Suisse ainsi que dans les pays de l'Est (Hongrie, Roumanie, URSS), et au Japon. Lorsqu'il affirme que «les pays en développement ne déploient guère d'activité dans ce domaine», il pourrait être quelque peu partial s'il ne se référait pas exclusivement à la pédagogie expérimentale, bien que, là aussi, certaines réalisations aient quelques mérites.

A propos des pays d'Amérique latine et des Caraïbes, dans une réunion régionale qui a eu lieu à Buenos Aires en 1968, on a résumé la situation de la façon suivante:

Dans tous les pays, on a fait et on fait encore de la recherche pédagogique dans des instituts créés à cet effet, dans les facultés et dans les instituts pédagogiques, dans les départements techniques du ministère de l'éducation ou dans les bureaux de planification de l'éducation, tant du secteur public que du secteur privé. Les recherches sont très limitées quant à leur contenu et leur portée et ont de préférence pour objet de répondre aux problèmes que se posent les personnes ou les institutions qui s'y livrent à titre individuel. On constate cependant que, dans chaque pays, il existe une tendance à lier ces recherches aux problèmes et aux besoins de caractère général de l'éducation. Cette tendance est reflétée par les efforts déployés par les pays latino-américains pour formuler des politiques et établir des plans d'éducation efficaces qui tirent leur origine d'une prise de conscience objective de la situation et des exigences en matière d'éducation. Il n'existe pas encore dans ces pays, de système coordonné permettant de planifier les recherches suivant un certain ordre de priorité et qui prenne en considération les problèmes et les besoins du développement en matière d'éducation, sur les plans tant national que régional.

Les travaux de recherche sont faits avec un personnel restreint, dans l'ensemble sans formation spécifique et en l'absence de spécialistes dans divers domaines réunis en équipes interdisciplinaires. On relève aussi l'absence de stimulants susceptibles de rendre attrayante la profession de chercheur en éducation³.

Expériences

En Asie, l'Unesco a institué en 1975 le Programme asiatique d'innovation éducative en vue du développement (APEID) pour encourager les innovations en matière d'éducation et assurer des services techniques et consultatifs, promouvoir et faciliter l'échange et le transfert d'expériences et mettre en place des services d'informations sur ces innovations.

Pour mener à bien ces activités, il existe un réseau de centres et de projets nationaux associés à l'APEID. Ces centres organisent des cours de formation régionaux, sous-régionaux ou nationaux et ont d'autres activités qui tournent autour des thèmes suivants:

- *Nouvelles orientations et structures de l'éducation.* Il s'agit d'expérimenter de nouvelles structures d'éducation scolaire et extra-scolaire ainsi que de chercher des possibilités inexplorées ou auxquelles il n'a pas été fait suffisamment appel.
- *Gestion de l'innovation éducative.* Une attention spéciale est accordée à la conception et à la gestion d'activités constituant des innovations entreprises dans d'autres secteurs, à la collaboration entre les institutions, de même qu'au sein de celles-ci et à une approche interdisciplinaire.
- *Rénovation des programmes scolaires.* Analyse des méthodes, matériaux et techniques constituant des innovations qui visent à lier l'éducation aux objectifs du développement national.
- *Technologie de l'éducation.* Les possibilités offertes par la technologie de l'éducation pour le développement de l'éducation, compte tenu de divers aspects et problèmes éducatifs, sont soulignées.
- *Nouvelles structures et méthodes pour la formation des professeurs.* Il s'agit de promouvoir une conception intégrée de la formation préalable et en cours de travail des professeurs chargés de l'éducation scolaire ou extra-scolaire ainsi que de rénover les structures, méthodes et programmes de formation des maîtres et de préparation des «formateurs de formateurs».

— *Enseignement des sciences.* On s'occupe plus particulièrement de la place de plus en plus importante prise par les sciences dans tous les aspects de la vie quotidienne, de l'expansion de la production agricole et industrielle ainsi que de l'amélioration des conditions de vie.

L'Unesco a entrepris dans les pays de l'Europe du Sud-Est, en Afrique, dans les Etats arabes et dans les Caraïbes des activités analogues à celles qui s'étaient déroulées en Asie.

Une expérience intéressante relative à l'autonomie laissée aux écoles d'enseignement de base pour leur permettre de réaliser leurs propres expériences est celle qui a été effectuée dans toute l'Espagne, dans le cadre du programme «Edinte». Ce «Programme d'essai et de diffusion de nouvelles méthodes pédagogiques» a été mis sur pied en 1977 par la Direction générale de l'enseignement de base⁴.

Les expériences sont faites par les maîtres qui, mettant à profit leur travail d'enseignant, s'efforcent de résoudre les problèmes avec les sujets qu'ils rencontrent chaque jour dans la salle de classe, par des méthodes et des moyens nouveaux destinés à encourager le travail autonome des élèves et à renouveler le processus enseignement-apprentissage, c'est-à-dire à contribuer à la réforme qualitative de l'éducation *à partir de l'école même*. Ces réalisations, qui sont subventionnées par le Ministère, bénéficient des conseils de divers organismes: services de l'Inspection technique, écoles normales et universités.

Ce développement de la recherche dans le domaine de l'éducation, joint à l'utilisation d'auxiliaires techniques tels que l'ordinateur ouvre de nouvelles perspectives sur les changements à apporter dans ce domaine et en vue d'améliorer la qualité de l'éducation.

Faire preuve de bon sens lorsqu'on détermine la nature et les conditions de la recherche en éducation est essentiel à la réussite de celle-ci. Lors d'une conférence qu'il a donnée à l'Université de Stanford, le Professeur Bush a défini la recherche de la façon suivante:

1. La recherche en éducation doit porter sur la totalité du système éducatif et non pas sur des parties artificiellement isolées de celui-ci.
2. S'il n'existe pas de groupe de chercheurs à chacun des trois niveaux (national, institutionnel, spécifique), la bataille sera pratiquement perdue dès le départ. On peut en dire autant des budgets prévus pour les tâches à accomplir;
3. La recherche en éducation est essentiellement interdisciplinaire ou débouche sur une impasse;
4. La recherche doit être conçue et faite sur le terrain, ce qui, par ailleurs, n'exclut en aucune manière l'approximation fondamentale;
5. Il faut assurer la diffusion des résultats de la recherche et, ce qui est tout différent, leur utilisation dans la pratique éducative. Il faut aussi savoir que la recherche tourne court si elle ne bénéficie pas du *feed-back* du système scolaire, c'est-à-dire d'informations fournies par celui-ci et si elle ne se remet pas en question elle-même par une révision constante. En l'absence d'accord avec les écoles, sans coordination et sans répartition des efforts, notre lutte sera vaine. La nécessité de ce que l'on a appelé la visibilité de la gestion de la recherche est inéluctable; si la recherche ne fait pas encore partie du système éducatif c'est parce que, jusqu'à présent, celui-ci n'a pas suffisamment évolué sur le plan scientifique.

Domaines de la recherche en éducation

Pour sa part, Landsheere⁵ assigne à la recherche en éducation cinq objectifs que l'éducateur ne peut atteindre seul, sans la collaboration d'autres spécialistes des sciences humaines et mathématiques.

OBJECTIF I: *Connaître l'élève, comme enfant (ou adulte) et comme learner.*

D'où la nécessité d'examiner:

1. Comment le *learner* se comporte: santé physique et santé mentale, croissance et développement (*learning*), enfants normaux, handicapés physiques ou mentaux, déficients sensoriels, inadaptés sociaux (caractériels), retardés pédagogiques;
2. Comment les autres les voient: parents et fratrie, autres enfants, professeurs, autres adultes;
3. Comment le *learner* se voit lui-même.

OBJECTIF II: *Connaître les éducateurs et l'enseignement***A.** *Les éducateurs:*

1. L'environnement et le milieu humain: adaptation à l'environnement et au milieu humain, action sur l'environnement et sur le milieu humain;
2. Les parents: l'éducation familiale, la préparation des parents à leur mission d'éducateurs, les relations famille-école;
3. Les enseignants: sélection, formation, statut, psychologie de l'enseignant.

B. *L'enseignement:*

1. Théorie psychologique de l'enseignement ou *teaching*;
2. Méthodologie;
3. Les auxiliaires: humains, matériels;
4. Les examens: docimologie;
5. *Guidance* et *counselling*.

OBJECTIF III: *Connaître les matières à enseigner.***A.** Objectifs.**B.** Les moyens: matières de l'enseignement.**C.** La répartition des matières: programmes.**OBJECTIF IV:** *Connaître le système éducatif:*

A. Fonctionnement: de l'ensemble (structure générale), d'une institution particulière (*institutional research*).

B. Administration: hiérarchie pédagogique; administration proprement dite; législation; financement: ressources, budget, prix de revient; bâtiments scolaires et équipement; statistiques: prévisions démographiques, etc.

OBJECTIF V: *Connaître les solutions apportées par d'autres:*

A. Dans le passé: histoire de l'éducation.

B. Dans le présent: étude de systèmes étrangers en eux-mêmes: *Auslandspädagogik*; études comparatives: éducation comparée.

Participation et diffusion des résultats

L'examen des sujets énumérés dans le schéma ci-dessus permet d'apprécier l'importance de ces sujets dans la rénovation des systèmes éducatifs en vue d'améliorer leur qualité. Le rapport direct de bon nombre d'entre eux avec l'échec scolaire est manifeste. Toutefois, l'un des principaux problèmes de la recherche est l'absence de relation adéquate entre les centres qui s'y consacrent et les centres d'enseignement. Une idée intéressante pour résoudre ce problème est celle exposée par H.D. Gideonse, qui distingue trois niveaux d'activités dont chacun a, dans l'ensemble de l'enseignement, son propre rôle et ses propres prétentions:

- 1) le niveau de la *recherche* qui vise à incorporer de nouvelles connaissances à celles qui existent déjà;
- 2) le niveau du *développement* où les résultats de la recherche peuvent constituer la base ou le point de départ pour la détermination de nouvelles structures, de méthodes d'enseignement et l'élaboration de matériel pédagogique;
- 3) le niveau de la *pratique* même de l'enseignement⁶.

Ainsi que l'auteur le signale avec un bon sens évident, le point de départ d'un changement peut se situer à l'un quelconque des trois niveaux susmentionnés; un souhait de changement (pratique) ou une proposition de changement (développement) ou un résultat de recherche ont nécessairement des répercussions sur les deux autres niveaux.

Si l'on veut tirer parti au mieux des conditions décrites ci-dessus, quelques conceptions ou modalités de la recherche en éducation doivent être prises en considération. Il faut avant tout distinguer entre d'une part les innovations de caractère didactique et organisationnel que certains enseignants apportent aux écoles et dont l'importance est relativement limitée et d'autre part l'action d'équipes interdisciplinaires, composées de psychologues, sociologues, économistes, éducateurs, statisticiens qui, au sein d'institutions spécialisées ou de «laboratoires pédagogiques», effectuent des recherches sur un plan «central» parfois sans lien avec l'action pratique des centres d'enseignement.

Dans l'un et l'autre cas, pour que les résultats soient utilisés à bon escient, la condition *sine qua non* est d'intéresser et de faire collaborer les professeurs à ces tâches; en effet, s'ils ne se considèrent pas comme engagés d'une manière ou d'une autre dans l'entreprise, il est très difficile aux chercheurs d'assurer la diffusion générale de l'application pratique de leurs travaux dans l'enseignement. Ce rapprochement et cette collaboration obligatoires entre chercheurs et professeurs exigent entre autres conditions que les sujets de recherche visent à donner une réponse à des problèmes immédiats de la réalité quotidienne des établissements d'éducation que, par le niveau de formation, les professeurs puissent comprendre les résultats ainsi que le «langage» propre aux chercheurs, enfin que ces derniers fassent un effort pour rendre leurs formulations et orientations plus simples et plus compréhensibles.

L'un des éléments qui empêchent le plus l'établissement d'une relation entre les centres de recherche et l'école est une diffusion insuffisante des résultats obtenus. Ce problème peut être résolu de diverses manières: par le contrôle scolaire dans sa conception moderne, à savoir comme moyen d'orientation, et le perfectionnement des professeurs; par les publications de caractère professionnel des maîtres; par la

démonstration dans la pratique, à l'école même, des expériences de l'utilisation de la télévision et d'autres moyens de communication modernes.

Ces conditions sont difficiles à réunir dans les pays les moins avancés. Et pourtant ce sont eux qui en ont le plus besoin car leurs problèmes d'éducation sont plus importants et plus graves. Les efforts qui seront déployés dans ce sens seront hautement productifs et rentables. D'un autre côté, la prise de conscience de cette nécessité devra s'accompagner de la conviction que si certaines recherches en éducation effectuées dans d'autres milieux sont applicables à l'éducation, elles le sont dans une mesure plus grande encore à l'échec scolaire. Il suffit en effet d'une réflexion sur les facteurs déterminants de cet échec pour voir à quel point il est nécessaire que les recherches en éducation soient considérées en fonction du milieu dans lequel elles sont réalisées. Le critère actuel, concernant le développement, pris dans son sens le plus large, c'est-à-dire celui de développement économique, social et culturel, est celui d'un développement fondamentalement endogène, ce qui n'exclut pas, certes, qu'il ne faille pas tirer profit des expériences et des recherches présentant une valeur générale qui sont effectuées dans d'autres milieux.

C'est dans le même sens large que doivent être entendus les termes et expressions d'intercommunication, de diffusion et d'utilisation des résultats de la recherche appliqués à l'examen des contributions que divers domaines sont susceptibles d'apporter.

PERFECTIONNEMENT DES MÉTHODES D'ÉVALUATION

Evaluation du rendement scolaire

La préoccupation qu'a toujours suscitée l'évaluation du rendement scolaire, en particulier au moyen d'examen, s'est beaucoup accentuée au cours des dernières décennies: l'administration de l'éducation essaye en effet de rendre le système éducatif aussi efficace que possible sur les plans interne et externe non seulement parce qu'il représente l'un des domaines les plus importants de la vie nationale et sociale, mais aussi en raison du volume des ressources qui lui sont affectées, dont on cherche à obtenir une rentabilité maximale. Les familles veulent avoir des informations aussi complètes que possible sur le processus éducatif de leurs enfants; les professeurs, de leur côté, estiment avec raison que la manière dont on les juge dépend en grande partie des résultats obtenus par les élèves; enfin, ces derniers s'intéressent à leur tour, entre autres choses, à l'effet stimulant ou au caractère de sanction des notes qu'ils obtiennent et à l'influence de celles-ci sur l'image qu'ils ont d'eux-mêmes. S'ajoute à cela le fait que le succès ou l'échec scolaire sont déterminés par les résultats de l'évaluation ou de certaines formes prises par celle-ci. Or, de ces résultats dépend, dans de nombreux pays, le redoublement de classe.

Indépendamment des diverses attitudes face au problème de l'évaluation, il faut tenir compte de son importance intrinsèque pour le processus éducatif. D'une évaluation bien conçue et correctement effectuée dépend en effet une meilleure connaissance des élèves, de leurs caractéristiques personnelles et de leurs difficultés d'apprentissage, éléments indispensables au maître pour adopter le comportement approprié vis-à-vis de chaque élève en particulier.

L'importance accordée à l'évaluation se traduit par un souci d'amélioration des méthodes, afin qu'elles permettent une appréciation aussi objective que possible des résultats du processus éducatif. On connaît en effet le rôle notoire joué dans les examens traditionnels par la subjectivité de l'examineur. Devant cette tendance, qui apparaît déjà dans bien des cas, des réactions démontrant d'une manière irréfutable le poids du facteur subjectif chez le professeur dans la notation des épreuves scolaires se sont manifestées. Piéron en France, en particulier, a consacré à cette question d'importants travaux⁷; d'autres auteurs ont fait de même dans d'autres pays, notamment aux Etats-Unis et en Grande-Bretagne.

Objectivité et fiabilité de l'évaluation

Ce souci a conduit à déployer de nombreux efforts pour garantir une objectivité maximale; c'est ainsi que des tests objectifs ou des examens d'un type nouveau ont été mis au point pour remplacer certaines épreuves orales ou écrites dont la notation variait beaucoup d'un professeur à l'autre.

Ces tests qui, certes, constituaient un progrès du fait qu'ils portaient sur un plus grand nombre de questions, qu'ils couvraient un champ plus vaste, que les réponses exigées étaient courtes et qu'ils offraient un moyen simple et rapide de juger les élèves, présentaient toutefois d'importantes lacunes. En dehors de leurs avantages, ils avaient les inconvénients évidents de ne pas permettre, comme les épreuves écrites traditionnelles, d'apprécier la capacité de l'élève à s'exprimer et à ordonner ses idées, et de ne pas lui donner la possibilité de faire la preuve de ses aptitudes ni, surtout, de sa capacité à utiliser dans des situations concrètes et pratiques les connaissances dont ces épreuves devaient démontrer l'existence.

On est toutefois venu à bout de ces inconvénients en créant de nouveaux types de tests pour lesquels on continue d'appliquer les critères d'objectivité et d'économie de temps, mais auxquels s'ajoute une plus grande marge d'appréciation qui compense les lacunes signalées ci-dessus. Ainsi, il existe aujourd'hui une grande variété de tests permettant d'évaluer le rendement scolaire: de diagnostic, pour déterminer les résultats obtenus par rapport aux objectifs fixés; de prédiction, de contrôle, bien entendu, les tests de personnalité, d'orientation, etc.

Par ailleurs, l'évaluation, qui porte traditionnellement sur les élèves et, dans certains cas, sur les enseignants, s'étend aussi à l'école — à ses éléments personnel, organisationnel et matériel — ainsi qu'au système éducatif. Cette nouvelle conception de l'évaluation est beaucoup plus complète et efficace. La diversité des facteurs qui jouent un rôle dans l'échec scolaire exige qu'on les prenne tous en compte lorsqu'on évalue le rendement scolaire.

En effet, les méthodes traditionnellement appliquées aux fins d'évaluation, d'examen périodiques ou d'examens de fin d'année, ou tests sur les connaissances ont eu une influence notable sur l'enseignement et sur le processus d'apprentissage des élèves. Ceux-ci étudiaient *pour l'examen* plutôt qu'en fonction d'objectifs clairement définis. Cette tendance n'a pas disparu, loin de là; il existe même des exemples de *préparation* aux examens au moyen de tests normalisés. A ces déformations de l'évaluation s'ajoute celle qui consiste à vouloir multiplier les tests, ce qui crée un déséquilibre par rapport à d'autres aspects essentiels du processus enseignement-apprentissage. Cela équivaldrait, par exemple, dans un complexe industriel, au fait que l'on se préoccuperait davantage de comptabiliser ce qui est produit que de la

productivité elle-même. Dans le cas du système éducatif, ce risque s'annule si l'évaluation devient un instrument de perfectionnement de l'action éducative, si elle cesse d'être simplement normative pour devenir formative.

Evaluation formative

Le rôle de l'évaluation doit être précisément d'améliorer le processus enseignement-apprentissage en fonction des objectifs d'éducation et non pas uniquement de donner des notes ou d'indiquer quels sont les élèves qui doivent redoubler. Les objectifs d'une évaluation ainsi conçue sont clairs: montrer au professeur ce qu'il peut raisonnablement attendre de chaque élève; lui fournir les moyens d'apprécier la qualité des méthodes d'enseignement, des livres, du matériel utilisé dans le processus éducatif; fournir les renseignements nécessaires au perfectionnement continu des programmes; démontrer l'efficacité d'un programme dans la réalisation des objectifs définis ci-dessus⁸.

En analysant ces objectifs de l'évaluation, on voit dans quelle mesure chacun d'eux, dans le domaine scolaire, peut prévenir et éviter l'échec scolaire. L'énumération des objectifs n'est certes pas exhaustive et elle ne couvre pas directement des aspects aussi importants, en matière d'échec scolaire, que les facteurs extra-scolaires, bien qu'il en soit tenu compte d'une certaine manière dans le premier objectif, à savoir la connaissance de la part du maître de ce que l'on peut raisonnablement attendre de l'élève. Par ailleurs, l'influence si grande des conditions socio-culturelles et économiques sur les caractéristiques de l'école et les possibilités qu'elle offre est également évidente.

Effectuer l'évaluation de l'élève ne doit pas consister seulement à se rendre compte du progrès de ses connaissances, mais à faire porter celles-ci sur tous les aspects d'une formation intégrale et sur les progrès réalisés par rapport à ses propres capacités. Il faut donc connaître son niveau intellectuel, ses traits de personnalité, ses intérêts et ses goûts, ses aptitudes physiques et celles qui tiennent au milieu familial, entre autres.

L'évaluation ne devrait pas être faite sporadiquement — au moyen de tests rationnels — mais d'une manière systématique, permanente, et devrait résulter de l'observation méthodique du processus d'apprentissage. Ainsi orientée, elle devrait permettre d'établir un diagnostic pour chaque élève en particulier — attitudes, intérêts, progrès, retards — et d'appliquer les méthodes d'enseignement correctif appropriée à chaque cas pour surmonter les difficultés décelées.

En prétendant adapter l'enseignement au processus d'apprentissage, l'évaluation formative, pour reprendre l'expression de Bloom et de ses disciples, a pour but précis d'éviter l'échec en orientant l'élève pour qu'il atteigne les objectifs proposés.

La diversité des éléments qui interviennent dans le processus éducatif est telle qu'on est forcé d'en tenir compte dans l'évaluation formative. Dans ce contexte, l'évaluation des centres scolaires, de l'école elle-même, revêt une grande importance. C'est là une fonction propre à l'inspection scolaire, organisme légalement le plus compétent en la matière, ce qui n'exclut pas, bien au contraire, la collaboration ou les initiatives des conseils scolaires eux-mêmes pour l'auto-évaluation formative. Un modèle très complet du type d'évaluation à laquelle les inspecteurs sco-

lares peuvent procéder est celui qui a été conçu par Adolfo Maíllo et qui, dans l'ensemble, porte sur les aspects suivants⁹:

1. *Le maître*: personnalité, formation, comportement.
2. *Le lieu*: situation, économie et structure sociale, environnement culturel (dans les grandes agglomérations, du quartier ou du secteur où l'école est implantée).
3. *L'école*: indices relatifs à l'organisation et aux résultats du travail scolaire (fréquentation de l'école par les élèves, apprentissage, organisation/efficacité, organisation/caractère fonctionnel); indices relatifs à la socialisation des élèves (travaux faits individuellement ou en collaboration, ambiance générale de compétition ou de collaboration, cohésion des groupes — tests sociométriques); indices relatifs à l'intégration de l'école à la communauté (existence d'associations d'anciens élèves, de parents et d'amis de l'école); indices permettant de savoir si l'école est un centre d'enseignement pour les enfants, ou pour les enfants et les adultes, un centre de promotion culturelle et socio-culturelle.
4. Indice ou jugement global école-maître.

Les objectifs atteints par les évaluations de cette nature sont variés, mais deux sont fondamentaux:

- 1) Identifier, en collaboration avec le personnel enseignant, les aspects positifs et négatifs de l'action de l'école évaluée en tant que base permettant de déterminer les mesures nécessaires à l'amélioration de la qualité de l'éducation;
- 2) Informer les organes et les services compétents de l'administration de l'éducation des résultats de l'évaluation pour permettre leur comparaison, l'appréciation du rendement scolaire, etc.

Ainsi qu'il ressort de la conception des types d'évaluation décrits ci-dessus, ceux-ci supposent l'élimination d'un certain genre d'examens et d'épreuves décisifs pour le passage des écoliers dans la classe supérieure. C'est dans cette évaluation systématique, permanente et formative, que réside l'une des contributions les plus efficaces à la lutte contre le redoublement et l'échec scolaire.

RÉNOVATION DES SYSTÈMES DE FORMATION DES MAÎTRES

L'aspect permanent et l'aspect nouveau dans l'action du maître

Lorsqu'on a traité au chapitre 2 des éléments qui influent sur l'échec scolaire, on a fait état d'un certain nombre de systèmes et de tendances dans la formation des maîtres. L'intérêt que ce problème soulève est reflété par les modifications fréquentes apportées aux programmes d'étude, fondées essentiellement sur l'idée que les fonctions de l'enseignant doivent évoluer pour répondre d'une manière appropriée aux nouvelles exigences imposées à l'éducation par la société actuelle et celle qui se dessine. En effet, les conditionnements et caractéristiques que les facteurs sociaux, économiques et politiques imposent aux systèmes éducatifs, de même

qu'au progrès scientifique et technique, et les nouvelles connaissances pédagogiques acquises sont à l'origine de changements importants dans la fonction de l'enseignant, même si certaines de ses responsabilités et tâches restent les mêmes pour l'essentiel.

Ainsi, l'obligation de l'enseignant de dispenser à l'élève une formation intellectuelle et morale qui assure et prépare à la fois son développement moral et son intégration active dans la société a une valeur permanente, d'où sa fonction implicite d'orienteur, pour aider l'élève à s'auto-réaliser et contribuer à son processus de socialisation. Parmi les nouvelles fonctions de l'enseignant figurent la préparation au changement, l'extension de l'action éducative à des secteurs et à des aspects qui lui avaient été étrangers jusqu'alors, une meilleure évaluation de l'expérience vécue, qui avait toujours été sous-estimée par rapport à la formation académique, et une plus grande valorisation des éléments techniques du processus éducatif. Tout ceci exige que la formation initiale de l'enseignant soit complétée par une formation continue et permanente.

Une question capitale se pose à propos de la rénovation des systèmes de formation des maîtres. Quels sont les facteurs du rendement éducatif du maître? La réponse pourrait être schématisée de la manière suivante: sa personnalité; la maîtrise théorique et pratique de ce qu'il enseigne; la connaissance de l'élève; l'utilisation adéquate des méthodes et techniques déterminant l'apprentissage; une bonne organisation interne de la vie scolaire, l'étude de l'environnement et du milieu socio-culturel dans lequel l'école est plongée.

Formation de l'enseignant et efficacité de l'enseignement

La traduction de ces facteurs ou réalisations concrètes soulève de nombreuses questions. Le Professeur Ricardo Marín les formule de la façon suivante dans un ouvrage publié dans la Revue de l'Education du ministère espagnol de l'Education et des Sciences:

Quelle est la valeur de l'enseignant dans le résultat final de l'éducation, de l'apprentissage de l'élève qui, en définitive, est ce qui nous intéresse? Dans quelles institutions devons-nous préparer nos enseignants? Quelle est la durée idéale requise pour qu'une personne soit capable de faire face aux multiples fonctions exigées par l'enseignement actuel? Quel doit être le contenu de cette formation si l'on veut avoir les enseignants que nécessite un monde en constant développement et où nous nous trouvons confrontés non seulement à des progrès scientifiques qui semblent aller toujours plus loin, mais aussi à des ruptures radicales, des idéologies et des cosmovisions incompatibles et à une situation confuse dans laquelle tout est soumis à une critique implacable?¹⁰

Il est fort bien répondu à la première des questions posées, qui a trait à la valeur de l'enseignant, dans la recommandation n°69 de la Conférence internationale de l'Education, convoquée par l'Unesco, qui a eu lieu à Genève en 1975:

Quels que soient ou que puissent être à l'avenir les changements apportés au système d'éducation, la relation maître-élève restera au centre du processus éducatif; c'est pourquoi il faut voir dans une meilleure préparation du personnel de l'éducation l'un des facteurs essentiels du développement de l'éducation et une importante condition de toute rénovation dans ce domaine.

Cette recommandation concerne le corps enseignant de tous les niveaux et de toutes

les catégories, ce qui se justifie par le fait qu'au-dessus des divers niveaux et spécialisations de la profession d'enseignant, il existe un dénominateur commun constitué par les responsabilités des enseignants en tant qu'éducateurs. Cette recommandation concerne évidemment le maître du primaire, auquel la présente étude s'intéresse plus directement, et on pourrait même affirmer qu'elle le concerne dans une plus large mesure que les enseignants des autres niveaux et types d'enseignement, car sa *responsabilité unitaire* dans la formation de ses élèves est plus grande, alors qu'aux autres niveaux elle est plus partagée.

Les institutions de formation

En ce qui concerne le thème des institutions dans lesquelles les maîtres du primaire sont formés ou devraient l'être, on peut résumer comme suit la situation, les tendances et les recommandations en la matière. Dans l'analyse des systèmes de formation des maîtres du primaire dans 48 pays appartenant aux diverses régions du monde faite dans l'ouvrage cité au point précédent, on indique que 40% des maîtres sont formés dans des établissements de niveau secondaire, 45% dans des centres d'enseignement supérieur non universitaire et 15% dans des centres universitaires. Cette distinction entre niveau universitaire et non universitaire est quelque peu ambiguë. Elle signifie parfois que les écoles normales ne dépendent pas de l'université, mais que du point de vue des exigences et des diplômes, leur niveau peut être analogue à celui des universités; ce sont des centres parallèles à celles-ci qui peuvent être considérés pratiquement comme de niveau universitaire; dans d'autres cas, ces centres occupent une position intermédiaire entre l'enseignement moyen et l'enseignement universitaire.

Pour ce qui est du type et du niveau des institutions dans lesquelles les maîtres devraient être formés, les deux principales opinions sont les suivantes: celle des partisans d'une formation dans des institutions spécialisées, du type école normale et celle des partisans d'une formation à l'université. L'un des principaux arguments en faveur de la première solution est que, dans les institutions spécialisées, on acquiert mieux l'esprit de la profession qui, s'il est important dans toutes, l'est encore plus, si c'est possible, dans celle d'enseignant; à l'encontre de cette solution, on prétend que ces institutions ont un niveau culturel inférieur à celui de l'université et qu'elles tiennent le futur maître éloigné des étudiants d'autres disciplines. On invoque en faveur de l'université sa meilleure infrastructure scientifique, son prestige et le contact qu'elle permet d'établir avec d'autres étudiants se préparant à exercer des professions en rapport avec l'éducation, celles de psychologue et de sociologue entre autres; toutefois, deux problèmes essentiels se posent: le peu de considération de certains pour la formation des maîtres jugée d'un niveau inférieur et la prédominance de la formation culturelle et scientifique sur la formation pédagogique.

L'enseignant non qualifié

Les problèmes exposés ci-dessus sont plus particuliers aux pays industrialisés, dans lesquels l'éducation est d'un niveau élevé, qu'aux pays moins avancés. Quand on pense que, dans certains de ceux-ci, des dizaines de milliers d'enseignants du primaire sont dépourvus de diplôme et que, très souvent, ils n'ont même pas eu la

possibilité de terminer leurs études secondaires, on en conclut qu'il est quelque peu utopique de prétendre fournir une formation universitaire aux maîtres actuellement dans une telle situation. La première mesure à prendre, la plus contraignante, consiste sans aucun doute à former ces enseignants, qui manquent des qualifications nécessaires, au moyen de systèmes de formation accélérée et à éviter la distinction faite dans certains pays entre écoles normales pour maîtres urbains et écoles normales pour maîtres ruraux. Lorsque nous nous élevons contre cette distinction, ce n'est pas tant l'orientation différente de ces écoles que nous avons à l'esprit, mais plutôt le niveau inférieur des études dans les écoles normales rurales du point de vue de leur durée et de leur contenu, alors que c'est précisément en milieu rural que l'on a besoin des maîtres les plus qualifiés.

Dispenser une formation de niveau supérieur à tous les maîtres, soit à l'université même, soit dans des institutions spécialisées de niveau équivalent, est un objectif qu'il est hautement souhaitable de chercher à atteindre mais, dans les pays où il est très difficile que les maîtres soient diplômés, il faudrait en même temps orienter l'action vers des priorités plus urgentes pour résoudre ces problèmes. Une autre solution, déjà en vigueur dans plusieurs pays, est celle des systèmes mixtes qui supposent l'action conjointe des écoles normales et des instituts ou facultés des sciences de l'éducation des universités, étroitement liés entre eux. De même, on observe déjà une tendance à l'unité quant à la durée et au niveau de la formation des enseignants de différentes matières, à divers degrés, dans un même centre, bien que l'on en soit encore au stade de l'intention plutôt qu'à celui des réalisations. Si cette solution comportait l'octroi d'un même statut à tout le corps enseignant, elle permettrait d'attirer vers l'enseignement primaire des étudiants qui préfèrent en général se préparer à l'enseignement à d'autres niveaux où les traitements sont plus élevés. Cela contribuerait à effacer l'impression que les étudiants les plus doués intellectuellement choisissent d'ordinaire d'enseigner à des niveaux supérieurs au niveau primaire.

Systèmes de formation

En ce qui concerne la durée et le contenu de la formation des maîtres, on remarque une nette tendance à l'allongement de celle-là et à la révision des plans et programmes d'étude. Des données comparatives sur des pays dans lesquels le nombre d'années de formation des enseignants du primaire a augmenté entre 1972 et 1975 sont fournies dans le tableau 23¹¹.

Cette tendance à l'allongement de la durée des études pédagogiques est due en partie à l'allongement de la scolarité obligatoire qui, dans certains pays, suppose une fusion de l'enseignement primaire avec le premier cycle de l'enseignement secondaire, obligeant les maîtres du primaire responsables à acquérir une spécialisation dans certains domaines de leurs connaissances ou à compléter celle qu'ils possèdent. Cette prolongation des études entraîne nécessairement un enseignement de meilleure qualité, qui s'accompagne de résultats positifs dans la lutte contre les échecs scolaires.

En ce qui concerne le contenu des programmes, le tableau 18 indique en pourcentage le temps consacré à la formation générale, spécialisée et pédagogique des enseignants du primaire.

TABLEAU 23. Augmentation du nombre d'années de formation des maîtres dans divers pays

Pays	Année 1972	Année 1975	Augmentation
Autriche	12	13	1
Bolivie	12	15	3
Bulgarie	12	15	3
Cuba	11	13	2
République dominicaine	12	14	2
Equateur	12	14	2
Espagne	13	15	2
Ethiopie	9	12	3
Finlande	14	15	1
Islande	13	16	3
Libéria	9	13	4
Libye	10	13	3
Luxembourg	11	15	4
Madagascar	12	14	2
Maroc	11	12	1
Mexique	12	13	1
Niger	8	10	2
Norvège	12	14	2
Pays-Bas	14	15	1
Sierra Leone	11	15	4
Sri Lanka	12	14	2
Syrie	12	13	1
Turquie	10	12	2
Venezuela	10	11	1

Cette formation générale et spécialisée devrait être poussée plus loin dans les pays où sa durée et son contenu sont très limités. C'est précisément le fait de maîtriser les matières et d'en connaître les prolongements et les conséquences qui fournit les meilleurs moyens pédagogiques permettant de rendre un enseignement vivant et intéressant. Lorsque la préparation culturelle et scientifique du maître est insuffisante, enseigner est pour lui une tâche pénible, en raison de ses nombreuses hésitations et lacunes, qui le lassent tout autant que l'élève. Par ailleurs, lorsque le savoir est limité, l'imagination est très peu stimulée et les connaissances sont assimilées sans esprit créateur: c'est cette limitation qui empêche le maître de s'acquitter de l'une de ses fonctions les plus intéressantes, qui est d'orienter les élèves en leur ouvrant des perspectives nouvelles dans l'étude de certaines matières par lesquelles ils se sentent attirés. A cela, il faudrait ajouter le fait avéré que les échecs scolaires sont beaucoup moins nombreux quand le maître connaît vraiment les matières qu'il est chargé d'enseigner.

A cette exigence d'une solide formation générale, s'ajoutent celles que lui imposent ses fonctions de «transmetteur» de connaissances, d'orienteur de l'apprentissage et d'organisateur de l'enseignement. Ces fonctions supposent la connaissance des fondements philosophiques, psychologiques et sociologiques de l'éducation. Pour les premiers, il s'agit des valeurs dont l'action éducative s'inspire; pour les fondements psychologiques, il s'agit de la connaissance de questions relatives à la nature de l'éducation, aux conditions de l'apprentissage, à la connaissance de l'élève et de

son développement cognitif et social. Quant aux fondements sociologiques, ils concernent des questions comme la structure et les fonctions des groupes sociaux compris dans leur sens large, mais aussi dans celui de petites communautés. Comme l'a dit Ricardo Marín, pour qui l'éducation n'est pas seulement l'épanouissement d'un sujet isolé, mais aussi un phénomène social, «cette dimension est inséparable de toute formation authentique, depuis la relation individuelle professeur-élève jusqu'à la pénétration des valeurs caractéristiques de la communauté léguées par nos ancêtres dans les nouvelles générations: valeurs linguistiques, scientifiques, esthétiques, technologiques ou sociales, transmises par la cosmovision correspondante».

La matérialisation de ces exigences dans les programmes de formation du personnel enseignant se trouve exprimée dans une recommandation adoptée par la Conférence intergouvernementale spéciale sur la condition du personnel enseignant, organisée par l'Unesco à Paris, en 1966, dont les paragraphes pertinents sont les suivants:

Programmes de formation des enseignants

19. Le but de la formation d'un enseignant devrait être de développer ses connaissances générales et sa culture personnelle; son aptitude à enseigner et à éduquer; sa compréhension des principes qui président à l'établissement de bonnes relations humaines à l'intérieur et au-delà des frontières nationales; sa conscience du devoir qui lui incombe de contribuer, à la fois par l'enseignement et par l'exemple, au progrès social, culturel et économique.
20. Tout programme de formation des enseignants devrait comprendre essentiellement les points suivants:
 - a. études générales;
 - b. étude des éléments fondamentaux de la philosophie, de la psychologie et de la sociologie appliquée à l'éducation, ainsi que l'étude de la théorie et de l'histoire de l'éducation, de l'éducation comparée, de la pédagogie expérimentale, de l'administration scolaire et des méthodes d'enseignement dans les diverses disciplines;
 - c. études relatives au domaine dans lequel l'intéressé a l'intention d'exercer son enseignement;
 - d. pratique de l'enseignement et des activités parascolaires sous la direction de maîtres pleinement qualifiés.
21. 1) Tous les enseignants devraient acquérir leur formation générale, spécialisée et pédagogique dans une université ou dans un établissement de formation d'un niveau comparable ou bien dans une école spécialisée pour la formation des maîtres.
 2) Les programmes de formation pourront varier dans une certaine mesure selon les tâches dont les enseignants seront appelés à s'acquitter dans différents types d'établissements, tels que des établissements pour enfants déficients, ou des écoles techniques ou professionnelles. Dans ce dernier cas, ils pourraient comprendre une expérience pratique dans l'industrie, le commerce et l'agriculture.
22. Dans les programmes de formation des enseignants, la formation pédagogique peut être assurée soit en même temps que les cours de formation générale ou spécialisée, soit à la suite de ceux-ci.
23. En règle générale, la formation des futurs enseignants devrait être assurée à plein temps, sous réserve de dispositions spéciales permettant aux candidats plus âgés et à ceux qui appartiennent à d'autres catégories exceptionnelles de recevoir à temps partiel tout ou partie de leur formation, à condition que le contenu de l'enseignement ainsi reçu et le niveau atteint soient du même ordre que ceux de la formation à plein temps.

24. Il conviendrait de rechercher s'il est souhaitable d'organiser la formation des enseignants de différentes catégories, qu'ils se destinent à l'enseignement primaire, secondaire, technique ou professionnel, ou à un enseignement spécial, dans des établissements organiquement reliés entre eux ou dans des établissements proches les uns des autres.

Spécialisations

Ces orientations générales concernant la formation du corps enseignant dans son ensemble sont évidemment valables pour les enseignants du primaire, même si la formation de ces derniers comporte des exigences particulières. A cet égard, G. de Landsheere¹² estime qu'il faut distinguer entre les enseignants dont les élèves n'ont pas plus de huit ans environ et les autres enseignants, sous réserve que la continuité psychologique et sociale soit assurée durant toute la scolarité. Pour les enseignants de la première catégorie, il considère qu'il faudrait trouver un compromis entre les études prévues pour l'enseignante du niveau préscolaire et les études très spécialisées en vue de l'enseignement de la lecture, de l'écriture, de la communication orale, des mathématiques élémentaires, venant s'ajouter à celles des techniques du diagnostic et du rattrapage. Pour les enseignants devant avoir des élèves de 8-9 à 11-12 ans, il juge plus approprié le travail en équipes, dont chaque membre aurait choisi en cours d'étude un groupe de matières: 1) langue maternelle — histoire; 2) mathématiques (y compris l'informatique) — physique; 3) sciences naturelles — géographie; 4) arts plastiques.

Telle est la tendance qui se manifeste, avec de légères variantes dans le groupement des matières, dans les pays où l'enseignement primaire a fusionné avec le premier cycle du secondaire. Dans ce cas, à la dernière étape ou pendant le dernier cycle de la scolarité, l'enseignement incombe à des équipes spécialisées dans des groupes de matières.

On trouve dans l'ouvrage de Torsten Husén *Influence du milieu social sur la réussite scolaire*, publié par l'OCDE, une idée intéressante et originale sur la manière dont une certaine orientation dans la formation des enseignants pourrait contribuer à promouvoir l'égalité des chances et à éviter l'échec scolaire. D'après l'auteur, il faudrait tenir compte des deux aspects suivants:

1. La formation des enseignants devrait mettre l'accent davantage sur les aspects sociologiques, et moins sur les aspects didactiques de l'éducation donnée à l'école. Quant aux aspects didactiques, il convient d'attribuer une plus grande importance aux méthodes pédagogiques personnalisées qui prennent en considération les différences individuelles inhérentes à l'origine sociale. La recherche d'un «diagnostic» fait partie d'une attitude personnalisée à l'égard de la fonction pédagogique. Au lieu de passer un temps considérable à contrôler les progrès de chaque élève par rapport au reste de la classe, le maître devrait suivre attentivement les progrès de chacun par rapport à une norme absolue. Par conséquent, l'évaluation doit s'intéresser à l'efficacité de l'enseignement beaucoup plus qu'aux résultats relatifs obtenus par les élèves.

2. Il faudrait diversifier la composition du corps enseignant, en faisant appel à d'autres personnes que les professeurs diplômés pour donner des cours. Il serait utile que les élèves-enseignants, en cours de formation dans les écoles normales, apprennent très tôt à collaborer avec les parents (avec les mères de famille), en leur proposant de venir travailler à l'école à temps partiel, non seulement pour y assumer des tâches routinières de secrétariat ou d'administration, mais aussi pour donner vraiment des cours par petits groupes ou à titre individuel. Outre cette forme d'assistance, des personnalités importantes de la communauté

pourraient être invitées à visiter de temps à autre les écoles normales, afin de faire bénéficier les étudiants de leur expérience professionnelle dans tel ou tel domaine. Cette ouverture sur le monde extérieur permettrait de réduire les effets de l'isolement et de l'orientation trop étroitement didactique qui caractérisent depuis si longtemps la formation des enseignants¹³.

Formation permanente

Les considérations antérieures portent spécialement sur la formation initiale du maître, mais si, aujourd'hui, tous les types de professions et de métiers nécessitent des réadaptations périodiques en raison du progrès scientifique et technique, la profession d'enseignant a besoin, plus que toute autre, de cette éducation permanente imposée par le progrès des connaissances, le perfectionnement des méthodes et des techniques d'enseignement et par les nouvelles exigences qu'entraîne l'évolution du rôle joué de nos jours par le maître.

Les différents niveaux de qualification des maîtres et les conditions environnementales des régions dans lesquelles ils exercent leur profession déterminent la nature des programmes de perfectionnement. Il est logique que, dans les programmes destinés aux enseignants non diplômés, on mette davantage l'accent sur les activités destinées à renforcer leur formation culturelle et générale que dans ceux destinés aux enseignants ayant fait des études systématiques pour obtenir leur diplôme. Cela n'exclut pas pour ces derniers des activités tendant à renforcer leur formation culturelle. Dans l'un et l'autre cas, le perfectionnement de la préparation pédagogique est nécessaire. Les situations concrètes de la vie de l'école, les besoins et intérêts différents, propres à chaque élève, la complexité de la tâche de l'enseignant, qui revêt des caractères nouveaux et imprévus pour celui qui l'exerce, exigent l'amélioration constante de sa préparation pédagogique, particulièrement pendant la phase initiale de l'exercice de la profession. Il n'est pas étonnant d'assister à certaines réactions négatives de la part des maîtres à l'égard des établissements qui les ont formés lorsqu'ils se trouvent confrontés pour la première fois à la réalité scolaire: ils leur reprochent en effet de ne leur avoir enseigné que de la pure théorie, bien peu utile pour résoudre les problèmes quotidiens que l'école leur pose. Les réformes et les innovations importantes en matière d'éducation fournissent une autre occasion particulièrement intéressante d'entreprendre des activités de perfectionnement.

Les programmes de perfectionnement doivent prendre en considération, aussi bien dans leurs objectifs que dans leurs contenus et leurs méthodes, la formation et l'expérience personnelle et professionnelle des maîtres, leurs motivations, les conditions du milieu dans lequel ils vivent et non pas constituer une répétition — comme cela a souvent été le cas — du même type de cours donnés pendant la formation initiale. Pour répondre à ces préoccupations, on élargit à présent la conception des programmes de perfectionnement axés sur l'amélioration du fonctionnement de l'école, ce qui n'exclut pas, bien au contraire, le traitement général des contenus et méthodes d'enseignement.

Les chances d'obtenir de bons résultats de cette tendance seront plus grandes si les maîtres participent activement à l'identification des problèmes à étudier, à la recherche de solutions à ces problèmes ainsi qu'à l'essai et à l'évaluation de celles-ci. Pour obtenir cette collaboration des maîtres, ceux-ci doivent bénéficier de meilleures conditions de travail, de temps libre, de l'aide d'institutions idoines et de

certains encouragements sous la forme de promotion professionnelle. Les centres et services d'aide peuvent être de diverses natures. Le service auquel le maître a le plus directement accès est celui de l'inspection des écoles. En effet, le rôle d'évaluateur du rendement de l'école et du maître que joue l'inspecteur le rend particulièrement apte à connaître les besoins et les problèmes de l'école et son rôle d'orienteur, toujours plus important étant donné la nouvelle conception de l'inspection, l'oblige à collaborer aux activités par lesquelles on cherche à résoudre ces problèmes. Les écoles normales, les instituts et facultés des sciences de l'éducation, les organisations d'enseignants, les centres de recherche en éducation et les centres de documentation sont autant d'entités qui devraient intervenir dans ce travail de perfectionnement.

Pour traduire dans les faits cette conception des programmes de perfectionnement — ou d'autres conceptions — on dispose des divers moyens suivants: cours de formation à l'intention du personnel enseignant non diplômé pendant les longues périodes de vacances, séminaires, cercles d'étude, conférences, visites d'écoles pilotes, échanges, correspondance, diffusion de documentation, etc. Par ailleurs, les moyens de communication modernes, la télévision et la radio en particulier, sont des instruments d'une efficacité surprenante, comme le prouve l'expansion croissante des universités et des divers centres d'enseignement à distance qui consacrent nombre de leurs programmes au perfectionnement des enseignants sur leurs lieux de travail.

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. Piaget, J. *Psychologie et pédagogie*. Paris, Denoël, 1969, p. 20-21.
2. Landsheere, G. De. *La recherche expérimentale en éducation*. Paris, Unesco; Lausanne, Suisse, Delachaux et Niestlé, 1982, p. 10.
3. Reunión Regional de Investigaciones Educativas, 1.^a, Buenos Aires, 1968. *Informe final*. Buenos Aires, Secretaría de Estado de Cultura y Educación, 1968, p. 9, cité par Lemke, D. *La investigación educacional en Latinoamérica y el Caribe: una visión histórica* Santiago de Chile, Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe, 1975, p. 8.
4. La innovación educativa en la E.G.B.: técnicas para el aprendizaje autónomo de los alumnos. *Vida escolar* (Madrid, Dirección General de Educación Básica, Ministerio de Educación y Ciencia), N.º 215, enero-febrero 1982.
5. Landsheere, G. De. *Introduction à la recherche en éducation*, 4^e ed. Paris, Colin-Bourrelrier, 1976, p. 16-17.
6. Gideonse, H.D. An output-oriented model of research and development and its relationship to educational improvement. *Journal of experimental education* (Madison, WI), vol. 37, 1968, p. 157-163, cité par Vandenberghe, R. Soutien professionnel aux écoles. In: Organisation de coopération et de Soutien professionnel aux écoles. In: Organisation de coopération et de développement économiques. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement. *La créativité à l'école*. Paris, 1973, p. 103.
7. Piéron, H. *Examens et docimologie*. Paris, Presses universitaires de France, 1963, 190 p.
8. Ragan, W.B. *Modern elementary curriculum*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1966, 544 p.
9. Maíllo, A. *La inspección de enseñanza primaria: historia y funciones*. Madrid, Editorial Escuela Española, 1967.

10. Marín Ibáñez, R. La formación del profesorado y la calidad de la educación. *Revista de educación* (Madrid, Ministerio de Educación), año XXVIII, N.º 264, mayo-agosto 1980, p. 16.
11. Blat Gimeno, J.; Marín Ibáñez, R. *La formation du personnel enseignant du premier et du second degré: étude comparative*. Paris, Les Presses de l'Unesco, 1981, p. 107. (Données basées sur l'*Annuaire statistique de l'Unesco*).
12. Landsheere, G. De. *La formation des enseignants demain*. Tournai, Belgique, Casterman, 1976, 298 p.
13. Husén, T. *Influence du milieu social sur la réussite scolaire*. Paris, Organisation de coopération et de développement économiques, 1975, p. 190.

CHAPITRE SIX

Action scolaire et extra-scolaire

ACTION INTERNE DE L'ÉCOLE

Qualité de l'éducation

Dans quelques-uns des chapitres précédents, le problème de l'échec scolaire a été traité du point de vue quantitatif, pour les enfants d'âge scolaire n'ayant pas accès à l'école ou n'ayant pas atteint les niveaux de rendement qui y sont exigés; en outre, des données relatives aux niveaux de qualification des maîtres y ont été utilisées. Le problème serait envisagé sous un angle trop restreint si l'on ne tenait pas compte des aspects qualitatifs du processus éducatif, de l'efficacité interne de l'éducation, en d'autres termes, de la qualité de l'éducation. Ce dernier aspect touche tous les pays et ne laisse de préoccuper aussi bien ceux où l'enseignement primaire est pleinement développé que ceux qui ont encore des problèmes dans ce domaine. C'est, de nos jours, un sujet qui retient davantage que les autres l'attention des éducateurs et des administrations de l'éducation, ainsi que des groupements familiaux et services en rapport avec l'éducation.

Bien qu'il ne soit pas facile de faire accepter par tous la notion de qualité de l'éducation prise dans un sens non équivoque, il semble exister un consensus assez généralisé quant à certaines conditions ou exigences auxquelles doit répondre une éducation de qualité. En premier lieu, l'éducation doit assurer le développement intégral, fondamental, de l'être humain. Déjà, les anciens traités de pédagogie prônaient ce que l'on appelle de nos jours formation de l'homme «total». On entendait par là la formation intellectuelle qui permet à l'homme d'être de plus en plus capable de parvenir à la vérité. Communiquer des connaissances et étendre le domaine du savoir ont été et restent encore le but essentiel des institutions éducatives; d'aucuns sont surtout en faveur du développement ou de l'épanouissement des capacités mentales; d'autres donnent plus d'importance aux «contenus» dans leurs dimensions fondamentales: humanistes, scientifiques et techniques. Une authentique formation doit porter sur tous ces aspects et constituer un ensemble équilibré.

A côté de cette formation intellectuelle, il doit exister une préparation qui offre à l'individu la possibilité d'un apprentissage ultérieur et lui permette d'affronter les exigences d'un monde technique en perpétuel renouveau; lui donne une formation esthétique qui lui fasse découvrir la beauté et, plus encore, la capacité de la créer et, enfin, une formation morale mettant l'individu à même de se forger une personnalité dans sa double dimension, individuelle et sociale, qui lui confère, en défini-

tive, la capacité d'affronter les problèmes ultimes en recourant à la réflexion, à une vision cosmique des choses ou à la religion.

Par ailleurs, une éducation de qualité doit tendre à développer la personnalité de l'individu, à stimuler sa capacité critique et créative, à le préparer à jouer un rôle efficace dans la vie sociale et le monde du travail; enfin, à assurer l'égalité des chances pour tous. La qualité de l'éducation ainsi conçue a son point de départ dans l'enseignement primaire et son cadre fondamental dans l'école. C'est l'action de celle-ci qui déterminera en grande partie les résultats scolaires.

Le curriculum

Une définition très systématique et très claire du curriculum est celle que donne le professeur L. D'Hainaut:

C'est un projet éducatif qui définit:

- a) les fins, les buts et les objectifs d'une action éducative;
- b) les voies, les moyens et les activités mis en œuvre pour atteindre ces buts;
- c) les méthodes et les outils pour évaluer dans quelle mesure l'action a porté ses fruits¹.

L'échec scolaire est dû en grande partie au fait que l'on n'a pas défini d'objectifs; ceux-ci doivent en effet être définis clairement et avec précision pour que l'évaluation réponde d'une manière satisfaisante à ses finalités, qui correspondent aux objectifs politiques, sociaux et culturels de chaque Etat. Certes, ces objectifs doivent également tenir compte des besoins et des aspirations des élèves, de leur préparation en vue de leur insertion dans le milieu social, par le développement de leur identité culturelle et nationale, et de leur préparation aux changements qui leur seront inévitablement imposés par la rapide évolution et les transformations de la société.

La traduction de ces objectifs généraux en d'autres plus concrets, voire opérationnels, est une tâche ardue, qui implique la détermination des niveaux de connaissances exigibles au cours des années et adaptés aux caractéristiques propres à l'individu, ainsi que la détermination des activités requises.

L'extension croissante du savoir ne justifie pas la prétention — qui serait utopique — à gonfler de plus en plus les programmes. Par ailleurs, l'éducation permanente offre à l'individu la possibilité de recevoir une formation toujours plus poussée. Etant donné le caractère encyclopédique des programmes, il est préférable d'adopter d'autres orientations susceptibles de doter les élèves d'une capacité et d'aptitudes qui leur permettent d'être les artisans de leur éducation et de faire face avec succès aux circonstances, problèmes et exigences de types nouveaux de la société dans laquelle ils devront vivre.

Dans ce sens, l'enseignement primaire ou de base doit porter, comme par le passé, sur les matières fondamentales (lecture, écriture et calcul) qui doivent s'adapter aux normes raisonnablement exigées à ce niveau. Il faudrait donc sélectionner les connaissances suivant certains principes: le principe d'*universalité*, les connaissances en question devant s'appliquer au plus grand nombre possible de domaines culturels; le principe des *fondements*, c'est-à-dire le fait que les connaissances en question doivent constituer la base des autres connaissances, celles des concepts, lois, théories et systèmes grâce auxquels on peut comprendre et situer les messages les plus divers; le principe d'*applicabilité*: toute connaissance, aussi théorique soit-

elle, doit en effet trouver une application quelconque, par exemple l'acquisition de compétences humaines dans le domaine des sciences positives ou des connaissances théoriques, esthétiques ou éthiques.

Le langage dans ses diverses formes d'expression revêt à cet égard une importance particulière. Tout au long des années, la valeur de l'orientation scientifique et technologique de notre société s'est affirmée. La multiplication des applications industrielles de la science, les inventions constantes, les calculatrices électroniques, les ordinateurs, les microprocesseurs, entre autres, exercent une très grande influence sur la société actuelle. Les plans d'étude et les programmes scolaires ne peuvent échapper à ce phénomène et l'école primaire, dès ses premières étapes, doit assurer une formation scientifique générale appropriée, poursuivie et approfondie tout au long de la formation générale et spécialisée, tant pour sa valeur formative que pour son caractère utilitaire et pour la contribution qu'elle apporte au développement et au bien-être de l'homme. La culture de la méthode scientifique, l'observation et l'expérimentation constituent la base de toute action efficace. La rigueur de la pensée et la logique, caractéristiques indispensables du travail scientifique ont, lorsqu'on les applique aux méthodes d'enseignement et d'apprentissage, une valeur formative considérable dans la mesure où elles développent les capacités d'analyse et de synthèse et donnent l'habitude du raisonnement fécond qui permet de trouver des solutions aux problèmes.

Parmi les capacités qui devraient être cultivées, la créativité se distingue par son importance. Ainsi que l'écrit le professeur Ricardo Marín:

La créativité implique l'information et le développement des capacités. Mais, actuellement, il est possible en fait de concevoir l'enseignement, ou, plus précisément, l'apprentissage comme un processus qui se déroule chez l'élève parallèlement à la capacité motivée qu'il possède de «reparcourir» les chemins historiques et méthodologiques de la *création scientifique, technique, philosophique, artistique*, etc. L'apprentissage est une *re-création* et, en tant que tel, la *base de l'épanouissement de toute créativité*².

D'un autre côté, il est très important que les programmes du primaire ne soient pas conçus comme une étape vers le secondaire car, de nos jours, bon nombre de ses élèves n'iront pas au-delà dans leurs études de type formel, d'où la nécessité non pas d'accumuler mais de former, au moyen de contenus et d'activités suscitant l'intérêt et stimulant le désir de savoir, le sens critique et la capacité de réflexion qui permettront la compréhension des problèmes, aptitudes essentielles à la poursuite de l'apprentissage et à l'adaptation à une époque où se produisent constamment des changements. A cet égard, les programmes de plusieurs pays, comme le Mexique³, ne manquent pas d'intérêt. Ils sont formulés non par matières mais par fonctions principales de l'enseignement élémentaire: protection de la santé et bien-être physique, étude et conservation des ressources naturelles, compréhension et amélioration des relations sociales, promotion des activités créatives et pratiques, développement des bases de la culture, etc.

Pour d'autres pays, l'applicabilité de l'éducation est vue sous son aspect pratique et dans le cadre du développement économique de la communauté; ils prévoient dans l'enseignement primaire des périodes de travail productif qui, tout en conférant à cet enseignement une valeur formative, contribuent à l'autofinancement de l'école et assurent une préparation réelle et adéquate au travail et au service dans la communauté environnante.

Une expérience originale en matière de réforme des programmes est celle qui est faite en Union Soviétique. Trois principes pédagogiques sont suivis :

- Tout d'abord on cherche à donner à l'enseignement un niveau de difficulté élevé; en effet, pendant chaque heure de classe, le maître confie à l'élève un grand volume de travail pour favoriser l'accélération du développement intellectuel de l'enfant.
- En second lieu, le rythme d'assimilation des connaissances indispensables est accéléré afin de créer l'attention intellectuelle qu'exige le travail scolaire et empêcher la paresse et l'apathie.
- En troisième lieu, on donne plus d'importance à l'aspect cognitif de l'enseignement élémentaire et aux connaissances théoriques sans cesser de se préoccuper de l'acquisition de certains automatismes, en orthographe, en calcul et dans d'autres matières.

En partant de ces principes, on a estimé que le programme de l'école primaire, jadis conçu pour s'étendre sur quatre ans, pouvait être assimilé en trois ans sans fatigue pour l'élève. En conséquence, l'enseignement élémentaire en URSS ne dure maintenant que trois ans. Il vise à :

enseigner à l'enfant à lire, écrire et compter, à lui donner des notions de sciences naturelles et de sciences sociales ainsi que d'esthétique et à entreprendre sa formation professionnelle et son entraînement physique ainsi que le développement de sa faculté de raisonner et de vivre d'une manière indépendante. Les matières enseignées à l'école élémentaire sont la langue maternelle, les mathématiques, les sciences naturelles, des notions de commerce, la musique et l'éducation physique⁴.

Quand on étudie une réforme de cette nature, il faut tenir compte du fait que, en Union soviétique, la scolarité obligatoire est de dix ans. C'est là une précaution importante pour ceux qui préconisent, pour les pays ayant de graves problèmes de scolarisation, l'adoption d'un cycle primaire très court de trois ou de quatre ans, qui aurait pour effet de limiter les études d'une grande partie de la population scolaire à ce cycle, insuffisant à tous points de vue pour une préparation de base. Bien que, en fait, dans certains pays en développement, les enfants ne fréquentent pas l'école plus longtemps, il paraît toutefois préférable de continuer à avoir pour objectif une durée suffisamment longue et un enseignement assez solide et d'essayer de l'atteindre progressivement.

Dans l'application des programmes, il importe essentiellement que la méthode du maître repose sur le principe de l'apprentissage par l'élève lui-même, qui se livre aux activités nécessaires à la compréhension des divers contenus; toutefois, l'accord personnel entre lui et ses élèves constitue le support fondamental du processus éducatif. Si cette communication est féconde, elle représente le premier pas vers l'intériorisation des découvertes, garante de la formation. Une autre condition qui doit être obligatoirement remplie pour que les programmes soient appliqués avec efficacité est leur adaptation à l'âge, au niveau et aux caractéristiques des élèves. D'où le problème de l'organisation interne de l'école.

L'ÉCOLE

Structure

La position traditionnelle, qui consistait à axer l'évaluation du rendement de l'éducation sur l'élève et, par l'intermédiaire de celui-ci, sur le maître, considéré individuellement, a évolué. De nos jours, on accorde de plus en plus d'importance à l'école prise dans son ensemble: structure, personnel, fonctions, système d'organisation, participation, relations internes et externes.

Tout au long des chapitres du présent ouvrage, on a traité diverses questions qui touchent l'organisation scolaire telle que le classement des élèves, les programmes, l'évaluation. Il reste à traiter d'autres questions, également importantes, qui concernent le système d'administration de l'école, les fonctions de la direction et des maîtres et la participation des parents et des élèves.

L'évolution de l'école depuis des structures très simples jusqu'aux écoles modernes comportant plusieurs classes et aux effectifs importants, de même que les exigences croissantes des familles et des services d'éducation, ont conduit à abandonner la conception quelque peu artisanale du fonctionnement de l'école de jadis et à suivre des tendances organisationnelles qui, dans certains cas, prétendent s'inspirer de critères de productivité d'organismes ou de centres dont les buts sont très différents de ceux des établissements d'enseignement. La direction de ces derniers, l'organisation en équipes de leur personnel et l'élargissement du cadre scolaire pour permettre la participation des parents et d'autres éléments du milieu sont des questions particulièrement prises en considération dans le cadre des réformes et des innovations pédagogiques.

Direction

La direction des écoles, en particulier celles qui comptent un grand nombre de classes, doit faire face à des tâches très variées: fixer les objectifs spécifiques d'une action qui, en visant les fins générales de l'éducation primaire et par une stratégie adéquate, permette d'obtenir un rendement maximum des effectifs de personnel et du matériel disponibles. Cela suppose un travail de programmation, d'orientation et d'animation, d'évaluation et de coordination. D'un autre côté, les rapports avec les familles et la communauté obligent la direction à jouer un rôle sur le plan des relations humaines.

Tout cela exige du directeur d'école des compétences et une préparation spécialisée en matière de direction. Aujourd'hui, le personnage du directeur suscite dans certains milieux des réactions défavorables. En vertu d'une conception quelque peu exagérée de la participation, on cherche à limiter les attributions du directeur en tant que tel en répartissant les responsabilités, ce qui entraînerait sans aucun doute leur émiettement sans que l'enseignement y gagne en efficacité. L'une des conséquences d'une telle politique est que l'on remet en question la procédure de sélection et de préparation par spécialisations, qui était en voie de généralisation, et que l'on cherche à imposer le critère de l'élection pour remplacer celui de la sélection.

L'élection peut, de son côté, être influencée par des intérêts et des motivations sans rapport direct avec le mérite et les capacités des candidats aux postes de directeur.

Il est certain que la fonction de directeur ne justifie pas un comportement autoritaire et que l'on ne peut concevoir un établissement d'enseignement fonctionnant avec efficacité sans relations harmonieuses entre tous les membres de l'équipe enseignante. Le rôle de la direction ne sera pleinement efficace que lorsque les enseignants participeront activement à la planification, à l'élaboration et à l'orientation des activités de l'école. La meilleure garantie de dynamisme et de renouveau dans ces activités est une direction démocratique et responsable.

Autonomie

L'organisation de l'école doit comporter une certaine marge d'autonomie qui, dans les limites des réglementations officielles, sur le plan des programmes notamment, permette à l'établissement de faire preuve d'un certain pouvoir créateur qui lui soit propre et, en même temps, de son adaptation aux caractéristiques du milieu socio-culturel dans laquelle il s'insère. Dans cet esprit, des matières ou activités facultatives pourraient être prévues, de nouvelles méthodes d'enseignement pourraient être mises à l'essai et adaptées, et des systèmes particuliers d'administration et d'organisation interne pourraient être institués. Les matières et activités facultatives permettraient d'étendre le domaine du savoir et des capacités de l'élève, d'adapter les programmes aux caractéristiques et aux exigences de l'environnement, d'insérer les activités éducatives dans le milieu même des élèves, ce qui éviterait les reproches si souvent faits à l'école d'isoler les élèves de la société environnante. Elles permettraient aussi d'essayer de nouvelles méthodes et techniques didactiques, condition indispensable pour empêcher le travail de l'enseignant de devenir routinier et pour améliorer les processus éducatifs.

Participation

Tout ceci exige la coopération entre les maîtres, la subdivision et la spécialisation des activités, la coordination des tâches et la participation ainsi que l'engagement responsable de tous les enseignants. Le cadre adéquat pour la réalisation de ces conditions est le Conseil des professeurs qui, dans la plupart des écoles, est chargé de fonctions diverses. Dans de nombreux pays — et ceci tend à devenir la norme — des représentants des élèves et des parents participent aux travaux de ces conseils, avec des attributions plus ou moins étendues, avec voix consultative et pouvoir de décision. Bien que ces caractéristiques varient beaucoup d'un pays à l'autre, des représentants des autorités locales et de groupes sociaux représentatifs de la communauté sont aussi, généralement, membres de ces conseils.

L'intervention des associations de parents d'élèves dans la vie interne de l'école n'est pas sans susciter quelques réserves. Celles-ci sont motivées en grande partie par l'attitude hostile ou les exigences sans appel de certaines associations de parents d'élèves vis-à-vis du personnel enseignant, auquel elles reprochent des négligences ou des fautes, ce qui, en retour, entraîne une réaction de ce personnel, qui voit dans l'attitude des parents une ingérence injustifiée dans des domaines technico-pédagogiques dans lesquels ils ne sont pas toujours compétents.

Néanmoins, la conviction qui prédomine chez les éducateurs est que ces relations avec les parents sont absolument nécessaires. Ils ne sont pas d'accord toutefois sur la nature de ces relations, bon nombre d'entre eux préférant les contacts personnels, qui permettent de donner des renseignements sur le processus éducatif des écoliers, à une intervention dans la détermination des devoirs du maître ou dans les problèmes d'organisation, de programmes et de méthodes.

Dans la pratique, nombreuses sont les expériences qui témoignent de la possibilité de parvenir à de bons résultats grâce à une bonne entente entre parents et maîtres. En outre, il ne fait pas de doute qu'en empêchant le rapprochement entre ceux qui, en exerçant leur droit naturel (les parents) et ceux qui, par leur profession (les maîtres), doivent assurer toutes les conditions favorables à la formation de l'enfant, on priverait les parents d'un droit élémentaire et on causerait un préjudice notoire à l'éducation.

CLASSEMENT DES ÉLÈVES: ÉDUCATION INDIVIDUALISÉE ET COLLECTIVE

L'école avec niveaux

L'expansion croissante de l'enseignement primaire a eu une influence sur le développement de l'éducation collective, sur les écoles à maître unique l'organisation scolaire en niveaux, en ce sens qu'elle a entraîné, en général, le rassemblement des élèves selon l'âge. Face à cette homogénéisation, certaines tendances se sont fait jour depuis plusieurs décennies, en vertu desquelles sans prétendre à éliminer l'enseignement collectif, on cherche à traiter chaque enfant selon les particularités qui le différencient des autres.

Le problème ainsi posé est en très étroite relation avec les fins données à l'éducation et revient à résoudre le dilemme suivant: est-il préférable de tenir compte des caractéristiques, du niveau et de l'intérêt de chaque élève en particulier et d'y subordonner la tâche éducative ou, au contraire, de grouper les élèves selon un critère fondé sur la socialisation nécessaire de l'enfant, étant donné que toute sa vie se passera dans un contexte social? A ce dernier argument, il convient d'ajouter le facteur économique, qui impose le groupement des élèves.

En fait, du point de vue technico-pédagogique, ces deux positions ne sont pas incompatibles. Ce qui s'est produit, c'est que, au nom de l'homogénéisation, les formules de classement des élèves ont été appliquées avec trop de rigidité, le critère de l'homogénéité prenant le pas sur celui de l'identité de chaque élève. Dans ces conditions, le maître se voit chargé d'un groupe d'élèves à peu près du même âge qui doivent atteindre les niveaux de rendement imposés par les programmes, bien qu'ils partent de situations différentes qui, pour chacun d'eux en particulier, sont dues aux caractéristiques psychologiques, aux expériences vécues, etc. Ces programmes sont en général fondés sur ce que l'on croit être la capacité de l'élève moyen et c'est à partir de là que le maître joue son rôle. La classe se divise alors inévitablement en groupes distincts: celui des élèves qui apprennent mieux et

seraient capables de répondre à de plus grandes exigences, et celui des élèves qui ne peuvent suivre le rythme imposé et restent à la traîne, généralement obligés de redoubler lorsqu'il n'existe pas de promotion automatique.

On a cherché à remédier à ces situations par d'autres formules de groupement des élèves, dont il existe toute une variété: par âge chronologique, par aptitudes, par matières, selon le plan Winetka ou le plan Dalton, par classes de surdoués ou d'élèves ayant besoin d'une éducation spéciale. Il existe aussi des écoles à maître unique généralement là où la population est dispersée et isolée.

L'école à maître unique en milieu rural

La nécessité et l'opportunité de supprimer les écoles à maître unique est dans certains cas discutable. Dans les petites localités très isolées, où la population scolaire est réduite, l'élimination de ces écoles offre peu de justification. Du point de vue pédagogique, les possibilités offertes par l'école à maître unique ont une valeur indéniable. Ce type d'école constitue un cadre d'accueil pour les enfants d'âges divers, facilite leur compréhension mutuelle, permet tant le travail individualisé que l'aide mutuelle et constitue, en définitive, une authentique communauté de travail en collaboration. A ces qualités s'ajoute le fait qu'elles remplissent une fonction sociale par l'influence qu'elles exercent tant sur les enfants que sur les adultes et comme moyen de culture. On ne peut pas ignorer non plus que leur suppression est dans une certaine mesure à l'origine de l'exode rural, du départ pour la ville — en général vers les quartiers pauvres périphériques — des familles qui veulent assurer l'éducation de leurs enfants.

Pour que l'école à maître unique rurale joue bien son rôle, certaines améliorations doivent lui être apportées. Les maîtres qui y enseignent doivent avoir reçu une formation qui leur permette de faire face aux caractéristiques de l'enseignement dans ce type d'écoles. De nos jours, dans certains pays, on y envoie souvent des maîtres non diplômés; d'un autre côté, ceux qui sont munis d'un diplôme ont été préparés pour travailler dans des écoles avec niveaux, comme les écoles constituant des annexes aux instituts de formation des maîtres ou aux écoles normales. Paradoxalement, de nombreuses écoles normales semblent ignorer l'existence des écoles à maître unique, malgré leur forte prévalence dans plusieurs pays. Un autre défaut assez commun est l'enseignement incomplet dispensé par nombre de ces écoles du fait que leurs élèves ne terminent pas leurs études primaires. On doit naturellement y remédier, le cas échéant, en nommant un autre maître. Une autre question qui se pose est celle de savoir si l'école rurale doit avoir une orientation particulière, une physionomie propre, distincte de celle des écoles urbaines, ou si, au contraire, elle doit prendre modèle sur celles-ci quant aux objectifs et au contenu des programmes. Ici encore, c'est le principe de l'égalité des chances qui doit être suivi: l'école rurale doit, par la durée de la scolarité et son efficacité, arriver au niveau de l'école urbaine; toutefois, la spécificité tenant à l'environnement dans lequel elle joue son rôle, doit être prise en considération, sans que cela signifie qu'une préparation exclusive doit être donnée aux élèves pour les fixer dans le milieu dans lequel ils sont nés.

La description ainsi faite de certaines conditions favorables à l'école à maître unique ne signifie pas que cette formule soit supérieure à celles des écoles à niveaux ou des noyaux scolaires de concentration en milieu rural, dont le système d'orga-

nisation et de division par niveaux permet un rendement indéniable. On a cherché simplement à montrer la valeur de cette école en tant qu'unité pédagogique et à préciser qu'elle continue à jouer un rôle utile dans les plans de développement de l'enseignement primaire en milieu rural quand la population scolaire se réduit à de petits noyaux.

Il est difficile de dire quels sont les critères de groupement ou de classement des élèves les plus efficaces. Comme l'écrit Alfred Yates dans son œuvre *Le groupement des élèves en éducation*, les recherches sur l'efficacité des groupes «intra-école» sont abondantes mais peu concluantes.

Certaines recherches ont montré que ce sont les groupes homogènes (selon les aptitudes et les niveaux de connaissances) qui obtiennent les meilleurs résultats; d'autres indiquent que ce sont les groupes hétérogènes; d'autres encore ne trouvent aucune différence significative entre les deux⁵.

Le même auteur signale que ce type de recherches est caractérisé par d'importantes lacunes: de trop faibles échantillons de la population scolaire considérée, le laps de temps très court pour juger des effets des différents types de groupements et le fait que les recherches ne tiennent pas compte d'un nombre élevé de variables. L'auteur conclut à la nécessité de faire porter les recherches sur des variables telles que les caractéristiques des élèves, leur âge, leurs aptitudes, leur personnalité, la nature de la tâche ou de l'activité, enfin les attitudes et l'expérience professionnelle des maîtres⁶.

Autres systèmes de groupement

Pour faire face aux besoins et particularités des divers élèves, on peut grouper ceux-ci suivant des méthodes variées et flexibles: par groupes linguistiques, suivant qu'ils travaillent en équipe ou individuellement, suivant le genre d'activités auxquelles ils doivent se livrer. Au cours des premières étapes de l'apprentissage de la lecture et du calcul, la nécessité d'un effort personnel, individuel, est évidente. Pour d'autres tâches, le travail collectif permet l'émulation entre élèves, la consolidation de leur apprentissage et, en même temps, encourage chez eux l'esprit de coopération. En effet, l'éducation individualisée ne signifie pas la compétition pour obtenir les meilleurs résultats mais que l'attention accordée à chacun des élèves est personnalisée. D'autre part, cette individualisation permet une évaluation plus précise du processus évolutif de l'apprentissage de chacun des élèves, des erreurs et des fautes commises, qui constitue la base nécessaire à l'établissement du diagnostic des difficultés soulevées par chaque cas particulier et à l'application du traitement correctif pertinent. On constate que, dans certaines écoles, le maître donne à toute la classe les mêmes tâches — dictée, calcul, exercices de rédaction, etc. — et lorsqu'il corrige les exercices, n'identifie pas les erreurs ou fautes que l'élève commet le plus fréquemment pour, de ce fait, donner plus d'importance au travail de correction qu'exige chaque cas d'espèce et chaque type de difficulté.

La répartition des élèves

L'une des causes du grand nombre d'échecs de certaines écoles, dans les pays où les problèmes d'éducation sont les plus graves, est la répartition des élèves aux divers niveaux. Ainsi, il n'est pas rare que, au premier niveau, les classes soient plétho-

riques — 50, 60 élèves ou davantage pour un seul maître — alors que ce nombre diminue progressivement à mesure que les niveaux s'élèvent, de sorte que, en 5ème et en 6ème, on compte à peine 15 ou 20 élèves par maître. La concentration des élèves au premier niveau est due au fait que ceux qui n'ont pas pu apprendre à lire sont tenus de redoubler ou à l'entrée tardive à l'école d'enfants d'un âge supérieur à celui qui correspond à ce niveau. Toutefois, la solution, relativement facile, qui consisterait à grouper les élèves de 5ème et de 6ème en leur donnant un seul maître, ce qui en libérerait un autre qui, une fois les élèves du premier niveau répartis en deux groupes, se verrait confier l'un de ceux-ci, n'est pas bien accueillie. Tout au moins c'est ce que mon expérience personnelle dans de nombreuses écoles m'a permis de constater.

L'éducation individualisée

L'éducation individualisée implique un changement dans la conception traditionnelle de l'école, du maître, des programmes et de l'organisation des cours. Le professeur García Hoz a traité ces points en détail dans son ouvrage *La Educación personalizada*⁷. Les idées qu'il a exprimées peuvent être résumées de la manière suivante: l'ancienne conception de l'école, dans laquelle le maître parle et l'élève écoute, est dépassée par celle de l'école en tant que communauté éducative, dans laquelle maîtres et élèves apprennent, chacun sur son propre plan. En d'autres termes, le besoin pour l'élève d'écouter et de prêter attention au maître subsiste, mais celui-ci doit, de son côté, écouter et prêter attention aux élèves. L'observation des élèves est, pour les maîtres, une source incomparable d'apprentissage (observation de leur rendement, de leur intérêt ou manque d'intérêt pour les tâches scolaires, de leurs défauts personnels, et aussi de leur originalité et de leur imagination).

La différence fondamentale entre cette conception de l'école et la conception traditionnelle réside dans le vaste champ d'activités offert à l'initiative personnelle de l'élève, de sorte que, lorsque les besoins scolaires ont été déterminés par le maître, les élèves ont encore la latitude suffisante d'intervenir également dans le choix et l'ordonnancement préalable des activités à réaliser.

L'importance de ce type de relation entre maître et élève pour la prévention de l'échec scolaire est évidente. C'est ici que vient se poser le problème du rattrapage et de l'éducation compensatoire.

Systemes de récupération

Au nombre des mesures visant à prévenir l'échec scolaire figurent notamment les activités de rattrapage, dont l'efficacité a été prouvée. Le but de ces activités est considéré comme un peu différent de celui de l'enseignement correctif: alors que ce dernier vise à compenser certaines fautes dans l'apprentissage, le rattrapage, en revanche, tend à combler l'écart entre les résultats obtenus et les objectifs proposés, et ceci avant que l'échec scolaire ne se produise. Ce retard par rapport aux niveaux jugés souhaitables peut avoir différentes origines: les exigences excessives des programmes ou un déséquilibre dans la détermination du temps consacré aux différentes matières; le recours à des méthodes et à des techniques didactiques peu appropriées; une organisation scolaire déficiente ou des lacunes venant des élèves eux-mêmes.

A propos du manque d'équilibre des programmes et de son rôle dans l'échec scolaire, il paraît indiqué ici d'insister sur l'importance que revêt la maîtrise des matières fondamentales, non seulement en elle-même et en raison de ses répercussions sur la notation des élèves et leurs résultats scolaires mais aussi parce qu'elle a des conséquences pour l'apprentissage des autres matières. Ainsi que le précise Avanzini⁷, du fait que la lecture donne accès aux autres disciplines, son apprentissage est le critère déterminant de l'adaptation scolaire.

L'échec en ce domaine ne concerne pas seulement une technique donnée mais il risque d'amener un insuccès total. Au début de la scolarité, c'est surtout la lecture qui soulève le plus de difficultés et qui a le plus d'influence sur le redoublement⁸.

Il se passe des choses analogues avec les mathématiques, matière qui, aux premiers niveaux, malgré l'aide reçue dans la famille ou dans le cadre de cours particuliers hors de l'école, est avec la lecture, principalement à l'origine de ce qu'on appelle l'échec scolaire.

Les règles qui doivent régir l'enseignement de rattrapage imposent le respect des conditions suivantes: procéder à l'évaluation continue du processus éducatif en tant que base du diagnostic des causes des difficultés, susciter la motivation chez l'élève et appliquer un traitement individualisé. Dans certains cas, l'évaluation continue ne permet pas au professeur de discerner par lui-même les causes en question, surtout si elles sont sans rapport avec des facteurs intellectuels, affectifs, pédagogiques ou d'autre nature. Il est nécessaire dans ce cas de recourir à des spécialistes, médecins, psychologues, etc.

Pour que le travail de rattrapage soit possible, il faut une grande souplesse dans l'organisation scolaire. C'est le maître lui-même qui doit s'en occuper pendant l'horaire normal des cours, ce qui exige une programmation minutieuse de l'enseignement pour que le rattrapage puisse être individuel. Dans les écoles avec niveaux, on peut procéder autrement, en rassemblant les élèves d'une classe dont le rythme d'apprentissage est plus lent; le système des niveaux parallèles peut aussi constituer une solution, acceptable à la condition que ne prévale pas avant tout une conception extrême de l'homogénéisation. Le rattrapage doit être caractérisé par le fait que les élèves sont suivis individuellement.

L'enseignement programmé

Au cours des dernières décennies, l'*enseignement programmé*, méthode peut-être la plus authentique parmi celles qui tendent à individualiser l'enseignement, s'est répandu dans certains milieux. Quelques-unes de ses caractéristiques les plus remarquables sont les suivantes: fractionnement de la matière poussé jusqu'à des limites très étroites, possibilité pour chaque élève d'avancer à son propre rythme, ordonnancement des contenus des programmes par séquences rigoureusement établies, possibilité de répéter les exercices et contrôle permanent des progrès par auto-évaluation effectuée par l'élève lui-même.

Skinner et Crowder ont préconisé deux méthodes d'enseignement programmé distinctes:

- la méthode de type *linéaire*, qui prévoit l'élimination des réponses fausses quand elles sont supérieures à 5%; dans ce cas, les questions correspondantes sont supprimées et remplacées par d'autres;

- la méthode à *ramifications*, dont les différences essentielles avec la première consistent dans le fait que l'élève choisit la réponse dans une gamme de solutions qui lui sont proposées; quand il donne une réponse fausse, on lui offre un programme spécial dans lequel il pourra trouver l'explication de son erreur et qui lui fournira des informations sur la question posée plus complètes que dans la méthode Skinner.

Contrairement à ce que croient certains, à savoir que ces méthodes ne sont applicables que dans les milieux où des ressources importantes sont consacrées à l'éducation — opinion reposant sur le fait que l'on identifie l'enseignement programmé aux machines enseignantes — on peut appliquer les méthodes d'enseignement programmé seulement à l'aide de livres ou de fiches. Certes, il existe des instruments plus ou moins sophistiqués, combinant les stimulants visuels aux stimulants auditifs, enregistrant les erreurs, etc. Toutefois, leur utilisation n'est pas absolument indispensable à l'enseignement programmé.

L'éducation spéciale

Il n'a pas encore été question jusqu'ici des élèves en-dessous de la normale du fait qu'ils souffrent d'anomalies sensorielles, physiques ou psychiques qui, évidemment, ont besoin d'une éducation rigoureusement spécialisée. Pour une certaine catégorie d'entre eux, on conseille depuis un certain temps leur intégration aux classes d'élèves normaux. Cette tendance qui, du point de vue psychologique et de la socialisation des élèves est très défendable, pose dans la pratique des problèmes d'une certaine complexité, que les maîtres doivent connaître et qui exigent de grands efforts pour que les réalisations n'aboutissent pas à l'échec.

Dans plusieurs pays, on recourt à d'autres catégories d'éducation différenciée, pour les élèves surdoués et les enfants d'immigrants qui n'ont pas une connaissance suffisante de la langue du pays d'accueil. L'efficacité de ces classes spéciales a fait l'objet de diverses enquêtes. Alfred Yates, dans l'ouvrage cité plus haut, récapitule les résultats obtenus par l'application de certaines méthodes en Belgique, en Grande-Bretagne, en Israël et en Italie:

1. Les classes spéciales regroupant des handicapés physiques sont considérées comme la meilleure façon d'intégrer peu à peu ces enfants dans des classes normales. Elles sont en tout cas plus profitables que des écoles spécialisées, car elles permettent aux handicapés de participer aux activités scolaires générales d'écoles d'enfants normaux.
2. Les enseignants sont en général en faveur de classes spéciales pour les inadaptés. Mais les recherches à cet égard ne fournissent pas de preuves suffisantes de leur efficacité.
3. Plusieurs pays ont étudié les effets des classes pour retardés scolaires. Il semble que l'appartenance à une classe normale hétérogène soit plus favorable à ces enfants que les classes spéciales, du moins en ce qui concerne les enfants de faible intelligence et en fin de scolarité.
4. Les classes spéciales destinées aux plus doués leur sont profitables, à court terme du moins. Toutefois, ni les effets à long terme sur les enfants doués, ni surtout les effets de ces classes sur les autres élèves n'ont été établis. Il est possible par exemple, comme l'ont montré certaines recherches sur les colonnes de classes (*streaming*), que les enfants les plus doués parmi ceux qui restent dans les classes normales se sentent lésés dans leur réussite scolaire⁹.

Il existe déjà toute une tradition en ce qui concerne les systèmes d'éducation individualisés: le plan Dalton, le système Winnetka et le système de Dottrens, l'instruction programmée individuellement, l'éducation personnalisée ainsi que les systèmes d'enseignement programmé. On peut dire que tous ces systèmes, à quelques exceptions près, tiennent compte du cas particulier posé par chaque élève, offrent la possibilité aux élèves de choisir le contenu et les méthodes de travail et font preuve de souplesse dans la programmation et le déroulement du processus d'apprentissage.

L'ÉDUCATION COMPENSATOIRE

Discrimination positive

Le souci d'offrir à tous les enfants l'égalité devant l'éducation, non seulement en ce qui concerne l'accès aux niveaux les plus élevés, mais aussi la réussite dans les études, se traduit par les activités menées dans le cadre de l'éducation compensatoire. Cette éducation vise, par une «discrimination positive», à aider ceux qui, pour des raisons tenant à la race, au sexe, au statut personnel ou au milieu, ont des difficultés à s'intégrer à l'école ou à profiter sur une base d'égalité des chances qui leur sont offertes. Cette éducation ne vise pas et ne doit pas viser à imposer un critère égalitaire sans tenir compte des différences d'aptitudes entre les élèves, mais plutôt à les faire «démarrer» et à leur offrir les moyens de tirer le meilleur parti possible de leurs aptitudes.

Le domaine couvert par l'éducation compensatoire est aussi vaste que celui des facteurs de l'inégalité devant l'éducation, dont un grand nombre ont été étudiées dans le présent document, dans le cadre de l'analyse des causes de l'échec scolaire. De même, on a examiné en détail dans les pages précédentes des activités telles que l'éducation des parents, le développement de l'éducation préscolaire ou l'enseignement individualisé, qui entrent dans tout plan d'éducation compensatoire. Enfin, deux aspects importants doivent être pris en considération: l'expérience tirée de certaines réalisations dans le domaine de l'éducation compensatoire et les tendances actuelles de celle-ci.

Expériences

Aux Etats-Unis, différentes initiatives ont été menées à bien au cours des dernières décennies pour donner une éducation compensatoire à des enfants de classes sociales défavorisées, dans l'espoir que cet encouragement initial pourrait constituer le point de départ d'un développement intellectuel ultérieur. Le programme «*Head Start*» organisé en application de l'«*Economic Opportunity Act*» de 1964 (loi sur l'égalité des chances pour toutes les classes socio-économiques) s'est révélé particulièrement utile. Au cours du premier été pendant lequel ce programme a été appliqué¹⁰, plus d'un demi million d'enfants de quatre à cinq ans originaires de régions pauvres étaient inscrits dans plusieurs milliers d'établissements d'éducation préscolaire pour y suivre un enseignement de huit semaines.

Ce programme a été conçu selon des critères plus larges que ceux qui régissent les activités habituelles des établissements de ce type. Il prévoyait des cours, des services de santé pour établir des diagnostics et appliquer des traitements, des services sociaux d'aide aux familles, des services psychologiques, des services d'alimentation et la participation des parents.

La conclusion des rapports sur ces programmes (Moynchan et Coleman) était que ce type d'efforts, portant seulement sur quelques semaines, n'était pas suffisant et que, pour être efficace, l'éducation compensatoire nécessitait des actions plus systématiques, commencées plus tôt, d'un caractère plus dynamique et avec la participation de la famille. Une autre étude sur les résultats du programme a été particulièrement sévère. Ginsburg écrit à ce sujet en 1972: «L'éducation compensatoire a non seulement été un échec, mais elle a en outre détourné l'attention du véritable problème, qui est la réforme de l'école publique»¹¹. A cette affirmation de Ginsburg, on pourrait opposer celle de T. Husén dans son ouvrage *Origine sociale et éducation*¹²: «La réforme de l'enseignement ne peut remplacer celle de la société». Tel est en quelque sorte le but des programmes mis en œuvre pour rompre le «cercle vicieux de la pauvreté» — revenus insuffisants, enseignement inadéquat, chômage, environnement surpeuplé et tendances à la délinquance — programmes presque tous fondés sur l'intervention précoce de l'école, tant au niveau préscolaire qu'au niveau primaire, sur des programmes familiaux pour les parents, ou plus particulièrement destinés aux mères. Les conclusions formulées par certains éducateurs au sujet de ces programmes montrent qu'ils ont des doutes sérieux quant à l'efficacité de l'éducation pour briser ce «cercle vicieux de la pauvreté». On attendait probablement trop en peu de temps, mais il est incontestable que toutes ces expériences ont contribué à une meilleure connaissance des facteurs qui interviennent dans le problème des inégalités devant l'éducation et ont ouvert de nouvelles perspectives quant aux actions nécessaires pour en venir à bout.

La conclusion la plus importante est que l'action menée à l'école ne permet pas de surmonter les inégalités tenant au milieu social. Elle pourra certes compenser certaines insuffisances dans le rendement de l'écolier, dans certaines matières, mais seule l'action menée dans le cadre familial, social, communautaire, etc., aura une certaine efficacité. L'éducation compensatoire ne donnera de bons résultats que lorsque l'action singularisée — à savoir l'éducation individualisée — sera associée à cette autre action plus vaste menée dans le milieu de l'écolier. En définitive, pour arriver à des solutions authentiques, il faut mettre en œuvre de vastes programmes de promotion sociale et culturelle, de protection de la famille et de développement des services sociaux et culturels dans le milieu rural, allant de pair et en coordination avec une action intelligente et efficace de la part de l'école.

Nouveaux projets

Quelques-uns des programmes mentionnés dans les pages précédentes étaient déjà orientés vers la famille et vers l'assistance. D'autres, mis en application très récemment, sont axés sur les régions défavorisées mais, dans leur conception, la préoccupation scolaire semble passer avant la préoccupation sociale, bien que celle-ci ne soit pas complètement écartée. Tel est le cas des actions menées en France, en

matière d'éducation compensatoire, dans le cadre du projet ZEP et de celles entreprises par le ministère espagnol de l'éducation en faveur des régions défavorisées.

Le projet ZEP (zones d'éducation prioritaires), est un vaste programme conçu pour vaincre les inégalités scolaires et sociales et lutter contre l'échec scolaire. Ce programme est mis en œuvre dans les zones — déterminées par les recteurs d'académie des différentes régions géographiques — où les problèmes en question se posent avec le plus d'acuité. L'action entreprise couvre un vaste domaine: scolaire, bien entendu, mais aussi socio-culturel et familial. Cette action a été qualifiée à juste titre de «discrimination en sens contraire» car elle bénéficie en priorité aux plus défavorisés.

Sur la base de ces principes, des aides spéciales sont accordées aux établissements d'enseignement primaire et secondaire qui présentent des projets destinés à répondre aux objectifs mentionnés.

Par ailleurs, des équipes d'animateurs composées d'enseignants de différents niveaux ont été constituées et complétées par diverses personnes (représentants d'associations de parents d'élèves, autorités locales et spécialisées de divers domaines). Parallèlement, une équipe éducative est en voie de création dans chaque centre participant au projet ZEP. Ces centres entretiennent des rapports étroits et procèdent à des échanges de travaux et de données d'expérience et coopèrent entre eux.

Le projet espagnol vise certaines régions géographiques et groupes de population qui, en raison de leurs caractéristiques spéciales, nécessitent une attention prioritaire. Les moyens à l'aide desquels on se propose de mener à bien l'action envisagée sont les suivants: centres de soutien scolaire et institutions financières pour venir en aide aux établissements d'enseignement où les décalages entre l'âge chronologique des élèves et leurs niveaux d'études sont les plus grands, ainsi qu'aux écoles à maître unique, avantages aux maîtres des régions géographiques particulièrement difficiles, tous ces moyens étant complétés par des campagnes d'alphabétisation en faveur des adultes.

Les programmes d'enseignement compensatoire les plus répandus actuellement dans divers pays sont fondés sur les principes suivants:

- *Stimulation précoce*, pour atteindre un développement intellectuel qui facilite un apprentissage réalisé dans des conditions égales pour tous.
- *Intégration scolaire* à l'aide de guides d'observation permettant au maître de mieux connaître ses élèves.
- *Souplesse dans l'organisation interne de l'école* pour répondre aux problèmes des enfants qui y entrent avec des handicaps et des difficultés. Les mesures prises sont notamment les suivantes:
 - *Cours d'attente ou d'intégration*, ce qui suppose que l'enseignement formel débute avec un an de retard.
 - *Classes d'adaptation* d'une durée limitée, à plusieurs mois par exemple.
 - *Cycles d'entraînement* au début de chaque année scolaire.
 - *Horaires plus longs* pour consacrer davantage de temps aux enfants dont le cas l'exige.
 - *Création de classes sans niveaux*, dans lesquelles des enfants d'âges différents sont mis ensemble, dans le cadre d'un même cycle d'études.

- Diminution du nombre d'élèves par classe.
- Les enfants ont le même maître pendant plusieurs années d'études, ce qui confère une certaine stabilité aux rapports maître/élèves.

L'éducation préscolaire: un moyen irremplaçable

Les programmes visant à remédier aux inégalités montrent que les possibilités pour un enfant de développer ses potentialités et de voir s'estomper les influences négatives venant de son milieu dépendent des premières années de son existence; d'où l'importance particulière donnée actuellement à l'éducation préscolaire et le fait que la plupart des programmes sont axés sur ce niveau¹³.

L'éducation préscolaire ne peut certes pas compenser à elle seule les inconvénients et les handicaps dont souffrent les enfants des classes défavorisées; toutefois, les conclusions de divers programmes montrent que les résultats sont suffisants dans certaines conditions¹⁴:

- a) Si l'enfant bénéficie très tôt d'une aide éducative et continue à la recevoir sous la forme d'un appui continu et systématique tout au long des premières années où il suit l'enseignement obligatoire.
- b) Si les programmes sont structurés et orientés de manière à assurer le développement intellectuel et la fluidité du langage et si les activités classiques en matière d'enseignement sont abandonnées.
- c) Si, dans son milieu familial, l'enfant reçoit des encouragements et un soutien assuré avec la participation de la famille.

En définitive, comme le prétendent certains éducateurs, toutes ces mesures pourraient être appliquées si le système éducatif était vraiment transformé et si tous les enfants bénéficiaient d'une éducation préscolaire de qualité¹⁵.

L'action dans le milieu scolaire

En résumé, pour réaliser vraiment une démocratisation totale de l'éducation et venir à bout des inégalités, les mesures ci-après devraient être prises dans le cadre de l'école notamment:

- Prévoir des programmes d'«éducation compensatoire» et doter de ressources spéciales didactiques et d'autre nature, certaines écoles dont une forte proportion des élèves viennent de milieux défavorisés sur les plans social, économique et culturel.
- Concilier l'objectif de l'expérience éducative commune à tous et la nécessité d'une différenciation individuelle qui ne soit pas déterminée à l'avance d'une façon discriminatoire.
- Encourager les activités de rattrapage par l'enseignement individualisé ou en petits groupes.
- Intégrer les élèves handicapés légers dans les classes et les écoles ordinaires. Cette mesure les aidera en effet à s'adapter aux conditions normales et permettra aux autres élèves de prendre l'habitude de les accepter et de travailler avec eux.
- Respecter et promouvoir la diversité culturelle lorsque des classes comportent des élèves ayant d'autres cultures minoritaires dans le pays.

- Accorder une attention particulière aux habitants et aux *écoles* des zones rurales qui sont maintenant en voie de «revalorisation» en raison de l'apparition d'un certain scepticisme à l'égard des «grandes» écoles et des modèles urbains d'éducation et du fait que l'on a constaté que bon nombre des innovations actuelles (individualisation, groupes de mêmes niveaux, utilisation de la communauté comme moyen didactique...) étaient déjà mises en pratique dans les écoles rurales.
- Généraliser l'éducation préscolaire en veillant particulièrement à la mettre à la portée des enfants les moins favorisés sur les plans social et culturel, auxquels elle est le plus nécessaire.

L'action dans le milieu social

L'action menée dans le milieu scolaire devrait être complétée par un vaste travail de promotion du milieu social et culturel. La tâche n'est ni facile, ni sans entraîner de fortes dépenses, mais elle est indispensable. Elle devrait consister à faire prendre conscience aux parents de la nécessité de cette action, à créer des services d'orientation familiale, à établir des liens plus étroits entre l'école et la communauté, à mettre au point des programmes de logement, de santé, de protection familiale et sociale pour rompre le «cercle vicieux de la pauvreté», à intéresser les autorités et les organismes locaux à cette action éducative. De ces collaborations dépend le succès des programmes compensatoires. Rappelons une fois de plus les facteurs déterminants de l'échec scolaire, leurs variétés et leurs complexités, l'influence des facteurs tenant à l'individu et l'importance des facteurs extra-scolaires en la matière. Ce serait toutefois une erreur d'opposer et de mettre en concurrence les approches sociale et individuelle des programmes d'éducation compensatoire. Comme le dit A. H. Halsey, ce qui est important et efficace c'est de combiner dans ces programmes les deux méthodes, à savoir l'action individuelle et l'action sociale.

L'ÉDUCATION NON FORMELLE ET LES NOUVELLES TECHNOLOGIES ÉDUCATIVES

L'action extra-scolaire

Au début de la présente étude, on posait le problème des niveaux de connaissance atteinte à différentes époques des dernières décennies et l'on concluait que l'action menée hors de l'école et le développement croissant des moyens de communication avaient permis, quoique d'une manière diffuse et non systématique, d'élargir notablement les connaissances imparties et d'en communiquer d'autres d'un caractère non strictement scolaire. On se propose de tirer profit de cet apport, de ce pouvoir du milieu extra-scolaire pour compléter et compenser les déficiences et les lacunes, plutôt que pour remplacer l'action de l'école, mais aussi pour élargir la formation et intensifier l'acquisition de connaissances. Ces buts sont illustrés par différentes formules qui tendent à se généraliser: «ville éducative», «école parallèle», «société

informatisée», etc. Si, dans le domaine de l'enseignement primaire, l'action extra-scolaire est de la plus grande importance c'est dans celui de l'éducation permanente que son utilisation prend de plus en plus d'ampleur.

Les moyens de communication modernes

Henry Dieuzeide a fort bien décrit en quelques mots l'évolution de l'enseignement entraînée par le développement des moyens de communication :

Jusqu'au début du siècle, même dans les sociétés industrielles, l'école était la source première du savoir et l'éducateur son distributeur patenté par la parole et par le livre. De l'école dépendaient la connaissance du monde et la maîtrise des comportements permettant de s'y intégrer. Progressivement, des sources nouvelles d'information, cinéma et radio, puis télévision et bientôt télématique, viennent perturber, souvent contredire et parfois remplacer les sources d'informations traditionnelles de l'école et du milieu familial¹⁶.

Ainsi donc, il existe dans l'environnement de nouveaux stimulants qui, utilisés hors de l'école et sous différentes formes, au sein même de celle-ci, peuvent en accroître notablement l'efficacité. Il s'agit d'une part de l'action d'organismes culturels à but non pédagogique qui offrent des programmes récréatifs et culturels sous la conduite d'animateurs et de moniteurs et complètent l'action traditionnelle de l'école: colonies de vacances, écoles de neige ou de montagne, activités sportives ou artistiques, etc. Comme le dit Kohl, «la communauté tout entière devrait être une école ouverte et la salle de classe un foyer».

D'autre part, on a la possibilité de recourir à des technologies nouvelles en matière d'éducation. Tullio Trevisini classe les activités éducatives non formelles en trois groupes:

- a) Celles qui s'adressent à des enfants ou à des jeunes qui bénéficient en même temps d'une éducation scolaire;
- b) Celles qui s'adressent en même temps et à un public qui bénéficie d'une éducation scolaire et à des jeunes et des adultes qui font partie de la population active;
- c) Celles qui s'adressent à des jeunes ou à des adultes qui, en général, font partie de la population active¹⁷.

Rapport entre l'éducation scolaire et l'éducation extra-scolaire

Il y a quelques années seulement, ces deux types d'éducation étaient considérés comme deux structures différentes quoique partiellement complémentaires. L'adoption du concept d'éducation permanente a entraîné leur fusion en un seul élément par le fait que l'une et l'autre ne sont que les deux faces d'une même réalité et d'un même objectif qui est l'éducation de tous les hommes à tous les moments et à tout moment de leur existence. C'est là toutefois une chose plus difficile à traduire dans les faits qu'à préconiser. En observant plus attentivement les réalisations de l'éducation scolaire et de l'éducation extra-scolaire, on peut voir à quelles limitations et à quelles difficultés on se heurte pour les faire coïncider. L'éducation scolaire dispose, au niveau national, de plans, structures, contenus et modalités déjà définis et organisés à l'intention d'un secteur relativement homogène. Qui plus est, sous plusieurs de ces aspects, l'éducation scolaire d'un pays présente une certaine ressemblance avec celle de nombreux autres. Il s'ensuit que le système scolaire est doté d'une stabilité souvent non dépourvue de rigidité et d'une organisation qui

permet à l'ensemble de fonctionner, même quand une partie de ce corps complexe ne marche pas bien. D'un autre côté, ce vaste mécanisme est caractérisé par une grande inertie et une grande passivité, et par une nette tendance à ne pas évoluer, alors qu'autour de lui gravitent de nombreux «privilegiés» qui défendent jalousement le *statu quo*, comme l'ont signalé de nombreux adversaires de la scolarisation.

On relève parfois une tendance à juger le système extra-scolaire comme un palliatif sans grande valeur face au système formel dont il devrait se rapprocher progressivement pour être totalement accepté. Si l'on part de ce point de vue, on accepte toutes les prétendues «irrégularités» du système extra-scolaire en pensant qu'il s'agit seulement du début de l'application d'un système dont le but est de s'intégrer au système formel et de s'identifier à lui. Ainsi, on organise — et c'est là le critère qui a prévalu pendant très longtemps — des cours pour adultes, mais suivant le même curriculum, donnés par les mêmes professeurs et avec les mêmes échelons et niveaux que ceux du système formel, qui deviendra l'ultime critère d'évaluation. Dans cet esprit, plus une activité non formelle quelconque sera parfaite, mieux elle parviendra à se rapprocher des normes de l'activité scolaire équivalente.

L'éducation extra-scolaire assume — et est appelée à assumer — des fonctions multiples dans les systèmes d'éducation, en particulier dans les pays en développement. Dans la plupart des cas, il s'agit d'une éducation compensatoire que l'on essaie de dispenser à des groupes qui n'en ont pas bénéficié ou n'en ont reçu que dans une infime mesure: adultes analphabètes, paysans, minorités ethniques, groupes géographiquement isolés du reste de la communauté nationale. Dans d'autres cas, ces bénéficiaires sont des groupes caractérisés par une inadaptation au milieu dans lequel ils vivent ou ont des rapports limités avec lui. On essaie de combler cette lacune par une éducation visant des objectifs très concrets et très spécifiques. Dans de nombreux cas, les personnes appartenant à ces groupes ont dépassé de loin l'âge de la scolarisation mais ont besoin d'urgence d'une aide pour pouvoir s'adapter au nouveau milieu constitué à la suite de mouvements migratoires des campagnes vers les villes ou parce qu'elles ont besoin d'une réadaptation professionnelle. De plus en plus nombreux sont les secteurs de la population, particulièrement dans les villes, qui s'intéressent aux programmes d'éducation extra-scolaire contribuant à élargir les connaissances générales de la population, par le fait qu'ils leur donnent la possibilité de répondre au désir naturel propre à tout être ayant reçu une éducation, d'étendre le domaine de son savoir et de se réaliser par la création. Ces programmes qui, auparavant, n'avaient que deux objectifs, à savoir l'alphabétisation et l'éducation des adultes, se sont diversifiés, de même que les groupes et les nécessités imposées par les changements rapides en matière d'industrialisation et d'urbanisation.

Il n'est pas facile d'adapter un système scolaire, caractérisé par la stabilité, à une éducation aussi mobile et changeante dans ses objectifs, contenus et méthodes et cette entreprise peut se heurter aux critiques et aux résistances de nombreux enseignants, ce qui n'a pas manqué de se produire. Il existe également chez ceux qui dispensent un enseignement extra-scolaire, une tendance à adopter, après un certain temps, des normes de comportement analogues à celles de l'enseignement formel, ce qui entraîne la perte des meilleures valeurs et des finalités propres à un changement social accéléré. A signaler également la tendance du système d'éducation à

utiliser les innovations venant de l'éducation extra-scolaire. Ainsi, les deux systèmes, le scolaire et l'extra-scolaire, peuvent se compléter et se pousser mutuellement à se rénover.

Dans l'éducation extra-scolaire, la radio, la télévision et la correspondance ont connu récemment un grand essor; les expériences de promotion de campagnes d'alphabétisation par la radio et par correspondance ont eu un succès notable. Ces moyens de communication peuvent servir encore davantage, en les combinant avec le travail d'éducateurs de diverses catégories. On ne peut fixer de règles rigides à ce type d'éducation, qui doit être adapté aux besoins de chaque groupe, à ses conditions propres, l'éducateur ou les moyens de communication à distance intervenant à des degrés variables. Le personnel enseignant sous-employé serait susceptible de fournir une collaboration efficace et, en outre, les locaux scolaires libres pendant certaines périodes et à certaines heures pourraient être utilisés.

Lorsqu'une innovation quelconque est apportée au secteur de l'éducation, il faudrait tenir compte de toutes les possibilités offertes par les deux systèmes, le scolaire et l'extra-scolaire, et les considérer comme complémentaires et non pas comme rivaux, pas plus d'ailleurs comme si l'un représentant un stade moins avancé dans la progression vers l'autre. On devrait simplement les considérer comme deux moyens différents de parvenir à une même fin, à savoir l'éducation permanente et totale.

Expériences et controverses

Les expériences réalisées sont nombreuses et importantes. L'une des plus connues est celle qui a été faite en Côte d'Ivoire. Il s'agit en l'occurrence, selon le rapport du Gouvernement de ce pays de:

L'utilisation de la télévision à des fins éducatives et non pas seulement pour appliquer des moyens techniques modernes à l'enseignement des enfants. L'initiative prise en Côte d'Ivoire en matière d'éducation consiste en un programme intégré fondé sur des expérimentations et des succès couvrant pratiquement le monde entier: programmes scolaires de pays européens; école télévisée italienne; les six chaînes japonaises consacrées à l'éducation ou les projets expérimentaux menés à bien en El Salvador, au Niger et dans les Samoa américaines¹⁸.

Cette action réalisée en Côte d'Ivoire a été analysée sous divers angles. Pour Michel Pauvert, l'un des éducateurs qui y ont participé directement, l'aspect de ce programme qui a constitué le meilleur apport à la technologie de l'enseignement primaire est le degré de perfectionnement que suppose la formation donnée au corps enseignant. Considérant le problème sous son aspect économique, Michel Debeauvais formule certaines réserves et prétend, sans se prononcer sur l'efficacité pédagogique du projet, que:

- a) l'interdiction des redoublements par voie réglementaire n'est pas nécessairement liée à l'introduction de la télévision, et pas davantage à une amélioration de l'efficacité de l'enseignement;
- b) le calcul des «prix de revient du diplôme» met à la charge des seuls élèves ayant terminé le cycle l'ensemble des années d'études dispensées à une promotion entière, en leur imputant notamment le coût des années effectuées par ceux qui ont abandonné en cours d'études¹⁹.

Le Conseil international pour le développement de l'éducation de la Banque mondiale a, de son côté, émis le jugement suivant sur la technologie éducative faisant appel aux satellites:

Notre opinion à cet égard décevra ceux qui rêvent d'un progrès sensationnel de la technologie éducative faisant appel aux satellites, d'une instruction programmée par ordinateurs et d'autres techniques de même nature, qui arriveraient à saturer, presque du jour au lendemain, les zones rurales défavorisées du monde avec une abondance de possibilités éducatives²⁰.

L'Institut international de planification de l'éducation de l'Unesco montre, dans une étude qu'il fait davantage confiance à ces moyens. Ainsi, on peut lire dans la conclusion:

Chaque fois que l'on peut, dans une situation expérimentale, éliminer tous les facteurs étrangers de façon, par exemple, à pouvoir comparer un professeur enseignant à la télévision au même professeur enseignant en classe, et expliquant la même leçon, avec le même matériel pédagogique, aux mêmes élèves (ou à des élèves équivalents), on ne relève presque jamais de différences significatives²¹.

La présente étude serait beaucoup trop longue si l'on essayait d'y indiquer ne serait-ce que quelques-unes des positions relevées concernant l'influence et l'utilité des moyens de communication modernes. Pour terminer cette partie de l'étude, il semble pertinent de rappeler certaines considérations formulées à cet égard par Guy Avanzini dans son important ouvrage *L'échec scolaire*.

La télévision [...] renseigne sur les acquisitions scientifiques ou les innovations techniques comme sur l'esthétique ou la géographie. Elle permet aussi bien la représentation de ce qui se déroule aux extrémités de la terre que la reconstitution du passé; grâce à elle, l'espace et le temps se trouvent comme annulés. [...] Comment, cependant, ne pas discerner que les mass media peuvent aussi, pour diverses raisons, favoriser l'échec? L'enfant, en effet, appartient simultanément, aujourd'hui, à plusieurs milieux, dont chacun contribue à l'élever selon les objectifs et valeurs qui lui sont propres; il n'y a plus, actuellement, d'unité de l'éducation, en ce sens que, à l'influence chronologiquement première des parents, s'ajoutent celle des instituteurs successifs, des condisciples, des camarades de village ou de quartier, éventuellement d'une Eglise, parfois de mouvements ou d'organisations de jeunesse, et, désormais, celle des communications de masse. Mais tout sujet qui relève de plusieurs groupes [...] de ce fait, assume plusieurs rôles — ceux du fils, de l'élève, du camarade, du fidèle, de l'adhérent, de l'auditeur [...]. Or cette contrainte [...] est [...] occasion de conflits, [...] car les mass media comportent une série de caractéristiques qui contredisent celles de l'Ecole. L'enseignement est surtout verbal [...]; il fait appel à une logique rationnelle. Les mass media, au contraire, tendent (par l'image et par le son) à imposer une logique effective; ils constituent un langage original qui, s'il [...] parle à certains esprits mieux que le langage des mots, entraîne toutefois [...] une dévalorisation du langage et du concept, (au lieu de favoriser la pensée, ils incitent à la facilité). [...]. De ce fait, les nouvelles techniques de communication créent globalement — quoi qu'il en soit des cas particuliers — un climat favorable à l'insuccès et au désintérêt scolaire²².

La confrontation des arguments et des positions susmentionnés permet de formuler les considérations suivantes:

Il faudrait envisager de développer les moyens de communication sans perdre de vue l'ensemble de leurs autres buts, l'information et le divertissement, mais en essayant de mieux les intégrer à l'effort éducatif et culturel, en tenant compte notamment des aspects suivants:

— Utilisation collective des moyens existants — radio, télévision et presse quotidienne — à des fins non formelles d'éducation, scolaire ou extra-scolaire, en

- mettant à profit leur grande capacité d'adaptation et leur souplesse pour faire face aux problèmes spécifiques et temporaires qui peuvent se poser dans les différents groupes de population et, en particulier, les populations déshéritées.
- Utilisation également collective, pour un enseignement plus formel, à certaines heures et/ou sur certaines longueurs d'ondes ou chaînes des émissions éducatives de la radio et de la télévision, pour compléter le travail d'enseignement. Il est évident que ces programmes peuvent servir à ceux qui, n'étant pas des écoliers, veulent élargir leurs connaissances ou obtenir des titres sanctionnant leur travail personnel. A mi-chemin entre ces deux méthodes se trouve l'enseignement à distance qui joint à ces moyens de communication le matériel écrit, la correspondance et le recours à des répéteurs.
 - Pour compléter l'utilisation des ressources susmentionnées, on pourrait enregistrer des programmes susceptibles d'être utilisés par les intéressés à leur convenance et aussi souvent qu'ils le voudraient. Ces auxiliaires du travail personnel seraient principalement mis à profit dans le cadre de l'enseignement formel mais aussi, dans certains cas, dans celui de l'éducation extra-scolaire.
 - En général, il serait hautement souhaitable d'adopter une politique de concertation avec les secteurs responsables de la communication sociale, afin que les valeurs diffusées par les médias soient toujours moins en contradiction avec celles que transmet le système d'éducation ou avec celles qui sont à la base de l'identité culturelle des différentes sociétés.

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. D'Hainaut, L., éd. *Programmes d'études et éducation permanente*. Paris, Unesco, 1979, p. 83.
2. Blat Gimeno, J.; Marín Ibañez, R. *Reflexiones sobre una educación para el futuro*. Madrid, Comisión Española de Cooperación con la Unesco, 1981, p. 17. [Document d'information présenté à la VIII^e Conférence régionale des Commissions nationales de l'Unesco pour la Région Europe, Madrid, 1981]
3. Phillips, H.M. *Basic education — a world challenge: measures and innovations for children and youth in developing countries*. London, Wiley, 1975. 259 p.
4. Kuzin, N.P., et al. *Education in the USSR*. Moscou, Progress Publishers, 1972, p. 39.
5. Yates, A. *Le groupement des élèves en éducation*. Bruxelles, Editions Labor, Paris. Nathan, 1979, p. 149-150.
6. *Ibid.*, p. 150, 153.
7. García Hoz, V. *Educación personalizada*. Madrid, Instituto de Pedagogía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1970. 302 p.
8. Avanzini, G. *L'échec scolaire*. 2^e éd. Paris, Le Centurion, 1977. 196 p.
9. Yates, A. *Op. cit.*, p. 63.
10. Little, A.; Smith, G. *Stratégies de compensation: panorama des projets d'enseignement pour les groupes défavorisés aux Etats-Unis*. Paris, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, Organisation de coopération et de développement économiques, 1971, 161 p.
11. Ginsburg, H. *The myth of the deprived child: poor children's intellect and education*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, 1972, p. 195.

12. Husén, T. *Origine sociale et éducation: perspectives des recherches sur l'égalité devant l'éducation*. Paris, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement. Organisation de coopération et de développement économiques, 1972. 202 p.
13. Symposium de Gand sur «Les handicapés socio-culturels». Réunion d'experts de Strasbourg sur «Le rôle compensatoire de l'éducation préscolaire».
14. Little, A.; Smith, G. *Op. cit.*, et aussi De Coster, W. *Etude sur le rôle compensatoire de l'éducation préscolaire pour les enfants de familles dont le niveau socio-culturel et économique est bas*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1975. 24 p. (CCC/EGT(75) 24).
15. Thirion, M. *Recherches sur les handicaps socioculturels de 0 à 8 ans*. Bruxelles, Ministère de l'éducation, 1973.
16. Dieuzeide, H. Communication et éducation. *Perspectives* (Paris, Unesco), vol. X, N.o 1, 1980, p. 47.
17. Trevisini, T. *Education extrascolaire et participation des enseignants en Afrique subsaharienne d'expression française*. Paris, Unesco, 1975, p. 5-6. (ED. 75/WS/20).
18. Côte d'Ivoire. Secretary of State for Primary Education and Educational Television. *Television in the modernization of education in the Ivory Coast, Abidjan, 1969*.
19. Debeauvais, M. Problèmes de coûts et de débouchés. *Perspectives* (Paris, Unesco), vol. III, n° 3, automne 1973, p. 339.
20. Coombs, P.H.; Ahmed, M. *Attacking rural poverty: how nonformal education can help*. Essex, CT, International Council for Educational Development, 1973, p. 244.
21. Schramm, W., et al. *Techniques modernes au service d'une éducation planifiée*. Paris, Unesco: Institut international de planification de l'éducation, 1970, p. 68.
22. Avanzini, G. *Op. cit.*, p. p. 56.

ANNEXE

National education systems

Systèmes nationaux d'enseignement

Sistemas nacionales de enseñanza

P—P = FIRST LEVEL
S—S = SECOND LEVEL
S1—S1 = SECOND LEVEL, FIRST STAGE
S2—S2 = SECOND LEVEL, SECOND STAGE

P—P = PREMIER DEGRE
S—S = SECONC DEGRE
S1—S1 = SECONC DEGRE, PREMIER CYCLE
S2—S2 = SECONC DEGRE, DEUXIEME CYCLE

P—P = PRIMER GRADO
S—S = SEGUNDO GRADO
S1—S1 = SEGUNDO GRADO, PRIMER CICLO
S2—S2 = SEGUNDO GRADO, SEGUNDO CICLO

PLEASE REFER TO EXPLANATORY TEXT AT
END OF TABLE

PRIERE DE SE REFERER AU TEXTE
EXPLICATIF A LA FIN DU TABLEAU

REFERIRSE AL TEXTO EXPLICATIVO
AL FINAL DEL CUADRO

NUMBER OF COUNTRIES AND TERRITORIES
PRESENTED IN THIS TABLE: 200

NOMBRE DE PAYS ET DE TERRITOIRES
PRESENTES DANS CE TABLEAU: 200

NUMERO DE PAISES Y DE TERRITORIOS
PRESENTADOS EN ESTE CUADRO: 200

COUNTRY PAYS PAIS	COMPULSORY EDUCATION ESCOLARIDAD OBLIGATORIA		ENTRANCE AGE TO EDUCATION PRECEDING THE FIRST LEVEL AGE D'AD- MISSION DANS L'ENSEIGNEMENT PRECEDANT LE PREMIER DEGRE EDAD DE ADMISION EN LA ENSEÑANZA ANTERIOR AL PRIMER GRADO	ENTRANCE AGE AND DURATION OF FIRST AND SECOND LEVEL (GENERAL) EDUCATION AGE D'ADMISSION ET DUREE DES ENSEIGNEMENTS DU PREMIER ET DU SECONC DEGRE (GENERAL) EDAD DE ADMISION Y DURACION DE LAS ENSEÑANZAS DE PRIMER Y DE SEGUNDO GRADO (GENERAL)																
	AGE LIMITS (YEARS)	DUREE (ANNEES)		AGE / AGE / EDAD																
				4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
AFRICA																				
ALGERIA	6-15	9	-	P	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S2	S2	S2	S2		
ANGOLA	6-14	5	3	P	P	P	P	P	S1	S2	S2									
BENIN	5-11	5	3	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S2	S2	S2	S2			
BOTSWANA	-	-	-	P	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2					
BURUNDI	7-13	6	5	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S2	S2	S2	S2			
CAPE VERDE	7-13	6	-	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2						
CENTRAL AFRICAN REPUBLIC	6-14	8	4	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S2	S2	S2	S2			
CHAD	8-14	6	4	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S2	S2	S2	S2			
COMOROS	7-15	8	4	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S2	S2	S2	S2			
CONGO	6-16	10	3	P	P	P	P	P	F	S1	S1	S1	S1	S2	S2	S2	S2			
DJIBOUTI a	-	-	-	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S2	S2	S2	S2			
EGYPT a	6-12	6	-	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2	S2	S2	S2			
EQUATORIAL GUINEA a	6-14	8	2	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S2	S2					
ETHIOPIA	-	-	4	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S2	S2	S2	S2	S2	S2			
GABON	6-16	10	3	P	P	P	P	P	F	S1	S1	S1	S1	S2	S2	S2	S2			
GAMBIA	-	-	2	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S2	S2					
GHANA	6-16	10	-	P	P	P	P	F	S1	S1	S1	S1	S2	S2	S2	S2	S2			
GUINEA	7-13	6	-	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2	S2	S2	S2			
GUINEA-BISSAU	7-13	6	-	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2						
IVORY COAST	-	-	4	P	P	P	F	P	P	S1	S1	S1	S1	S2	S2	S2	S2			
KENYA	-	-	-	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S2	S2	S2	S2			
LESOTHO	-	-	-	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2						
LIBERIA	6-16	10	4	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2	S2	S2	S2			

COUNTRY PAYS PAIS	COMPULSORY EDUCATION SCOLARITE OBLIGATOIRE ESCOLARIDAD OBLIGATORIA		ENTRANCE AGE TO EDUCATION PRECEDING THE FIRST LEVEL	ENTRANCE AGE AND DURATION OF FIRST AND SECOND LEVEL (GENERAL) EDUCATION																	
	AGE LIMITS LIMITES D'AGE LIMITES DE EDAD	DURATION (YEARS) (ANNEES) DURACION (AÑOS)	AGE D'AD- MISSION DANS L'ENSEIGNEMENT PRECEDANT LE PREMIER DEGRE	AGE D'ADMISSION ET DUREE DES ENSEIGNEMENTS DU PREMIER ET DU SECOND DEGRE (GENERAL)																	
			EDAD DE ADMISION EN LA ENSEÑANZA ANTERIOR AL PRIMER GRADO	EDAD DE ADMISION Y DURACION DE LAS ENSEÑANZAS DE PRIMER Y DE SEGUNDO GRADO (GENERAL)																	
				AGE / AGE / EDAD																	
				4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
LIBYAN ARAB JAMAHIRIYA	6-15	9	4	P	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2	S2					
MADAGASCAR a	6-13	6	3	P	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S2	S2	S2				
MALAWI	-	-	-	P	P	P	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S2	S2					
MALI	6-15	9	3	P	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2	S2					
MAURITANIA	6-12	6	3	P	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2	S2					
MAURITIUS	5-13	8	3	P	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2	S2					
MOROCCO	P	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S2	S2	S2				
MOZAMBIQUE	6-14	7	3	P	P	P	P	S1	S1	S2	S2	S2	S2	S2							
NAMIBIA	7-16	9	...	P	P	P	P	P	P	P	S	S	S	S	S	S					
NIGER	7-15	8	4	P	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S2	S2	S2				
NIGERIA	6-12	6	2	P	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S1	S2	S2				
REUNION	6-16	10	2	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S2	S2	S2						
RWANDA	7-15	8	-	P	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S2	S2	S2				
ST. HELENA	5-15	10	3	P	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S2	S2					
SAO TOME AND PRINCIPE a	6-12	6	5	P	P	P	P	P	S1	S1	S2	S2	S2	S2	S2						
SENEGAL	6-12	5	...	P	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S2	S2	S2				
SEYCHELLES	6-15	9	4	P	P	P	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1					
SIERRA LEONE	-	-	3	P	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S1	S2	S2				
SOMALIA	6-14	8	4	P	P	P	P	P	P	P	P	S	S	S	S						
SOUTH AFRICA	7-16	7,9	3	P	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S1						
SUDAN	7-13	6	5	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2	S2						
SWAZILAND	-	-	-	P	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2						
TOGO	6-12	6	3	P	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S2	S2	S2				
TUNISIA a	3	P	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2	S2	S2				
UGANDA	-	-	...	P	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S2	S2					
UNITED REPUBLIC OF CAMEROON																					
EASTERN	6-12	6	4	P	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S2	S2	S2				
WESTERN	-	-	3	P	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S1	S2	S2				
UNITED REPUBLIC OF TANZANIA	7-14	7	3	P	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S2	S2					
UPPER VOLTA	7-13	6	3	P	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S2	S2	S2				
WESTERN SAHARA	6-16	8	4	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2	S2							
ZAIRE	6-12	6	3	P	P	P	P	P	S1	S1	S2	S2	S2	S2							
ZAMBIA	-	-	3	P	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2						
ZIMBABWE	7-15	8	5	P	P	P	P	P	P	P	S	S	S	S	S	S					
AMERICA, NORTH																					
ANTIGUA a	5-16	11	-	P	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2						
BAHAMAS	5-14	10	...	P	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2	S2					

COUNTRY PAYS PAIS	COMPULSORY EDUCATION SCOLARITE OBLIGATOIRE ESCOLARIDAD OBLIGATORIA		ENTRANCE AGE TO EDUCATION PRECEDING THE FIRST LEVEL AGE D'AD- MISSION DANS L'ENSEIGNEMENT PRECEDANT LE PREMIER DEGRE EDAD DE ADMISION EN LA ENSEÑANZA ANTERIOR AL PRIMER GRADO	ENTRANCE AGE AND DURATION OF FIRST AND SECOND LEVEL (GENERAL) EDUCATION AGE D'ADMISSION ET DUREE DES ENSEIGNEMENTS DU PREMIER ET DU SECOND DEGRE (GENERAL) EDAD DE ADMISION Y DURACION DE LAS ENSEÑANZAS DE PRIMER Y DE SEGUNDO GRADO (GENERAL)																
	AGE LIMITS D'AGE LIMITES	DURATION (YEARS) DUREE (ANNEES) DURACION		AGE / AGE / EDAD																
	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20			
BARBADOS	5-14	9	3	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2	S2					
BELIZE a	6-14	8	3	P	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2	S2	S2			
BERMUDA	5-17	11,12	4	P	P	P	P	P	P	P	S	S	S	S	S	S				
BRITISH VIRGIN ISLANDS a	5-15	10	-	P	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2					
CANADA a	6-16	8-10	5	P	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2	S2				
CAYMAN ISLANDS	5-15	10	-	P	P	P	P	P	P	S	S	S	S	S	S					
COSTA RICA a	6-15	9	5	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2						
CUBA	6-11	6	4	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2	S2					
DOMINICA	5-15	10	3	P	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S1	S2	S2			
DOMINICAN REPUBLIC	7-14	7	3	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S2	S2	S2	S2					
EL SALVADOR	7-15	9	4	P	P	P	P	P	P	P	S	S	S	S	S					
GRENADA	6-14	8	3	P	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S1	S2	S2			
GUADELOUPE	6-16	10	2	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S2	S2	S2				
GUATEMALA	7-14	6	4	P	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2	S2				
HAITI a	6-14	6	2	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2	S2	S2				
HONDURAS	6-13	6	4	P	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2					
JAMAICA	6-15	10	4	P	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2	S2	S2			
MARTINIQUE	6-16	10	2	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S2	S2	S2				
MEXICO	6-12	6	3	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2	S2	S2				
MONTserrat	5-14	9	3	P	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S1	S2	S2			
NETHERLANDS ANTILLES	-	-	3	P	P	P	P	P	P	P	S	S	S	S	S					
NICARAGUA	7-12	6	3	P	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2					
PANAMA	6-15	9	4	P	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2	S2				
FORMER CANAL ZONE	6-14	-	5	P	P	P	P	P	P	P	S	S	S	S	S					
PUERTO RICO‡ a	8-14	7	...	P	P	P	P	P	P	P	P	S	S	S	S					
ST. KITTS - NEVIS a	5-14	9	3	P	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S2	S2				
ST. LUCIA	5-15	10	-	P	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2					
ST. PIERRE AND MIQUELON	6-16	11	2	P	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S2	S2	S2			
ST. VINCENT AND THE GRENADINES	5-15	10	3	P	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S1	S2	S2			
TRINIDAD AND TOBAGO	6-13	7	-	P	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2					
TURKS AND CAICOS ISLANDS	4 1/2-14	9 1/2	4 1/2	P	P	P	P	P	P	P	P	S	S	S	S	S				
UNITED STATES OF AMERICA‡ a	7-16	10	3	P	P	P	P	P	P	P	P	S	S	S	S	S				
U.S. VIRGIN ISLANDS‡ a	5-16	12	4	P	P	P	P	P	P	P	P	S	S	S	S					
AMERICA, SOUTH																				
ARGENTINA a	6-14	7	3	P	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2					
BOLIVIA	6-14	8	4	P	P	P	P	P	P	P	P	S	S	S	S					

COUNTRY PAYS PAIS	COMPULSORY EDUCATION SCOLARITE OBLIGATOIRE ESCOLARIDAD OBLIGATORIA		ENTRANCE AGE TO EDUCATION PRECEDING THE FIRST LEVEL AGE D'ADMISSION DANS L'ENSEIGNEMENT PRECEDANT LE PREMIER DEGRE EDAD DE ADMISION Y DURACION DE LAS ENSEÑANZAS DE PRIMER GRADO	ENTRANCE AGE AND DURATION OF FIRST AND SECOND LEVEL (GENERAL) EDUCATION AGE D'ADMISSION ET DUREE DES ENSEIGNEMENTS DU PREMIER ET DU SECOND DEGRE (GENERAL) EDAD DE ADMISION Y DURACION DE LAS ENSEÑANZAS DE PRIMER Y DE SEGUNDO GRADO (GENERAL)															
	AGE LIMITS LIMITES D'AGE LIMITES DE EDAD	DURATION (YEARS) DUREE (ANNEES) DURACION (AÑOS)		AGE / AGE / EDAD															
	4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20																		
BRAZIL	7-14	8	4			P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	S	S	S	S
CHILE	6-13	8	2			P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	S	S	S	S
COLOMBIA	6-12	5	5			P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S1	S2	S2		
ECUADOR	6-14	6	4			P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S2	S2	S2	
FALKLAND ISLANDS (MALVINAS)	5-15	10	-			P	P	P	P	P	P	S	S	S	S	S	S	S	
FRENCH GUIANA	6-16	10	2			P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S1	S2	S2	S2	
GUYANA a	6-12	6	4			P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S2	S2		
PARAGUAY	7-14	6	5			P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S2	S2	S2	
PERU	6-15	9	4			P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S2	S2		
SURINAME a	6-12	6	4			P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S2	S2	S2	
URUGUAY	6-15	9	3			P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S2	S2	S2	
VENEZUELA	7-14	6	4			P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S2	S2	S2	
ASIA																			
AFGHANISTAN	7-15	8	2			P	P	P	P	P	P	P	S	S	S	S	S	S	
BAHRAIN	6-15	9	3			P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S2	S2	S2	
BANGLADESH	5-10	5	4			P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S1	S2	S2	
BHUTAN	-	-	3			P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S2	S2		
BRUNEI	5-16	9	...			P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S1	S2	S2	
BURMA	-	-	4			P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S2	S2			
CHINA a	...	...	3			P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S2	S2			
CYPRUS† a	5-12	6	3			P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S2	S2	S2	
DEMOCRATIC KAMPUCHEA	6-12	6	5			P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S2	S2	S2	
DEMOCRATIC YEMEN	7-14	8	3			P	P	P	P	P	P	P	S	S	S	S	S	S	
EAST TIMOR	...	...	...			P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S1	S2	S2		
HONG KONG a	6-15	9	4			P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S1	S2	S2	
INDIA†	6-11	5	...			P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S2	S2	S2	
INDONESIA	7-13	6	5			P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S2	S2	S2	
IRAN, ISLAMIC REP. OF	6-14	8	4			P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S2	S2	S2	S2	
IRAQ	6-11	5	4			P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S2	S2	S2	
ISRAEL a	5-15	9	3			P	P	P	P	P	P	P	S	S	S	S	S	S	
JAPAN a	6-15	9	3			P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S2	S2	S2	
JORDAN	6-15	9	3			P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S2	S2	S2	
KOREA, DEMOCRATIC PEOPLE'S REP. OF	7-15	8	4			P	P	P	P	P	P	S	S	S	S	S	S	S	
KOREA, REPUBLIC OF	6-12	6	5			P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S2	S2	S2	
KUWAIT	6-10	4	4			P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S2	S2	S2	S2	
LAO PEOPLE'S DEMOCRATIC REPUBLIC	7-12	5	3			P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S2	S2	S2	
LEBANON	-	-	3			P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S2	S2	S2	
MACAU	6-12	5	4			P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S2	S2	S2	

COUNTRY PAYS PAIS	COMPULSORY EDUCATION SCOLARITE OBLIGATOIRE ESCOLARIDAD OBLIGATORIA		ENTRANCE AGE TO EDUCATION PRECEDING THE FIRST LEVEL AGE D'AD- MISSION DANS L'ENSEIGNEMENT PRECEDANT LE PREMIER DEGRE EDAD DE ADMISION EN LA ENSEÑANZA ANTERIOR AL PRIMER GRADO	ENTRANCE AGE AND DURATION OF FIRST AND SECOND LEVEL (GENERAL) EDUCATION AGE D'ADMISSION ET DUREE DES ENSEIGNEMENTS DU PREMIER ET DU SECOND DEGRE (GENERAL) EDAD DE ADMISION Y DURACION DE LAS ENSEÑANZAS DE PRIMER Y DE SEGUNDO GRADO (GENERAL)																
	AGE LIMITS LIMITES D'AGE LIMITES DE EDAD	DURATION (YEARS) DUREE (ANNEES) DURACION (AÑOS)		AGE / AGE / EDAD																
			4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
MALAYSIA																				
PENINSULAR MALAYSIA	-	-	4	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2	S2	S2				
SABAH	6-13	6	4	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2	S2	S2				
SARAWAK	6-12	6	4	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2	S2	S2				
MALDIVES a	-	-	3	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2	S2					
MONGOLIA	8-16	8	3		P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S1	S2	S2				
NEPAL	6-11	5	3	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S2	S2	S2							
OMAN	-	-	5	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2	S2					
PAKISTAN	-	-	3	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2	S2	S2				
PHILIPPINES	7-13	6	3		P	P	P	P	P	P	S1	S1	S2	S2						
QATAR	-	-	...	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2	S2					
SAUDI ARABIA	-	-	4	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2	S2					
SINGAPORE	-	-	4	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S2	S2					
SRI LANKA	5-15	10	4	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S2	S2					
SYRIAN ARAB REPUBLIC	6-11	6	3	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2	S2					
THAILAND	7-15	7	4	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2	S2					
TURKEY	6-14	5	3	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2	S2					
UNITED ARAB EMIRATES	6-12	6	4	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2	S2					
VIET-NAM	6-11	5	3	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S2	S2					
YEMEN	...	...	3	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2	S2				
EUROPE																				
ALBANIA	6-13	8	3	P	P	P	P	P	P	P	P	P	S	S	S	S				
ANDORRA a FRENCH SCHOOLS	6-16	10	3	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S2	S2	S2				
SPANISH SCHOOLS	6-15	10	2	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2	S2	S2				
AUSTRIA a	6-15	9	3	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S2	S2	S2	S2					
BELGIUM	6-14	8	3	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2	S2						
BULGARIA a	7-15	8	3	P	P	P	P	P	P	P	P	S	S	S	S					
CZECHOSLOVAKIA	6-15	9	3	P	P	P	P	P	P	P	P	P	S	S	S	S				
DENMARK	7-16	9	5	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2	S2						
FINLAND	7-16	9	3	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2	S2						
FRANCE	6-16	10	3	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S2	S2	S2					
GERMAN DEMOCRATIC REPUBLIC	6-16	10	3	P	P	P	P	P	P	P	P	P	P	S	S					
GERMANY, FEDERAL REPUBLIC OF; a	6-15	9	3	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S1	S2	S2	S2					
GIBRALTAR	4-15	12	3	P	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S2	S2				
GREECE a	6-12	6	4	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2	S2						
HUNGARY	6-16	10	3	P	P	P	P	P	P	P	P	P	S	S	S	S				
ICELAND	7-15	8	6	P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2	S2	S2				

COUNTRY PAYS PAIS	COMPULSORY EDUCATION SCOLARITE OBLIGATOIRE ESCOLARIDAD OBLIGATORIA		ENTRANCE AGE TO EDUCATION PRECEDING THE FIRST LEVEL AGE D'AD- MISSION DANS L'ENSEIGNEMENT PRECEDANT LE PREMIER DEGRE EDAD DE ADMISION EN LA ENSEÑANZA ANTERIOR AL PRIMER GRADO	ENTRANCE AGE AND DURATION OF FIRST AND SECOND LEVEL (GENERAL) EDUCATION AGE D'ADMISSION ET DUREE DES ENSEIGNEMENTS DU PREMIER ET DU SECOND DEGRE (GENERAL) EDAD DE ADMISION Y DURACION DE LAS ENSEÑANZAS DE PRIMER Y DE SEGUNDO GRADO (GENERAL)																
	AGE LIMITS (YEARS) LIMITES D'AGE LIMITES DE EDAD	DURATION (YEARS) DUREE (ANNEES) DURACION (AÑOS)		AGE / AGE / EDAD																
				4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
IRELAND	6-15	9	4			P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2				
ITALY	6-14	8	3			P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2	S2	S2	S2		
LIECHTENSTEIN a	6-14	8	4			P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2	S2				
LUXEMBOURG	6-15	9	4			P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2	S2	S2			
MALTA	5-16	8	3			P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S2	S2				
MONACO	6-16	10	3			P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2	S2				
NETHERLANDS a	6-16	10	4			P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2	S2				
NORWAY	7-16	9	5			P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2	S2				
POLAND	7-17	8	3			P	P	P	P	P	P	S	S	S	S	S	S	S		
PORTUGAL	6-12	6	3			P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2					
ROMANIA a	6-16	10	3			P	P	P	P	P	P	S	S	S	S	S	S	S		
SAN MARINO	6-14	8	3			P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2	S2	S2	S2		
SPAIN	6-16	10	2			P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2	S2	S2			
SWEDEN a	7-16	9	3			P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2	S2	S2			
SWITZERLAND a	7-16	8,9	4			P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2	S2	S2	S2		
UNITED KINGDOM	5-16	11	3			P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2	S2	S2	S2		
YUGOSLAVIA	7-15	8	3			P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2	S2	S2			
OCEANIA																				
AMERICAN SAMOA	6-18	12	3			P	P	P	P	P	P	S1	S1	S2	S2					
AUSTRALIA a	6-16	9,10	4			P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2					
COOK ISLANDS	6-16	10	3			P	P	P	P	P	P	S1	S1	S2	S2					
FIJI	-	-	3			P	P	P	P	P	P	S1	S1	S2	S2					
FRENCH POLYNESIA	6-14	8	3			P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S2	S2	S2			
GUAM a	6-18	12	4			P	P	P	P	P	P	S	S	S	S					
KIRIBATI a	6-15	9	4			P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2	S2				
NAURU	6-16	10	4			P	P	P	P	P	P	S	S	S	S					
NEW CALEDONIA	6-16	10	3			P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2	S2	S2			
NEW ZEALAND a	6-15	9	3			P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2	S2				
NIUE	5-15	10	2			P	P	P	P	P	P	S	S	S	S	S	S	S		
NORFOLK ISLAND	5-16	11	-			P	P	P	P	P	P	S	S	S	S					
PACIFIC ISLANDS	6-14	8	4			P	P	P	P	P	P	S1	S1	S2	S2					
PAPUA NEW GUINEA	-	-	5			P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S1	S2	S2			
SAMOA	-	-	3			P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2	S2	S2		
SOLOMON ISLANDS a	-	-	3			P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2				
TOKELAU ISLANDS	5-15	10	3			P	P	P	P	P	P	S	S							
TONGA	6-14	6	3			P	P	P	P	P	S	S	S	S	S	S	S	S		
VANUATU	-	-	3			P	P	P	P	P	P	S1	S1	S1	S2	S2	S2			

COUNTRY PAYS PAIS	COMPULSORY EDUCATION SCOLARITE OBLIGATOIRE ESCOLARIZAD OBLIGATORIA		ENTRANCE AGE TO EDUCATION PRECEDING THE FIRST LEVEL AGE D'AD- MISSION DANS L'ENSEIGNEMENT PRECEDANT LE PREMIER DEGRE EDAD DE ADMISION EN LA ENSEÑANZA ANTERIOR AL PRIMER GRADO	ENTRANCE AGE AND DURATION OF FIRST AND SECOND LEVEL (GENERAL) EDUCATION AGE D'ADMISSION ET DUREE DES ENSEIGNEMENTS DU PREMIER ET DU SECOND DEGRE (GENERAL) EDAD DE ADMISION Y DURACION DE LAS ENSEÑANZAS DE PRIMER Y DE SEGUNDO GRADO (GENERAL)																
	AGE LIMITS LIMITES D'AGE	DURATION (YEARS) DUREE (ANNEES) DURACION (AÑOS)		AGE / AGE / EDAD																
				4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
U. S. S. R.																				
U. S. S. R. † a	7-17	10	3					P	P	P	P	P		S1	S1	S1	S2	S2		
BYELORUSSIAN S. S. R. a	7-17	10	3					P	P	P	P	P		S1	S1	S1	S2	S2		
UKRAINIAN S. S. R. a	7-17	10	3					P	P	P	P	P		S1	S1	S1	S2	S2		

Ce tableau présente des données sommaires sélectionnées sur les systèmes d'enseignement. L'information ainsi présentée doit aider à interpréter correctement les chiffres qui figurent dans les tableaux de l'Annuaire consacrés à l'éducation.

Les première et deuxième colonnes présentent les données relatives à l'obligation scolaire. Dans la première colonne sont précisées les limites d'âge inférieure et supérieure. C'est ainsi que les deux chiffres 6-14 signifient que les lois instituant la scolarité obligatoire s'appliquent, sauf exception, aux enfants de 6 à 14 ans. La deuxième colonne indique le nombre d'années pendant lesquelles les enfants sont tenus de fréquenter l'école. Les règlements peuvent stipuler, par exemple, que la durée de l'enseignement obligatoire est de six années (entre 6 et 14 ans). En d'autres termes, l'enfant cesse d'être soumis à l'obligation scolaire soit lorsqu'il a atteint l'âge de 14 ans, soit lorsqu'il a terminé sa sixième année d'études (même s'il n'a alors que 12 ou 13 ans).

Néanmoins, dans beaucoup de pays et territoires, le problème le plus urgent consiste à disposer d'un nombre suffisant d'écoles pour tous les enfants, l'existence d'une loi sur la scolarité obligatoire n'ayant qu'un intérêt théorique, puisque la plupart de ces réglementations dispensent un enfant de fréquentation scolaire s'il n'existe pas une école à une distance raisonnable de son domicile.

La troisième colonne indique l'âge d'admission des enfants dans l'enseignement précédant le premier degré. Pour la plupart des pays, l'enseignement précédant le premier degré n'est encore dispensé que d'une façon limitée généralement aux zones urbaines, où une faible proportion seulement des enfants compris dans l'âge indiqué peuvent en bénéficier. Le diagramme qui suit ces trois colonnes présente pour tous les pays et territoires une représentation graphique de la durée et de l'âge d'admission dans l'enseignement du premier degré et l'enseignement général du second degré, en accord avec les systèmes d'enseignement actuellement en vigueur. Les renseignements concernant l'enseignement normal et l'enseignement technique ne sont pas présentés. Le symbole 'P' montre la durée de l'enseignement du premier degré, le symbole 'S1' celle du premier cycle de l'enseignement général du second degré et le symbole 'S2' la durée du deuxième cycle de l'enseignement général du second degré. Il faut noter que pour quelques pays et territoires il n'est pas fait de distinction entre les deux cycles de l'enseignement général du second degré. Dans ces cas, la durée de l'enseignement est montrée par le symbole 'S'. De plus, pour un certain nombre de pays, l'âge d'admission et la durée de l'enseignement dans ces deux degrés peuvent varier selon la zone ou le type d'école.

Index des tableaux

1. Pourcentages des mentions obtenues à des tests passés en Suisse par des recrues au début de leur service militaire *p. 10*
2. Projet «TALENT»: Changement du niveau de rendement des élèves du dixième degré sur 15 ans *p. 11*
3. Résumé des règles régissant le redoublement dans l'enseignement primaire public *p. 14-15*
4. Principaux arguments pour et contre la promotion automatique et le redoublement *p. 16*
5. Pourcentage de redoublants dans l'enseignement primaire, garçons et filles *p. 22-23*
6. Evolution du nombre de redoublants de l'enseignement primaire dans certains groupes de pays d'Afrique, d'Amérique latine et les Caraïbes, d'Asie, d'Europe et de l'URSS. Garçons et filles *p. 24-25*
7. Pourcentage des abandons avant la quatrième année d'études *p. 27*
8. Classement des pays selon le niveau de rétention avant la 4^e année de l'enseignement primaire *p. 28*
9. Moyennes non pondérées des taux de rétention scolaire par régions pour les cohortes entrées dans l'enseignement primaire vers 1980 *p. 28*
10. Coût par élève de l'enseignement primaire (en dollars 1974) *p. 38*
11. Estimation des dépenses publiques afférentes à l'enseignement, en dollars *p. 39*
12. Dépenses publiques par élève (1^{er}, 2^e et 3^e niveaux pris ensemble) *p. 40*
13. Rétention scolaire des cohortes ayant commencé leur scolarité vers 1970 *p. 41*
14. AFRIQUE: Enseignement du premier degré: personnel enseignant par niveau de qualification *p. 48*
15. AMÉRIQUE: Enseignement du premier degré: personnel enseignant par niveau de qualification *p. 49*
16. ASIE: Enseignement du premier degré: personnel enseignant par niveau de qualification *p. 50*
17. EUROPE: Enseignement du premier degré: personnel enseignant par niveau de qualification *p. 51*
18. Contenu des programmes d'études dans les écoles normales de divers pays *p. 18*
19. Influence de divers facteurs sur le succès scolaire *p. 57*
20. Influence de l'éducation préscolaire sur le succès scolaire *p. 72*
21. Notes moyennes obtenues à un test de lecture par des enfants ayant et n'ayant pas reçu une éducation préscolaire, classées suivant le niveau socioéconomique de l'école *p. 73*
22. Notes moyennes obtenues à un test de mathématiques à la fin du premier degré, suivant le niveau socioéconomique de l'école et selon que les enfants ont reçu ou non une éducation préscolaire *p. 73*
23. Augmentation du nombre d'années de formation de maîtres dans divers pays *p. 93*