

**EVOLUTION DES EFFECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT GARDIEN (ORDINAIRE + SPECIAL)
DE REGIME LINGUISTIQUE FRANCAIS ET ALLEMAND PAR POUVOIR ORGANISATEUR**

ANNEE SCOLAIRE	TOTAUX		ETAT		PROVINCIAL		COMMUNAL		LIBRE	
		%		%		%		%		%
1956-57	131.925	100	3.418	2,59	79	0,06	73.053	55,38	55.375	41,97
1957-58	134.614	100	3.976	2,95	95	0,07	73.927	54,92	56.616	42,06
1958-59	141.415	100	4.927	3,48	116	0,08	77.263	54,64	59.109	41,80
1959-60	147.738	100	5.449	3,69	124	0,08	80.448	54,45	61.717	41,78
1960-61	153.700	100	7.319	4,76	112	0,07	82.897	53,94	63.372	41,23
1961-62	156.323	100	8.903	5,69	135	0,09	83.522	53,43	63.763	40,79
1962-63	159.607	100	10.601	6,64	144	0,09	84.305	52,82	64.557	40,45
1963-64	161.740	100	11.252	6,96	174	0,11	85.001	52,55	65.313	40,38
1964-65	168.557	100	12.695	7,53	162	0,10	87.799	52,09	67.901	40,28
1965-66	168.496	100	13.710	8,14	153	0,09	87.425	51,88	67.208	39,89
1966-67	172.535	100	15.533	9,-	231	0,13	89.577	51,92	67.194	38,95
1967-68	176.074	100	17.191	9,76	229	0,13	90.467	51,38	68.187	38,73
1968-69	179.297	100	17.831	9,94	265	0,15	92.853	51,79	68.348	38,12
1969-70	182.912	100	19.616	10,72	267	0,15	94.265	51,54	68.764	37,59
1970-71	181.077	100	20.149	11,13	346	0,19	92.693	51,19	67.889	37,49
1971-72	176.364	100	19.271	10,93	350	0,20	90.004	51,03	66.739	37,84
1972-73	176.311	100	18.735	10,63	332	0,19	91.454	51,87	65.790	37,31
1973-74	179.406	100	20.084	11,19	392	0,22	93.114	51,90	65.816	36,69
1974-75	182.522	100	20.190	11,06	393	0,22	94.275	51,65	67.664	37,07
1975-76	183.701	100	20.662	11,25	423	0,23	94.117	51,23	68.499	37,29
1976-77	181.104	100	20.727	11,45	315	0,17	91.309	50,42	68.753	37,96
1977-78	170.619	100	18.781	11,01	317	0,18	86.056	50,44	65.465	38,37
1978-79	164.967	100	17.853	10,82	253	0,16	83.673	50,72	63.188	38,30
1979-80	160.685	100	16.736	10,42	237	0,15	81.780	50,89	61.932	38,54
1980-81	160.721	100	16.619	10,34	225	0,13	81.682	50,83	62.195	38,69

L'égalité des chances : slogan ou réalité ?

par G. DE LANDSHEERE

L'instauration et la prolongation progressive de la scolarité obligatoire, la gratuité de l'enseignement et une facilitation matérielle de l'accès à l'enseignement supérieur constituent des conquêtes sociales dont nul ne songe à contester l'importance. Elles ne marquent cependant pas un aboutissement de la lutte pour l'égalité des chances, mais seulement un début. Et le plus difficile reste à faire...

L'EGALITE DES CHANCES, C'EST QUOI ?

En effet, comme le souligne P. Niveau (1), « il est plus facile d'accroître et d'améliorer les capacités d'accueil de nos établissements scolaires que d'éviter la sélection par l'échec au détriment des plus faibles », ce dernier mot appelant d'ailleurs des précisions.

A quoi rimerait d'accorder à tous - au nom de la démocratie - le droit de s'inscrire aux jeux olympiques ? Pour la majorité, la réalité se réduirait à franchir la porte du stade, - sans plus. Car prendre le départ exige déjà, dans une lutte serrée, une habileté consommée. Comment dépasser ce simulacre d'égalité ? Il est manifestement vain

d'espérer faire un sportif de niveau international de quiconque en formule le souhait. Une première corréction de cette naïveté consiste à revendiquer pour chacun le droit à la réalisation optimale des apprentissages instrumentaux de base, et au développement de certaines aptitudes, préférées à d'autres, soit parce qu'elles offrent la meilleure pente vers un succès et un accomplissement personnels, soit que, même si elles ne sont pas les plus faciles à actualiser chez l'individu, celui-ci leur accorde une valeur supérieure aux autres, dans son projet de vie.

Dans les deux cas, une limitation arbitraire intervient, car chez l'homme tout simplement normal, les aptitudes sont tellement nombreuses qu'une vie ne suffit jamais à les valoriser toutes. Que chacun de nous s'interroge sur ce qu'il aurait pu devenir à côté de ce qu'il est devenu !

Mais alors, ne faut-il pas remplacer l'égalité des chances par l'égalité de succès, non pas dans l'absolu, mais bien dans le projet personnel ? A condition, bien entendu que « projet personnel » et « choix libre, conscient et éclairé » soient tenus

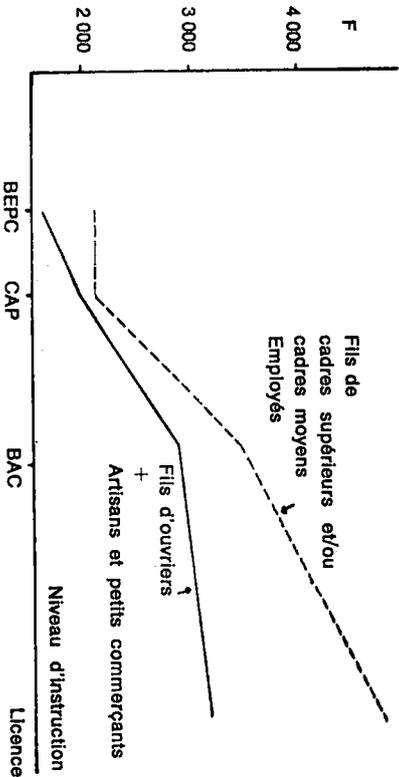
(1) P. NIVEAU, Pour une charte de l'enseignement public, in Le Monde, 7 avril 1973, pp. 1 et 13.

Un. "Socialisme" 28/16, 1981

UD P54-741
81-037

pour synonymes. Paradoxalement, D'évidence, rien n'est encore fait pour égalité des chances et droit à la s'il n'existe pas de véritables différences sont liés, à condition que ce droit ne disparaisse pas sous un conditionnement visant à convaincre la majorité que le bonheur se trouve dans un ordre social dont le contrôle lui échappe totalement et où la place dans une hiérarchie correspond à une différence de valeur humaine.

Tant de choses peuvent être dites sur pareils thèmes que nous préférons nous limiter ici à un seul : que reste-t-il d'essentiel à assurer à chacun pour garantir l'égalité des chances en éducation ? Il doit cependant être clair que, même si on réussit à apporter cette garantie, - ce qui nous paraît le plus important, - tout ne sera pas immédiatement résolu pour autant.



Salaires mensuels moyens selon l'origine sociale et le niveau d'instruction (à ancienneté moyenne : 8-12 ans). Salariés des entreprises privées 1968.

LE DEBUT DE LA SCOLARITE. PERIODE CRUCIALE.

En bonne partie grâce aux progrès de la psychologie dynamique, on

admet depuis un certain temps déjà que le caractère d'un homme, son affectivité sont largement esquissés, voire dessinés de façon dura-

(1) C. JENCKS, L'inégalité, L'influence de la famille et de l'école en Amérique, Paris, P.U.F.

(2) L.A. JALLADE, Niveau d'instruction et salaires, in Revue Française de Pédagogie, 21, 1972, p. 60.

ble dès les cinq ou six premières années de la vie. Et cette observation semble avoir valeur universelle. Or on en arrive maintenant, au moins dans les pays hautement industrialisés, à formuler une hypothèse similaire pour le développement cognitif.

Dans un ouvrage aujourd'hui classique, Bloom (1) dégage d'un nombre considérable d'études antérieures que, dans sa variabilité, le développement intellectuel de l'individu évolue de la façon suivante : par référence au niveau d'intelligence général atteint à dix-sept ans, environ 50% des acquis seraient déjà fixés dès l'âge de quatre ans ; les 30% suivants se réaliseraient entre quatre et huit ans ; et les 20% restants entre huit et dix-sept ans.

Parallèlement, le destin scolaire semble, lui aussi, tôt dessiné pour l'essentiel. Bloom observe qu'au moment où l'enfant entre en première année de l'école primaire, 33% de son profil de performances scolaires est déjà tracé.

Pareille observation confirme une fois de plus l'importance capitale de l'éducation du très jeune enfant, dans la famille (d'où la nécessité de préparer les parents à leur rôle), à la crèche, au jardin d'enfants. (2)

Kraus qui, aux Etats-Unis, a suivi cent quarante-huit enfants - blancs, noirs, hispano-américains, orientaux - du jardin d'enfants à l'âge adulte, confirme les observations

de Bloom en milieu scolaire. Kraus écrit : « La première mesure qui se trouve en corrélation élevée et stable avec les résultats obtenus aux tests d'intelligence et aux tests de compréhension de la lecture et de mathématiques, administrés ultérieurement, est un test de lecture passé en troisième année de l'école primaire. » (3)

Et Kraus enchaîne :

Les résultats au test de lecture « auraient pu être utilisés, pour la plupart des enfants, comme prédicteurs du succès ou de l'échec, certainement pour les six années de scolarité suivantes, couvrant donc l'enseignement secondaire inférieur, et même pour plus tard. » (4)

Enfin, Kraus observe que, parmi ceux qui échouaient en lecture en troisième année, quelques-uns seulement réussissent à surmonter leurs difficultés ; ce furent les enfants qui purent être individuellement traités par des spécialistes de la remédiation en lecture... Et l'auteur conclut tristement : « Il n'y eut pas d'épanouissements intellectuels tardifs (late bloomers). » (5)

Tout cela est confirmé par Husén (4) et par plusieurs de nos propres observations.

Chaque fois que l'on émet pareille considérations en public, il se trouve un contradicteur ému pour rap- peler le temps difficile de sa jeunesse, qui n'a cependant pas

(1) B. BLOOM, Stability and change in human characteristics, New York, Wiley 1964.

(2) Voir article de A.M. THIRION dans le présent numéro.

(3) Philip E. KRAUS, Yesterday's children : a longitudinal study of children from Kindergarten into the adult years, New York, Wiley Interscience, 1973, p. 41.

(4) Ibid., p. 42.

(5) T. Husén, Talent, opportunity and career, Stockholm, Almqvist and Wiksell, 1969.

empêché carrière scientifique, sociale ou économique brillante. Il est en effet exact qu'un petit nombre d'individus exceptionnellement doués, intellectuellement et affectivement, triomphent de toutes les difficultés. En outre, les observations qui précèdent, à propos du destin scolaire, ne s'appliquent que si l'individu a été placé en situation d'apprendre et a échoué. Disons plus simplement qu'il s'agit donc d'enfants qui ont commencé normalement des études primaires et s'y sont enlisés.

Comme l'observe Kraus, les échecs précoces ne sont généralement surmontés de façon à permettre une scolarité normale que si une aide individualisée de qualité est apportée dès que les difficultés d'apprentissage se manifestent.

Des statistiques qui viennent d'être publiées par notre Ministère de l'Éducation nationale (1) sont, à cet égard, éclairantes. (2)

Le grand nombre d'échecs qui affectent les enfants de la classe ouvrière est, une fois de plus, confirmé. Mais ces statistiques nous en apprennent beaucoup plus.

Constatation générale d'abord : les observations de Kraus, aux États-Unis, se confirment chez nous : le gros des échecs est, pour tous, inscrite dans la troisième année.

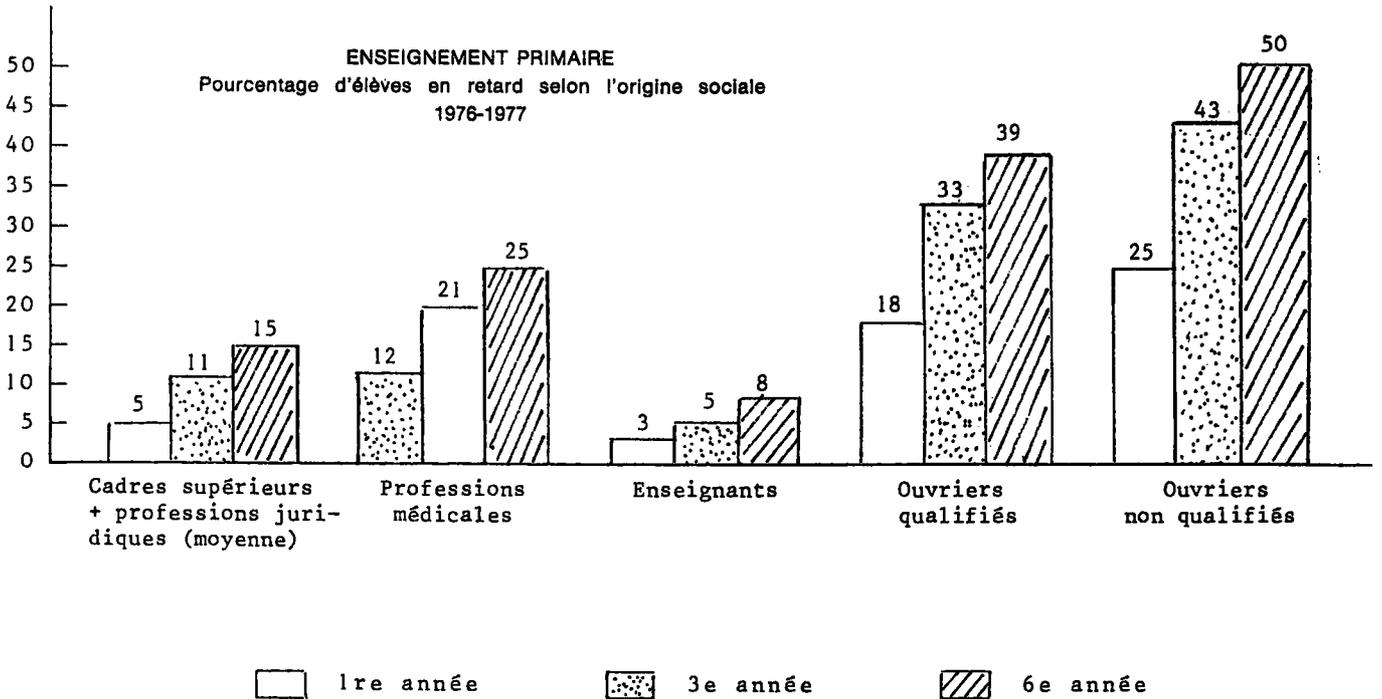
Plus surprenant pour les non avertis est la situation des enfants de médiocrités dont le sort se rapproche de celui des enfants d'ouvriers qualifiés. Pourtant, pour les premiers, ni le fonds culturel familial, ni le niveau économique ne font problème. Mais cet avantage est largement perdu parce que les parents, en particulier le père, n'ont pas le temps de s'occuper de leurs enfants au moment même où ils éprouvent des difficultés scolaires.

Ce facteur explicatif est confirmé par les statistiques relatives aux enfants d'enseignants qui, à tous les niveaux scolaires, enregistrent, en moyenne, le moins d'échecs. D'évidence, les instituteurs, surtout ne sont ni bien riches ni supérieurement cultivés, mais ils sont disponibles pour leurs enfants et savent dans quelle direction il faut les aider dès qu'une difficulté d'apprentissage apparaît, surtout en début de scolarité. En d'autres termes, ils pratiquent instinctivement ce que l'on présente aujourd'hui comme le fin du fin de la pédagogie : diagnostic immédiat des difficultés et remédiation spécifique.

Il apparaît donc que la relation entre le niveau socio-économique ou socio-culturel des familles et la performance scolaire n'est pas aussi linéaire qu'on l'a prétendu depuis

(1) De la réussite et du choix des études selon l'origine sociale des étudiants, Organisation des Etudes, Service Statistiques et Programmation, Etudes et Documents, 5, année scolaire 1976-1977.

(2) On rapprochera les chiffres suivants des données relatives à la région liégeoise, fournies par P. Minon, pour l'année scolaire 1960-1961 (P. MINON, Facteurs sociaux de la première orientation scolaire, Univ. de Liège, Institut de Sociologie, 1966). Selon Minon, 22% des enfants de professions dirigeantes (non compris les instituteurs) terminent leurs études primaires avec échecs, pour 63% des enfants d'ouvriers non qualifiés. Minon observe par ailleurs que 76% des garçons qui n'ont pas eu d'échec à l'école primaire entreprennent des études secondaires générales. Enfin, il relève que 84% des enfants de professions dirigeantes et seulement 17% des enfants d'ouvriers non qualifiés entreprennent des études secondaires générales.



longtemps. La qualité du soutien pédagogique, à l'école ou dans la famille, est un facteur plus puissant encore.

Comme conclut B. Bloom dans une nouvelle étude approfondie (1) : « C'est beaucoup plus ce que les parents font que ce qu'ils sont qui constitue le facteur le plus déterminant dans la relation entre l'influence du milieu d'origine et le rendement scolaire. »

En éducation, la bataille pour l'égalité des chances doit se livrer prioritairement sur trois points.

D'abord investir sérieusement (nous montrons dans un autre article que cela n'a pas encore été fait) dans la recherche en éducation afin de dépasser la connaissance superficielle des phénomènes qui est encore la nôtre aujourd'hui.

Ensuite, préparer les futurs parents à leur mission éducative, et former et informer les parents des jeunes enfants.

Enfin, assurer un enseignement de qualité, dans les premières années de la vie plus que partout ailleurs.

Toutefois comment pourrait-on espérer gagner la bataille de l'égalité des chances avec des instituteurs

qui, de plus en plus nombreux, ne choisissent leur profession que comme un pis-aller, qu'après avoir échoué dans d'autres études ? (2)

Autre défi, dans le même contexte : celui de la formation des enseignants. La simple justice sociale, la revalorisation du statut des enseignants, l'élevation dramatiquement nécessaire de la qualité du recrutement, une formation scientifique solide acquise dans des institutions d'enseignement et de recherche exigent que tous les maîtres soient formés, au moins en partie, à l'université. Nous nous sommes maintes fois expliqué sur ce point (3) et, depuis plusieurs années, le Parti Socialiste a pris position en faveur de cette thèse.

Les institutions d'accueil de la petite enfance, spécialement les crèches encore si rares (et dont on vient d'arrêter le développement par mesure d'économie !), les centres de l'enfance assurés simultanément l'éducation des parents et futurs parents, les écoles maternelles, l'enseignement primaire ont fait l'objet dans la dernière décennie, d'une réflexion intense et d'expériences éclairantes. Le Parti Socialiste est souvent sur toutes ces pistes, mais, souvent de façon encore très insuffisante.

(1) B.S. BLOOM, *The State of research on selected alterable variables in education*, Chicago, University of Chicago, 1980, p. 34.

(2) Le phénomène est aussi nettement accusé en France. Voir M.C. JEANNIOT, *Écoles normales : la fin des vocations*, in *Le Monde de l'éducation*, juin 1979.

(3) Dès 1966 : *Pour une réforme de la formation des maîtres*. Liège, Amicale Fédérale du Personnel Enseignant Socialiste. Plus récemment : G. DE LANDSHEERE, avec la collaboration de W. DECOSTER, et F. HOTTYAT, *La formation des enseignants demain*, Paris, Casterman, 1976, p. 298.

Adapter l'école aux élèves

par J. VIOLON

Malgré de nombreuses tentatives de réforme, l'école continue d'être l'objet de discussions, voire de controverses. Cette situation, incomfortable pour ceux qui ont la tâche de l'organiser et de l'animer, n'est sans doute pas nouvelle ; mais cette fois, les attaques viennent tant de ses utilisateurs, les élèves, que de ceux qui ont la charge de la maintenir, les adultes.

Les responsables de l'éducation ont préconisé, puis provoqué, des réformes importantes (enseignement renoué, enseignement spécial) ; actuellement encore, plusieurs commissions préparent des modifications de programme (enseignement fondamental, enseignement professionnel).

Ces changements sont-ils pour autant suffisants ou, autrement dit, répondent-ils aux attentes et aux demandes des élèves, des parents, des enseignants et du monde du travail ? Les revendications concernant l'école prouvent, sans doute, que les objectifs ne sont pas atteints. Cet état de crise de l'école, inquiétant pour certains, montre que l'école, en tant qu'institution, est considérée comme indispensable ; on se préoccupe peu

de ce qui, pour l'homme, n'a pas grande signification. Si les discours concernant l'école se multiplient, y en a-t-il l'un ou l'autre qui soit plus vrai ? Il est probable que non ; tous représentent des demandes et des attentes de groupes et de personnes à son endroit... ils sont tous vrais.

« ... Il faut donc apprendre à accepter comme vrai tout discours porteur de sens pour tous, ou pour un groupe, ou pour un individu... » (1)

Aussi, cette situation de crise n'est-elle pas en soi domageable, d'autant plus que ce n'est pas l'école-institution qui est remise en cause, mais bien ce que, faute d'autres mots, j'appellerai l'école-instrument.

Les attentes et les demandes vis-à-vis de l'école deviennent plus exigeantes à mesure que s'accroît l'inquiétude et même l'anxiété des hommes. Les évolutions technologiques et philosophiques, pour ne pas parler de révolutions, provoquent des modifications sociales et économiques considérables. Les mass-media et la multiplicité des

(1) ATTALI, J. *Les trois mondes*, Fayard 1981.