

**Zeitschrift:** Revue économique franco-suisse  
**Herausgeber:** Chambre de commerce suisse en France  
**Band:** 42 (1962)  
**Heft:** 2: L'homme, demain

**Artikel:** Les perspectives de l'enseignement  
**Autor:** Fourastié, Jean  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-887555>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

### **Terms of use**

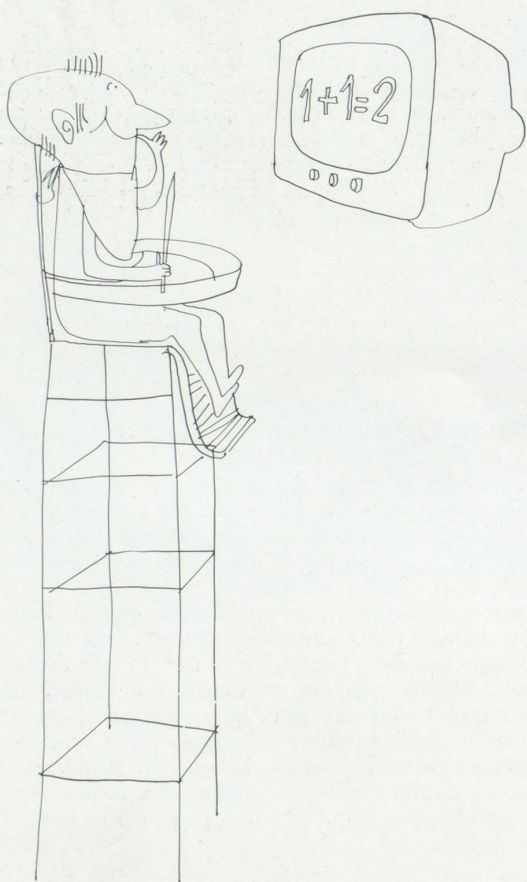
The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 02.04.2025

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

# Les perspectives de l'enseignement

par Jean Fourastié,  
Professeur à l'Institut national  
d'études démographiques,  
Président de la Commission  
de la Main-d'Œuvre  
au Commissariat général  
du Plan d'Équipement et de la Productivité



Deux faits purement économiques dominent les perspectives de l'enseignement des prochaines générations :

- l'amélioration du niveau de vie engendre l'élévation progressive des âges scolaires;

- le caractère de plus en plus technique et la complexité croissante des actes de production exigent de l'homme au travail des connaissances scientifiques de plus en plus étendues, et surtout une conscience de plus en plus profonde de la méthode scientifique expérimentale.

Ces deux faits entraîneront nécessairement une modification du contenu et du climat de l'éducation traditionnelle. Cette modification même pose de nouveaux problèmes. En effet, sa tendance naturelle tend à négliger les besoins propres à l'être humain considéré dans sa vie intérieure, familiale et sociale; la nouvelle organisation tendrait ainsi, si l'on n'y prenait garde, à négliger de combler les lacunes qu'elle a elle-même engendrées. Ainsi les perspectives doivent-elles tenir compte d'un impératif non économique, mais qui en définitive doit dominer les deux premiers :

- la sauvegarde et si possible l'amélioration de l'équilibre intérieur de la personnalité, c'est-à-dire la satis-



(Jean Mohr).

faction aussi complète que possible à l'échelle du grand nombre, des besoins propres au cerveau humain (affectifs, artistiques, sentimentaux, intellectuels et volitifs).

#### I. — *Éclatement du cadre social traditionnel de l'enseignement*

La cause directe de l'éclatement du cadre social traditionnel est l'accroissement du niveau de vie. Les peuples dont la production croissante parvient non seulement à garantir la subsistance alimentaire, mais encore à couvrir un minimum de besoins en services et objets manufacturés, peuvent réduire la durée du travail de leurs citoyens.

Cette réduction se manifeste simultanément sous trois formes : réduction de la durée annuelle du travail de la population active, abaissement de l'âge de la « retraite », élévation des âges scolaires.

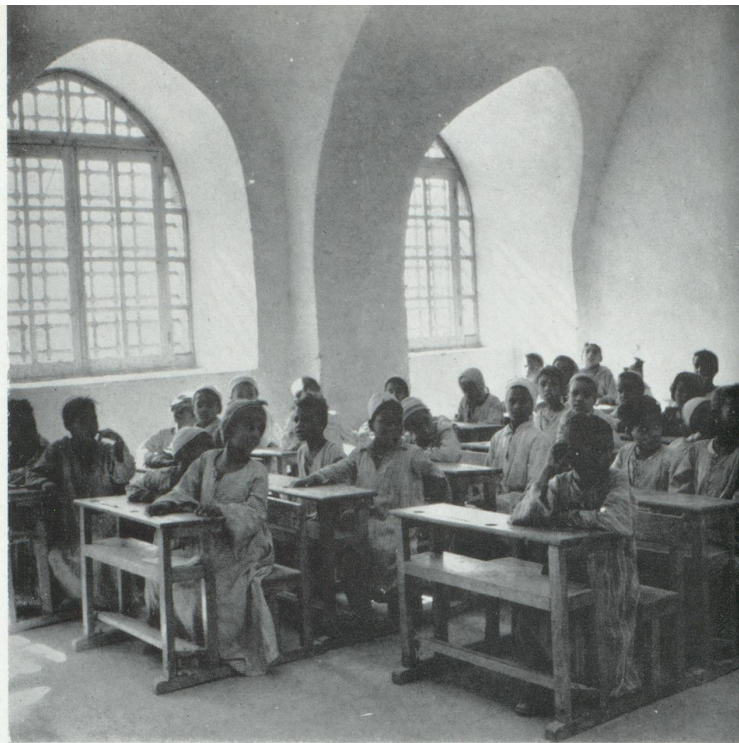
Cette élévation des âges scolaires est donc le résultat direct à l'échelle nationale de l'accroissement du volume global de la production nationale, donc de la productivité du travail national.

Elle prend naissance à l'échelle individuelle et familiale par l'effet de deux facteurs, l'un économique, l'autre

intellectuel et affectif : l'élévation des revenus réels de la famille permet de se passer du salaire des enfants et des jeunes gens; la mentalité habituelle associe le prestige et l'éducation, et considère le savoir comme un élément d'ascension sociale.

La seconde tendance a toujours existé à l'état latent dans l'humanité et existe aujourd'hui dans le monde entier. Mais elle était partout oblitérée, et se trouve encore dans beaucoup de pays du monde actuel oblitérée, par l'impérieuse nécessité des subsistances. Mais dès que la sécurité des subsistances est assurée, la recherche du savoir est libérée.

Il en résulte que l'élévation des âges scolaires n'est pas due à un engouement passager, mais se manifestera dans toutes les nations de la même manière qu'elle a commencé de se manifester depuis un siècle dans les nations les plus en avance dans la voie du progrès technique. Il est clair, de plus — et cela est très important —, que la nation dans son ensemble, et l'individu en particulier, trouveront avantageux et agréable de reporter sur la seule élévation des âges scolaires les économies de la durée viagère du travail que continuera de permettre le progrès technique. Ainsi, l'âge de la



retraite ne sera pas abaissé au-dessous des âges actuels, peut-être même sera-t-il augmenté en liaison avec l'allongement de la vie moyenne qu'engendrent l'hygiène et les progrès de la médecine. De même, il serait souhaitable que les adultes ne réduisent pas la durée de leur travail au-dessous de 35 heures par semaine, avant que la limite naturelle des âges scolaires ne soit atteinte : *deux heures de travail par semaine pour chacun de nos adultes équivalent à une année de scolarité supplémentaire pour chacun de nos adolescents*. Ainsi, il paraît certain que les âges scolaires pourront s'élever rapidement jusqu'à leur limite biologique naturelle.

Cette limite est en partie indépendante des facultés intellectuelles individuelles, en ce sens que l'individu ne recherche pas un niveau *absolu* de connaissance, considéré comme un but fixe, mais recherche l'amélioration *relative* de ses connaissances. Dans une nation à très haute productivité, donc à très forte production nationale par habitant, dans laquelle chaque famille et chaque individu, libéré de toute contrainte de caractère économique, donnerait librement cours à sa tendance naturelle à la recherche du savoir, les âges scolaires s'élèveraient ainsi jusqu'à la moyenne de ce que l'on pourrait appeler la « fin de l'adolescence intellectuelle » ; celle-ci correspond à l'âge où le jeune homme sent emporter en lui les facultés et les besoins d'action sur les besoins et les facultés de connaissance. Fort variable avec les individus, cet âge ne peut être connu expérimentalement aujourd'hui que par l'observation des classes les plus riches de la population ; tout indique qu'il dépasse 22 et même peut-être 25 à l'heure actuelle dans un pays comme la France ; et comme il est clair qu'il s'accroît avec le développement des connaissances scientifiques et avec l'accroissement de la technicité et de la complexité de la vie économique et sociale, il me semblerait raisonnable d'envisager les chiffres de 23 à 25 ans comme âge moyen limite naturelle de l'adolescence intellectuelle de l'homme.

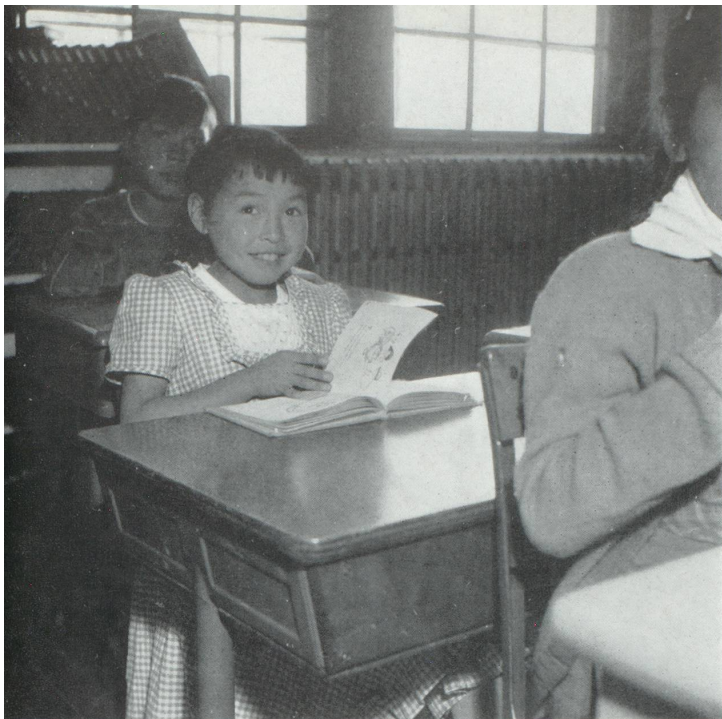
Ainsi l'âge moyen de fin de scolarité, qui est très faible

dans une nation sous-développée, qui était inférieur à 9 ans dans la France de 1750, à 11 ans dans la France de 1850, qui est de l'ordre de 15 ans dans la France actuelle et de 18 ans aux États-Unis d'Amérique, aura tendance, si le niveau de vie continue de s'élever, à s'accroître jusqu'aux alentours de 23-25 ans.

Cette élévation progressive des âges scolaires n'implique en rien que tous les adolescents accéderont à un enseignement supérieur du type actuel, ni même que tous seront aptes à passer un examen du niveau du baccalauréat des nations latines ; chaque individu ne recherchera que le type d'enseignement qu'il pourra appréhender ; mais ce qui est essentiel et que nous voulons mettre en évidence ici, c'est que la demande naturelle s'étendra jusqu'à des âges moyens de l'ordre de 23 à 25 ans et qu'il sera nécessaire pour qu'elle soit satisfaite que chacun de ces adolescents, quelle que soit la qualité de ses facultés intellectuelles, puisse trouver une place à sa mesure dans une école de son pays.

Ainsi le problème essentiel qui se pose aux nations est de préparer *le statut scolaire du citoyen moyen*. Ce ne sont plus seulement, comme dans le passé, les jeunes gens intellectuellement doués qui prolongeront leur scolarité, ce sont tous les adolescents. D'où la nécessité de créer des établissements d'enseignement pour grands adolescents qui ne soient pas des établissements d'enseignement *supérieur* au sens classique du terme. En d'autres termes, la nécessité se fera de plus en plus sentir de classes groupant des élèves de 17 ans par exemple, mais cependant d'un niveau de connaissances acquises de l'ordre de celles que possèdent dans un bon lycée des enfants de 13 ans ; et de même des classes destinées à des étudiants de 22 ans par exemple, mais d'un niveau intellectuel inférieur à celui des examens classiques actuels placés à l'issue des lycées.

*Cette désolidarisation de la notion d'âge de l'étudiant et de la notion de niveau de l'enseignement* me paraît être le problème majeur du proche avenir de l'enseigne-



Paris, Gourna (Algérie), Alaska, Conflans Sainte-Honorine, Indes Néerlandaises (Roger Viollet).



ment : aujourd'hui un étudiant ne continue ses études que s'il obtient à chaque âge un niveau intellectuel donné; demain, tous les adolescents, quel que soit leur niveau intellectuel, poursuivront leur scolarité.

L'accueil de ces adolescents rendus disponibles par le progrès économique, même s'ils sont scolairement médiocres, faibles, très faibles, déficients..., sera le problème social majeur de l'enseignement au cours des cinquante prochaines années. Il faut éviter que ces jeunes ne soient rejetés, rebutés par l'Université; il faut au contraire qu'ils soient encouragés, appelés, accueillis. L'École et l'Université doivent prendre en charge une large part de la vie quotidienne de ces adolescents dont l'usine et la terre n'ont plus besoin. A côté de l'enseignement qui classe et qui élimine, il faut créer l'enseignement qui associe, qui retient, qui intéresse et qui occupe. A côté de l'enseignement-compétition, il faut créer l'enseignement-loisir.

Sans doute, la solution de ce problème sera-t-elle facilitée par le fait que l'âge moyen de 23-25 ans n'est effectivement qu'une moyenne et que ce sont effectivement en général les individus bien doués intellectuellement qui ont une adolescence intellectuelle longue, tandis que les déficients l'ont courte. D'autre part, l'élévation du niveau de vie, cause de toute l'évolution, en s'exerçant notamment sur les masses actuellement pauvres, réduira l'une des causes de la déficience et entraînera une progressive homogénéisation des facultés intellectuelles de la population.

Néanmoins, il est clair que tous les enfants des hommes n'auront pas les facultés intellectuelles qu'exigent les normes actuelles de l'enseignement supérieur français par exemple, ni même bien sûr de l'enseignement secondaire. Les études relatives aux aptitudes intellectuelles d'une population à haut niveau de vie sont encore rares; l'U.N.E.S.C.O. me semble devoir les recommander et les encourager; mais les sondages sporadiques déjà réalisés dans ce domaine suffisent, me semble-t-il, à établir quelques ordres de grandeur valables pour





Collège de Genève (Jean Mohr).

Scène d'école à Moscou (Marc Riboud, Magnum).



notre époque. Par exemple, en France, on peut admettre que les talents intellectuels du niveau du « génie » (genre Ampère, Pasteur ou Louis de Broglie) sont, depuis 1790, décelés et aidés dès leur jeunesse; de même, de l'avis de spécialistes, le nombre des jeunes gens du niveau « École Polytechnique » ne s'accroît plus depuis 1910 ou 1920, malgré l'accroissement considérable du nombre des bacheliers.

Ainsi, l'enseignement supérieur français a doublé de 1947 à 1957; il doublera une seconde fois d'ici à 1965, puis une troisième fois de 1965 à 1971; mais il ne semble pas qu'il puisse utilement faire cette croissance sans une réduction des normes : déjà aujourd'hui un seul étudiant sur six inscrits en première année obtient finalement sa licence ès-sciences.

\*  
\* \*

En théorie, ce problème ouvre à des solutions de deux types que je schématiserai sommairement pour les besoins de cette note :

1. — Dans le premier système, on créerait pour chaque âge une hiérarchie d'écoles : dans la première A iraient les enfants les plus brillants; dans la seconde B les suivants, et ainsi de suite jusqu'à ... H, ... R, ... Z où seraient parqués les déficients.

2. — Le second système consisterait, au contraire, à ce que toutes les classes soient de même niveau moyen, et groupent le même nombre d'élèves brillants, normaux et déficients.

Ni l'un, ni l'autre de ces deux systèmes théoriques n'est réalisable à l'état pur : les procédés de sélection sont trop imparfaits et le développement intellectuel de l'adolescent trop capricieux pour que l'on puisse appliquer le premier; les nécessités de la pédagogie écartent dans beaucoup de cas le second.

Néanmoins, il semble que l'on doive rechercher en



Chine (Henri Cartier-Bresson, Magnum).

pratique une solution plus proche du second système que du premier : il autorise beaucoup plus la fluidité que le premier; il défavorise beaucoup moins les esprits à développement tardif qui sont, souvent, les plus précieux; les inconvénients certains qu'il présente dans le cadre d'une scolarité courte s'évanouissent, à mon sens, dans le cadre d'une scolarité prolongée jusqu'à 25 ans. Et surtout, cela est mon devoir de le signaler ici, il présente au point de vue économique et social l'avantage décisif de ne pas isoler l'élite de la masse; il permet au futur dirigeant de connaître l'homme moyen par le dedans, par la camaraderie et par l'amitié; il permet à l'homme moyen de connaître la valeur de l'élite. Rien ne remplace pour le futur dirigeant le contact personnel avec ses futurs subordonnés; si le bon élève valorise le mauvais, c'est encore bien davantage, sur le plan social et humain, le mauvais qui valorise le bon.

Ceci n'exclut évidemment pas que, dans les disciplines où les facultés exceptionnelles se manifestent à un âge jeune (mathématiques, musique, etc.) les élèves très doués soient groupés de bonne heure.

## II. — Éclatement du contenu traditionnel de l'enseignement

L'enseignement prépare à la vie active, et la vie active dépend fondamentalement des conditions économiques.

L'élévation du niveau de vie, cause directe de l'élé-

vation des âges scolaires, a elle-même pour cause le progrès de la productivité, donc le progrès technique et scientifique. De sorte que tout le mouvement postule un accroissement des connaissances scientifiques et techniques des citoyens. *Un pays sous-développé, c'est un pays sous-enseigné.*

Traditionnellement, et pour les raisons presque évidentes qui ont été rappelées ci-dessus, l'enseignement ne pouvait être donné qu'à une élite limitée en nombre; il ne formait donc que les cadres dirigeants du pays. Dans une nation traditionnelle, les techniques de production étant élémentaires et les sciences expérimentales ignorées ou naissantes, l'enseignement porta essentiellement sur les lettres, les arts libéraux, la morale et la religion. Il s'agit d'apprendre à l'élite à vivre en élite et avec l'élite.

Aujourd'hui, nous avons à enseigner non pas seulement l'élite, mais la masse. Et dans cette économie technique, tout le monde, même l'élite, a un métier qui exige des connaissances scientifiques et techniques.

Les tendances de l'évolution économique et technique, qui me paraissent ici essentielles, sont les suivantes :

1. — Les métiers humains se déplacent sans cesse de l'agriculture (primaire) vers l'administration et les services (tertiaire) à travers l'industrie (secondaire).



En 1830, dans tous les pays du monde, 75 p. 100 au moins de la population active était agricole; aujourd'hui les pays les plus techniquement avancés ont moins de 15 p. 100 de personnes actives dans l'agriculture. En 1980, elles en auront 75 p. 100 dans le tertiaire.

2. — A l'intérieur de chaque activité, de chaque métier, de chaque profession, l'instabilité est extrême. Par exemple, en France, de 1946 à 1954, c'est-à-dire en 8 ans seulement, les effectifs de l'habillement sont tombés de 676 à 457 mille, tandis que ceux de la chimie montaient de 234 à 316. Autres exemples, entre cent, de 1948 à 1955 aux États-Unis l'emploi dans l'industrie textile est tombé de l'indice 100 à 77, tandis que dans l'industrie des machines électriques il est monté à 125, et dans celle du matériel de transport à 135.

3. — Le progrès technique tend à rejeter sur la machine les tâches matérielles, mécaniques et répétitives; la machine, en chassant l'homme de ces tâches « serviles », l'oblige aux tâches plus intellectuelles du contrôle, du dépannage, de la prévision, de la conception. La machine obligera l'homme à ne plus faire que ce que la machine ne pourra faire : la machine oblige l'homme à se spécialiser dans l'humain. Dans l'ensemble de l'économie, comme dans chaque industrie, la place des manœuvres diminue; la qualification des ouvriers professionnels évolue de la connaissance de la matière et de l'outil à celle du mécanisme et des processus de fabrication. Les besoins en ingénieurs et en techniciens augmentent.

4. — A l'intérieur de chaque science et de chaque technique, les connaissances nécessaires à l'action quotidienne progressent si vite que ce n'est plus le *stock* de connaissances acquises qui compte pour le technicien, mais *l'aptitude à acquérir des connaissances nouvelles*.

5. — La naissance des sciences humaines est le phénomène central de notre époque; les sciences humaines seront demain aussi nécessaires à la direction des industries, des entreprises et de l'économie en général que la chimie organique l'est aujourd'hui à une usine de textiles artificiels.

Les conséquences essentielles qui paraissent résulter des évolutions qui viennent d'être rappelées sont les suivantes :

1. — L'homme doit trouver dans l'enseignement non seulement la base de ses besoins de relations avec les autres hommes et avec la société, mais la base de ses connaissances scientifiques expérimentales.

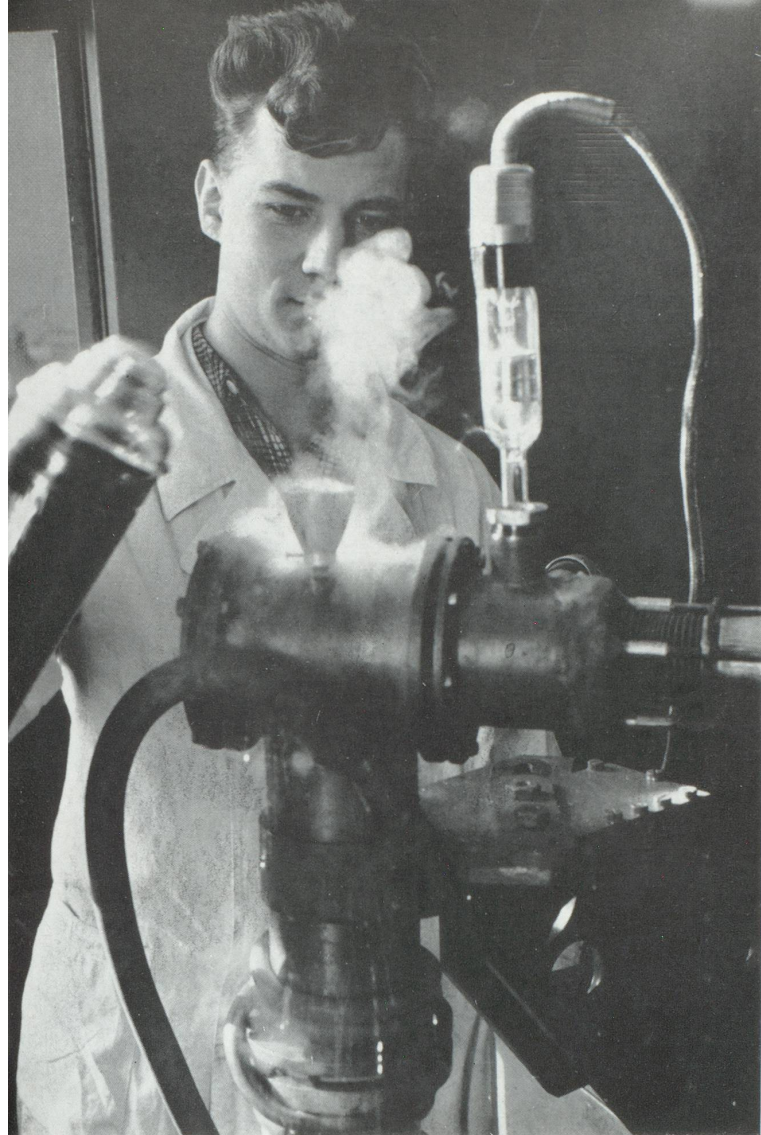
2. — Tout enseignement doit normalement être couronné par une spécialité (étant donné que la littérature et la philosophie elles-mêmes sont envisagées ici comme étant une spécialité) propre à qualifier pour une activité ou un métier déterminé; car il n'y a plus d'activité professionnelle efficace sans initiation particulière à cette activité.

3. — Il doit toujours y avoir un certain parallélisme, et parfois une étroite correspondance (1), entre les

(1) Par exemple pour l'enseignement, la médecine, la pharmacie, la procédure civile.







*La spécialisation doit être tardive, de gauche à droite :  
 École d'architecture, Genève,  
 Jeunes intellectuels (Jean Mohr).  
 Moscou : Laboratoire universitaire,  
 Bibliothèque universitaire (Marc Riboud, Magnum).*

effectifs formés à l'école dans une spécialité donnée et les besoins de l'économie en travailleurs de cette spécialité.

4. — Cette spécialisation nécessaire doit laisser à l'individu toute l'aptitude à la souplesse et à l'évolution créatrice qu'il a pu acquérir antérieurement; elle ne doit pas lui interdire d'acquérir ultérieurement une ou plusieurs autres spécialités; les formations professionnelles complémentaires à 35, 40 ou 45 ans, deviendront de plus en plus usuelles.

5. — La spécialisation doit donc être tardive et ne jamais détruire les bases générales et les aptitudes à la polyvalence antérieurement acquises.

6. — Les méthodes importent plus que les résultats; l'aptitude à comprendre des réalités nouvelles et à assimiler des connaissances nouvelles importe plus que la mémoire des connaissances anciennes.

\*  
 \* \*

De ces besoins et des faits résumés dans la première partie de cette note, il semble se dégager les principes suivants :

L'enseignement de l'avenir sera un enseignement de masses; il sera un enseignement long, pour les trois quarts au moins de sa durée, consacré à la seule culture générale, et pour le quart au plus à la spécialisation (1).

Jusqu'à 15 ou 16 ans, l'enseignement est commun à tous les enfants qui ne sont pas déficients; c'est seulement vers 16 ans que s'exercent les options vers des enseignements de durée variable, mais dans tous les cas l'enseignement général continue au moins jusqu'à 19; ce sont les jeunes les plus pressés de finir leurs études qui optent les premiers pour une spécialisation; les autres n'optent qu'à 21, 22 ou même 23 ans.

L'enseignement général comprend d'abord celui des moyens de *relation* entre les hommes : que l'élève apprenne à percevoir l'expression de la pensée des autres hommes et à communiquer aux autres hommes sa pensée propre. Il apprend en général sa langue

(1) Si l'on admet que le pourcentage des adolescents nettement déficients est de l'ordre de 10 p. 100 du total, on peut admettre que la scolarité de 90 p. 100 de la population aurait, dans nos pays, vers l'an 2000, les caractères suivants :

- pour 50 p. 100 des adolescents, enseignement général jusqu'à 19 ans, spécialisation de 19 à 22 ou 23 ans;
- pour 20 p. 100, enseignement général jusqu'à 21 ans, spécialisation de 21 à 26 ou 27 ans;
- pour 20 p. 100, enseignement général jusqu'à 23 ans, spécialisation de 23 à 30 ans.



maternelle et une, mais une seule autre langue; les mathématiques sont enseignées comme étant les langages propres à certaines connaissances scientifiques.

Il comprend ensuite l'assimilation des grands réflexes de la méthode scientifique expérimentale : défiance envers la raison raisonnée, difficultés de l'expérience, classement des faits expérimentaux en théories hiérarchisant et résumant les résultats. Les éléments de toutes les sciences sont enseignés en tant qu'illustration de la méthode expérimentale; on s'attache à montrer ce qu'était la connaissance de l'humanité avant la découverte et pourquoi elle était admise, quoique erronée, par des hommes de valeur; on montre comment l'erreur a été rendue apparente, comment d'autres hypothèses sont alors nées, et comment l'une d'elles a été vérifiée par l'expérience. Quoique le but de cet enseignement ne soit pas d'apprendre les sciences au sens que l'on attache aujourd'hui, notamment en France, à un programme scolaire, il est clair qu'il permet à l'étudiant d'acquiescer dès 19 ans et surtout, pour les futurs cadres, à 21 ou 23 ans, une notion vivante des principaux résultats de la science de l'époque.

Les sciences humaines et sociales font partie de cet enseignement au même titre que les sciences physiques; on montre leurs difficultés propres; on insiste sur leur jeunesse et sur leurs lacunes; l'élève acquiert ainsi les connaissances générales de science économique, de psychologie, de caractériologie.

On donne aux jeunes ce que j'ai appelé *les leçons d'ignorance*, c'est-à-dire que l'on enseigne combien l'humanité ignore encore de choses importantes pour son équilibre et son bonheur. Cependant, la réalité du progrès humain est mise en évidence par l'histoire; on montre la situation de l'humanité avant la formation de l'esprit scientifique expérimental; on montre pourquoi cette formation a demandé tant de millénaires et quelle perturbation a entraîné, dans une humanité encore pratiquement soumise à la mentalité millénaire, l'irruption des nouvelles méthodes d'acquisition des connaissances.

L'enseignement général de l'avenir diffère ainsi beaucoup, à mon sens, de ce qu'il est aujourd'hui par exemple dans l'enseignement français du second degré; il est beaucoup plus long avec un contenu à peine plus chargé que celui de la classe de première aujourd'hui (où l'âge moyen est de 17 ans); il dure en effet jusqu'à l'âge moyen de 19 ans; de plus l'élève doué aura encore, lorsqu'il atteindra cet âge de 19 ans, 4 ans d'enseignement général devant lui.

Au contraire, l'enseignement spécialisé qui suit l'enseignement général ressemblera davantage, à mon sens, dans son esprit, à l'enseignement spécialisé actuel des facultés, des grandes écoles et de l'enseignement technique de second degré. Il est clair toutefois que les programmes changeront selon les progrès de la science, et que l'enrichissement progressif des nations permettra d'accroître progressivement le nombre des maîtres par rapport à celui des élèves, de multiplier les contacts entre les uns et les autres et par suite de mieux utiliser la civilisation écrite et le document visuel, et de renoncer à peu près complètement au cours « magistral » d'amphithéâtre.

### III. — Éclatement du cadre culturel et humain de l'enseignement

Les pages qui précèdent attirent l'attention sur quelques-unes des tendances que l'évolution économique et sociale imposeront probablement à l'enseignement,

au cours des cinquante prochaines années. On y a considéré surtout les deux facteurs essentiels : l'élévation des âges scolaires; les besoins de l'économie en travailleurs dotés de connaissances scientifiques et techniques.

Mais il est clair que l'homme n'est pas seulement un travailleur; on peut même dire qu'il ne travaille que par nécessité, alors qu'il vit par nature, par le fait même qu'il existe. Il est donc clair qu'une éducation qui se bornerait à ne former dans l'homme que le travailleur échouerait totalement, et même du strict point de vue du travail. Car il est impossible que l'homme fournisse un travail durablement dynamique, s'il n'a pas un minimum d'équilibre affectif, sentimental, caractériel, artistique, moral...

Or, (et ceci est un paragraphe essentiel) l'évolution économique et sociale contemporaine implique le transfert à l'école d'une très large part des tâches éducatives qui étaient traditionnellement assumées par la famille, le village, la collectivité des voisins. L'accroissement du niveau de vie et les modifications du genre de vie ont donné et donnent à la famille un caractère beaucoup moins uni et fermé qu'autrefois; l'enfant subit beaucoup plus l'influence du milieu extérieur, présenté d'une manière fort dispersée par la presse, la radio, les voyages, les contacts avec une foule de gens et de choses; la prolongation même de la scolarité fait que l'adolescent tirera beaucoup plus sa formation de l'école que de la famille. De même, il est maintenant certain scientifiquement que le groupe de voisinage exerçait depuis des millénaires sur l'individu une action affective et morale qui lui donnait *un rôle à jouer dans un drame*, et par suite un cadre de vie, une conception de la vie et du monde, un sens, une raison de vivre. Tous ceux qui ont observé la place que la superstition, la mystique politique, et même une religion intellectuellement évoluée, occupent dans l'esprit des hommes qui y sont attachés, peuvent mesurer le vide qui résulte de leur disparition ou de leur atténuation ou même de leur simple transformation sous l'influence de la culture scientifique expérimentale et du mouvement d'objectivisation de l'univers intellectuel.

C'est donc à l'école de combler ces lacunes, et de donner à l'homme les bases de son équilibre vital, bases que l'adolescent trouvait autrefois dans son cadre familial et dans son cadre de voisinage. L'enfant n'est pas seulement à l'école pour travailler et apprendre à vivre. L'école doit donc prendre en charge et s'efforcer d'aider à résoudre non seulement les problèmes scientifiques, mais au moins une part des problèmes affectifs, sentimentaux, caractériels, artistiques et moraux.

Cela est d'autant plus nécessaire que la culture scientifique expérimentale n'est pas dans la ligne naturelle du cerveau humain : elle n'est qu'une acquisition récente et difficile de l'humanité; la preuve en est que depuis peut-être 50.000 ans qu'il existe sur la terre des hommes biologiquement constitués comme nous, ce n'est que depuis moins de 400 ans que la méthode scientifique expérimentale a été identifiée quelque peu clairement et utilisée par une proportion appréciable des esprits les plus évolués. L'enseignement basé sur la science expérimentale, tel que nous l'avons défini dans la section II de cet article est donc, pour le cerveau de l'homme moyen, un véritable traumatisme, qui introduit dans le mécanisme naturel de la pensée un élément fécond et donc nécessaire, mais étranger à l'équilibre interne. L'état normal de la pensée humaine est le rêve imaginaire; le contact du réel perturbe et blesse.

Tous ces faits obligent à rechercher à l'école un équilibre entre les besoins propres du cerveau humain et les besoins de l'action, de l'économie, de la société. Sinon l'individu et l'économie même en souffriront gravement.

\* \* \*

Ainsi, même du point de vue strictement économique, l'enseignement de l'avenir apparaît comme devant être synthétique, c'est-à-dire prendre en considération l'ensemble des besoins de la personne humaine; les interconnexions profondes qui existent entre les divers aspects de la connaissance intellectuelle, artistique et morale doivent être sans cesse mises en évidence, sous peine d'aboutir à une « atomocité » de la pensée, génératrice de souffrances, d'inquiétude et d'instabilité. L'autonomie et l'unité de la personne impliquent la cohérence des diverses disciplines dans l'enseignement, et la référence à un système ordonné de valeurs humaines et sociales.

La tâche à accomplir est immense : non seulement nous aurons à accueillir sur les bancs des écoles des masses considérables d'adolescents, non seulement nous aurons à intégrer dans l'enseignement les loisirs des jeunes, et à intégrer un enseignement dans les loisirs des adultes; — mais encore, sur bien des points, les enseignements qui seront nécessaires à nos enfants ne sont pas même encore connus des plus savants d'entre nous...

C'est pourquoi nous espérons que les perspectives d'avenir évoquées dans cette courte note, loin d'apparaître comme utopiques, pourront aider à orienter une évolution qui est dès aujourd'hui en mouvement.

\* \* \*

Il semble indispensable, notamment, qu'une grande liberté d'initiative se manifeste dans la direction et l'orientation des établissements d'enseignement, depuis le premier degré jusqu'à l'université. En effet, les problèmes à résoudre sont trop complexes, les caractères et les tempéraments des individus trop divers, la nature profonde de l'homme trop mal connue, et les moyens pédagogiques eux-mêmes trop peu assurés, pour qu'une nation puisse mettre aujourd'hui « tous ses œufs dans le même panier ». Il est probable que l'humanité n'aura jamais intérêt à élever ainsi tous ses membres dans le même moule. Mais aujourd'hui il est certain que ce monde unique n'existe pas, et que seules des expériences très nombreuses et très variées, et dont beaucoup doivent être novatrices et audacieuses, pourront, peu à peu, par la patiente observation de leurs résultats à très long terme (de l'ordre du siècle), nous instruire sur la valeur humaine des méthodes et des programmes d'éducation du monde de demain.

Jean FOURASTIÉ

... Une notion vivante des principaux résultats de la science de l'époque (Exposition atomique de Genève. Jean Mohr).

