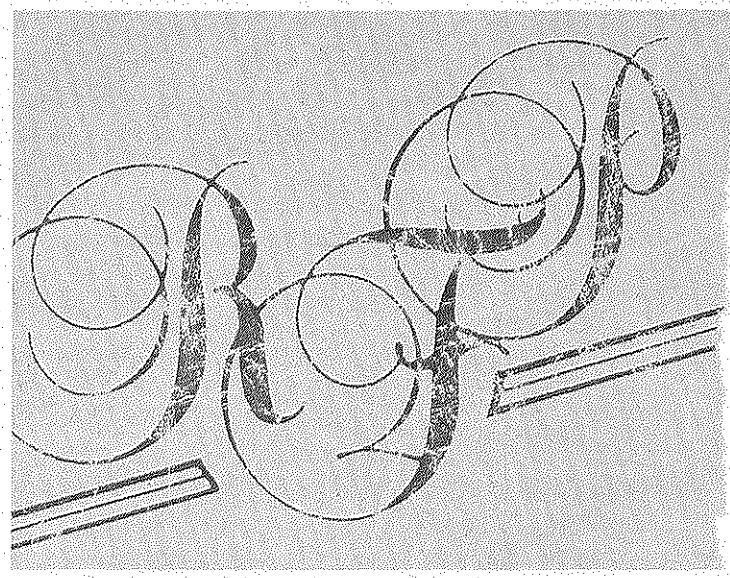
N° 121 - OCTOBRE-NOVEMBRE-DÉCEMBRE 1997



REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

L'éducation comparée

INRP INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

N.D.L.R. — Les opinions exprimées dans les articles n'engagent que leurs auteurs. Les auteurs sont priés d'envoyer leur manuscrit en trois exemplaires, dactylographié en double interligne. Celui-ci ne doit pas dépasser 25 pages de 55 signes (ou espaces) par ligne et 25 lignes par page. Joindre un résumé en français et en anglais. Le titre de l'article doit être fourni en français et en anglais. Les dessins et figures doivent être d'une qualité permettant une utilisation directe par cliché. Les notes doivent être numérotées en continu. La bibliographie doit être présentée selon les normes internationales. ☎ 01.46.34.91.61.

REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

Toute culture véritable est prospective. Elle n'est point la stérile évocation des choses mortes, mais la découverte d'un élan créateur qui se transmet à travers les générations et qui, à la fois réchauffe et éclaire. C'est ce feu, d'abord, que l'Education doit entretenir.

Gaston Berger
"L'Homme moderne et son éducation"

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

Sommaire

ARTICLES

NOTES DE SYNTHÈSE

NOTES CRITIQUES

Introduction

Louis Porcher

Le développement de l'éducation comparée, particulièrement spectaculaire dans le monde francophone, avec un certain retard sur le monde anglophone, s'explique d'abord, dans son ampleur et sa rapidité, par la transformation accélérée de la planète en ce « village planétaire » cher à Mc Luhan. L'internationalisation constitue en effet, désormais, une dimension ordinaire de la vie des hommes, et notamment sur le plan professionnel : le commerce, l'industrie, la culture, la politique, se déclinent aujourd'hui sur le mode de la mondialisation.

La libre circulation des personnes et des biens, par exemple, qui sont au fondement de la construction européenne, entraîne inéluctablement des conséquences sur les systèmes éducatifs, quel que soit le principe de fonctionnement de ceux-ci (centralisé ou non, concurrentiel ou non, etc...). La division éducative de l'Union Européenne, conduite pour l'instant par une Française, Édith Cresson, fournit de multiples prestations aux États-membres, échanges d'étudiants, d'enseignants, d'administrateurs, etc, et marque fortement, de manière symbolique, que l'installation de politiques éducatives s'inscrit désormais dans une perspective multinationale.

L'existence d'une Association francophone d'éducation comparée, d'une association européenne et d'une association internationale (ainsi que de multiples associations nationales) indique clairement que le mouvement, entamé lentement au début du dix-neuvième siècle, est encore promis à un large essor. Nous avons intérêt à percevoir que nous n'échapperons plus à l'internationalisation éducative, et que, dans ces conditions, des coordinations multiples et réfléchies entre nous, vont irrésistiblement s'imposer.

Nos enfants accompliront de plus en plus souvent (accomplissent déjà) leurs cursus scolaires et universitaires, dans plusieurs pays, c'est-à-dire dans plusieurs systèmes et acquerront par là des références multipolaires qui affecteront nécessairement leurs mentalités, leurs manières de penser, les structures mêmes de leurs savoirs.

Bien entendu, l'histoire ne se balaie pas d'un geste, et il serait inconsidéré de songer à des transformations radicales et rapides. L'épaisseur historique constitue une dimension majeure de notre identité, et nous y sommes attachés puissamment, même lorsque nous n'en prenons pas nettement conscience. L'exemple européen est parlant, là aussi. Le terrain éducatif est en effet celui qui adopte le moins souplement les nouvelles règles proposés par Bruxelles, celui qui manifeste le plus d'attachement à ses racines, à son histoire.

Chaque société a intériorisé les modalités traditionnelles de ses « habitus » éducatifs et ceux-ci sont en effet des habitus, inscrits en nous sans

nous, « grammaire générative de nos comportements » (Bourdieu), « orchestration sans chef d'orchestre » (idem) qui nous ont fait en partie ce que nous sommes, et auxquels nous ne sommes pas spontanément disposés à renoncer. Les systèmes éducatifs *font partie de nos cultures nationales*, et donc de nos cultures personnelles, et l'on voit mal comment et pourquoi nous nous en séparerions.

L'éducation comparée se trouve donc située à l'articulation entre l'international et le patrimonial, le même et l'autre, et, en ce sens, elle demande une orientation clairement assumée vers l'altérité. Elle est puissamment interculturelle, c'est-à-dire échange, bénéfique pour tous les protagonistes, entre un *ego* et un *alter*, celui-ci étant toujours un *alter ego*, et le premier étant toujours un *alter*. Je suis à la fois différent de l'autre et identique à lui (au moins parce que tous les deux sont, de manière égale, des hommes, et en outre des hommes dotés de capitaux culturels articulant l'universel et le singulier).

On a établi, savamment, que si des physiciens allemands et des physiciens français éprouvaient *quelquefois des difficultés à travailler ensemble*, c'est que la physique des uns dérive de Kant alors que celle des autres descend de Descartes. Bel exemple de dialectique entre l'héritage et l'apprentissage, cas de figure emblématique des enjeux de l'éducation comparée qui, dès lors, peut être caractérisée (comme d'ailleurs tous les systèmes scolaires au moins des pays industrialisés) comme un lieu défini essentiellement par la diversité, ingrédient pédagogique radicalement inédit et qu'il faut bien apprendre à optimiser.

Pour qu'il y ait éducation comparée, il n'est nullement nécessaire, et ce serait au contraire profondément néfaste, d'aller vers une quelconque uniformisation, un effacement de sa propre identité. C'est celle-ci en effet qui garantit la richesse de l'échange, le bénéfice réciproque et mutuel, à la condition forte de l'acquisition d'une capacité d'ouverture à l'autre, d'accueil de la différence, d'aptitude à l'enrichissement par la relation.

Telle est probablement la vertu principale de l'éducation comparée : la décentration, le pouvoir de comprendre la pensée de l'autre, c'est-à-dire de penser comme lui en continuant de penser comme moi. La lutte contre l'ethnocentrisme, et même, probablement contre le sociocentrisme, doit ici servir de gonfanon parce qu'elle incarne « l'espérance pratique » (Bourdieu encore) la plus haute d'une coopération entre partenaires qui se ressemblent et se distinguent et qui, donc, sont d'authentiques partenaires, égaux.

Une telle réussite, qui constitue sans doute l'optimum, ne va sans doute pas de soi. *L'éducation comparée se trouve en effet menacée* de quelques dérives, dont la plupart tiennent à la hâte des gens pressés (et qui ont sans doute quelques bénéfices immédiats, pas toujours symboliques, à escompter) et aux imprudences méthodologiques. Un principe fondateur s'impose en effet, et, le moins qu'on puisse dire est qu'il n'est pas toujours respecté : on ne peut utilement comparer que ce qui est comparable et c'est de cela seulement qu'on peut tirer enseignement.

À quoi servirait, par exemple, une comparaison entre des élèves américains sortant du secondaire et des élèves français dans la même position, à propos de leurs représentations spécifiques des études universitaires, si l'on « oublie » que l'enseignement secondaire américain est plus court que le français, qu'il ne se conclut pas par un examen externe comme le baccalauréat, et que, en outre et surtout, les jeunes Américains ne sont pas soumis au service militaire alors que les jeunes Français le sont (pour peu de temps encore) ?

La comparabilité est au cœur méthodologique de l'éducation comparée. À cet égard, les données internationales régulièrement fournies sur les performances des élèves de même âge dans des pays multiples, ne procurent probablement pas autant de matière scientifiquement et pratiquement utilisable que les politiques (et d'autres) le croient. Ce qui n'est en effet presque jamais pris en compte ce sont les objectifs officiels des systèmes scolaires et, de surcroît, les démarches *diverses mises en œuvre pour les atteindre.*

Il y a des « styles d'enseignement et des styles d'apprentissage » (*Publications du CRAPEL* à l'université de Nancy II) qui sont marqués culturellement et donc variables d'un pays à l'autre, en particulier par leurs origines historiques et leur généalogie. En un premier temps, l'importance inconsidérée de techniques pédagogiques qui fonctionnent de manière satisfaisante en un lieu donné, peut engendrer de cruels déboires parce qu'elles ne correspondent pas aux traditions anciennes du pays importateur.

Il est absolument impératif, à cet égard, qu'une formation des enseignants à l'éducation comparée soit mise en place dès les débuts du métier,

et soit régulièrement actualisée. Comparaison sans raison ne serait que ruine de l'âme pédagogique. Les échanges, les classes transplantées, les séjours divers dans d'autres pays que le sien et l'expérience de l'immersion provisoire dans un autre système d'enseignement, sont évidemment des pratiques largement profitables et qu'il importe de développer. Mais il faut le faire à partir de précautions méthodologiques rigoureuses et explicites, sinon la comparaison court le risque de se transformer en « folklorisation » (Mariet) de l'autre, ou en exotisme.

D'autres sources, en elles-mêmes non éducatives, abreuvent pourtant le fleuve de l'éducation comparée (comme de l'éducation tout court), et il devient chaque jour plus nécessaire de ne pas les négliger ou les contourner. Les médias, en effet, sont désormais omniprésents dans le monde entier et ils possèdent deux caractéristiques absolument fondamentales ; ils sont (de manière peut-être incompréhensible mais bel et bien réelle) universellement attractifs et les populations scolaires les fréquentent assidûment par choix délibéré.

D'autre part, les médias, contrairement à l'école, fonctionnent trois cent soixante-cinq jours par an et pratiquement vingt-quatre heures par jour. Qu'on le veuille ou non, ils délivrent des messages, c'est-à-dire transportent des savoirs. Ceux-ci ne sont pas visés en tant que tels par leurs diffuseurs, mais ils existent et s'intègrent dans le capital culturel des élèves. L'arrivée massive et extrêmement rapide d'Internet ne fait qu'amplifier le phénomène en offrant à n'importe qui des banques de données quasiment inépuisables et qui présentent l'énorme avantage, aux yeux des élèves, d'être effectivement interactives, c'est-à-dire de proposer à chacun de dire son mot, d'échanger, de contribuer à l'enrichissement des savoirs eux-mêmes.

L'enseignement ne peut plus (au sens strict) ignorer ces apprentissages « buissonniers » (de Certeau) et il lui appartient de les exploiter, de les traiter rigoureusement avec les apprenants, bref de les transformer en connaissances véritables. « L'éducation aux médias » pour laquelle plaide inlassablement Jacques Gonnet, s'impose aujourd'hui aux enseignants (formation) et aux élèves qu'il faut aider à bénéficier de ces sources adjacentes d'apprentissage. Les médias n'ont pas pour but d'instruire, mais ils le font. C'est à nous, pédagogues, d'optimiser le phénomène.

Or, ces médias, en particulier depuis l'introduction récente, mais qui s'est très vite banalisée, de la télévision numérique et des CDRoms, sont, comme par nature, internationaux. Grâce aux satellites, ils sont accessibles pratiquement par tous et dans presque toutes les langues. Ils permettent donc une éducation comparée en action. Ils placent les usagers en position favorable pour travailler selon une démarche comparatiste. La responsabilité des institutions éducatives est ici clairement engagée et le rôle de l'éducation comparée décisif.

Il convient en effet de ne pas oublier un paramètre que, dans ce domaine, on occulte souvent. L'éducation comparée peut certes, et elle constitue pour cela un atout pédagogique considérable, permettre une coopération entre les systèmes éducatifs, et, par conséquent l'espoir d'une amélioration réciproque. Mais elle se trouve prise aussi dans un contexte relativement nouveau, celui de la concurrence entre les divers pays, qui s'inscrit dans le paysage contemporain et n'épargne évidemment pas l'éducation.

Dans chaque société, l'éducation est une richesse. Donc plus on produit, et de la meilleure qualité, plus on accroît la puissance du pays. Souvent sans le savoir (mais les responsables politiques, eux, ne l'ignorent pas), les systèmes d'enseignement participent à la compétition internationale et se trouvent ainsi comme pris en otage. Les comparaisons officielles internationales (nombre de diplômés de l'enseignement supérieur, nombre de doctorats délivrés, etc...) marquent bien que cet enjeu ne saurait désormais être minimisé.

C'est pourquoi, d'une certaine façon, il ne serait pas extravagant de prétendre que l'éducation comparée tend à devenir l'éducation tout court, dans la mesure où celle-ci, nationalement, s'appuie de plus en plus sur la comparaison avec ses partenaires-rivales des autres pays. En tout cas il ne fait guère de doute que, même si cela s'opère lentement, l'éducation comparée constitue l'avenir de l'éducation. Dans un tel contexte, qu'aient été créés en France, en 1995, deux postes universitaires officiellement appelés « éducation comparée », constitue à la fois un symbole et le ferment d'une dynamique qui, désormais, ne s'arrêtera plus. C'est la force des choses, qui est toujours plus forte que la volonté des hommes.

Louis Porcher
Université de la Sorbonne Nouvelle

L'éducation comparée : mise en perspective historique d'un champ de recherche

Jürgen Schriewer

La mise en perspective historique, ou « historisation », entreprise par l'article est entendue au sens double du terme. Premièrement, en adoptant un point de vue relevant de l'histoire des sciences, l'article oppose la naissance, vers la fin du XVIIIe siècle, du grand programme des sciences comparatives, aux défis social et théorique lancés, vers la fin du XXe siècle, tant par les processus de globalisation que par le paradigme du système mondial. Deuxièmement, l'auteur se place dans l'orientation tracée par le courant socio-historique dans les discours méta-scientifiques généraux, pour discuter plus en détail les problèmes liés à ces défis.

En tant que discipline académique institutionnalisée dans les universités et instituts de recherche, particulièrement dans les mondes anglo-saxon et germanophone, l'éducation comparée a connu une longue tradition de débats épistémologiques et méthodologiques. Depuis les années 1960 et 1970, ces débats se sont largement inspirés autant des autres sciences sociales comparées — particulièrement de la sociologie et des sciences politiques, mais aussi de l'économie de l'éducation — que des différentes variantes de l'épistémologie néo-positiviste. En revanche, il est indéniable que, jusqu'à ce jour, le tournant dans les discours méta-scientifiques généraux, inspiré par les travaux de Thomas Kuhn, et allant « de la prescription méthodologique vers la description socio-historique » (*cf.* Pollack, 1983), a reçu peu d'attention (*cf.* toutefois Epstein 1983 ; Schriewer, 1982 et 1990a). C'est pourtant à cette orientation intellectuelle que nous consacrons cet article. Pour ce faire, nous ne développerons pas notre argumentation sur le seul terrain du raisonnement abstrait, à dominante méthodologique. Nous souhaitons plutôt utiliser les possibilités offertes par le tournant socio-historique du discours méta-scientifique, afin de rapporter à des données empiriques et, de ce fait, rendre plus objectifs des arguments théorico-méthodologiques. En ce sens, nous ferons appel aux thèses sur l'historicité fondamentale des disciplines et de l'activité scientifiques, invoquée par Max Weber avec un pathos contenu dans la langue et les images, dans le passage final

de son célèbre essai de 1904 sur l'« objectivité » de la connaissance dans les sciences sociales :

« ... la couleur change à un certain moment [au cours de la spécialisation dans une discipline et de sa normalisation] : la signification des points de vue exploités de manière quasi naturelle devient incertaine, le chemin se perd dans le crépuscule. La lumière des grands problèmes de civilisation s'est déplacée vers l'avant. Alors, la science s'apprête également à modifier sa position et son appareil conceptuel, et à contempler le fleuve des événements du haut de la pensée » (Weber, 1973 : p. 214).

C'est dans cet esprit que nous confronterons dans la première partie de cet article, dans une perspective fondée sur l'histoire des sciences, la genèse originelle et la mise en question actuelle du programme de l'éducation comparée. Sur cette toile de fond, nous examinerons, dans une deuxième partie, les résultats contrastés produits par d'importants corps de la recherche comparative internationale. Enfin, dans la troisième partie, nous nous attacherons, de façon plus systématique, à répondre à la question du « positionnement » possible de l'éducation comparée, en cette fin de XXe siècle, et en considération de « problèmes », « points de vue » et « appareils conceptuels » transformés ou en cours de transformation.

LES ÉTAPES

À la fin du XVIIIe siècle : esquisse d'un grand programme de recherche

Nous commençons par présenter, brièvement, le contexte historique qui a permis l'émergence de l'idée des sciences comparatives de l'homme et de la société en général, et celle de l'éducation comparée en particulier. En effet, contrairement aux interprétations courantes, la portée du projet intellectuel d'une science comparative de l'éducation ne devient transparente que sur la toile de fond des transformations plus générales survenues dans l'histoire des sciences à la fin du XVIIIe siècle.

L'introduction de la comparaison méthodique dans les sciences constitue une innovation de la fin du XVIIIe et du début du XIXe siècles. À cette époque, la recherche comparée représente le *nec plus ultra* de la modernité. Elle fonctionne comme élément dynamisant dans un processus de profonde restructuration que l'histoire récente des sciences décrit comme la *naissance du système moderne des disciplines scientifiques* (Stichweh 1984). En fait, dans les sciences, le passage de la pré-modernité à la modernité est lié à un changement radical dans l'évaluation de la connaissance empirique. Dans ce contexte, l'approche comparative est présentée comme une méthode de choix, non seulement pour la production, mais aussi et surtout pour l'analyse des données empiriques.

Dans ce cadre historique, le projet de développer dans le champ des études savantes des approches comparatives concernant les langues, le droit, les religions, les constitutions politiques et finalement l'éducation, représente un exemple précoce et remarquable de la transposition aux sciences humaines et sociales d'une approche méthodologique qui avait fait ses preuves dans le domaine des sciences naturelles, et tout particulièrement au sein des sciences biologiques. Comme Georges de Cuvier (1800-1805) tout d'abord pour l'anatomie, et plus tard Anselm von Feuerbach (1810) pour le droit, ou encore Franz Bopp pour la linguistique (Lefmann, 1895 : p. 115-118), c'est, pour la pédagogie, Marc-Antoine Jullien de Paris qui, en 1817, ébauche le programme visant à transformer, par l'investigation comparative et méthodique, un champ de connaissances hétérogènes dont la validité n'est pas vérifiée en une discipline spécifique et de plus en plus autonome. Les « idées normatives » — pour reprendre encore une notion weberienne — qui sous-tendent cet acte de naissance de l'éducation comparée ont pour but rien moins que de reformuler selon le modèle d'une science positive des doctrines concernant l'éducation restées jusque-là purement spéculatives, et de développer la théorie pédagogique sur la base de recherches conduites de manière méthodique. L'originalité de ce texte précurseur de 1817 — le premier en français à utiliser le terme de *science de l'éducation* — réside donc non seulement dans l'élaboration d'un manifeste en faveur de *l'éducation comparée*, mais dans le fait qu'il représente un texte fondateur des *sciences de l'éducation* tout court.

C'est encore à la même époque que, en plus de l'ébauche d'un grand programme, on prend systématiquement en considération les problèmes théoriques et méthodologiques liés au transfert d'une

approche déjà fertile dans les sciences de la vie au domaine des sciences humaines. Certes, cela n'apparaît pas dans les écrits de Jullien, ce représentant tardif des Lumières, qui, après avoir fait ses armes dans la zoologie, s'est engagé surtout dans la réforme politique et sociale. En fait, ces discussions apparaissent dans les réflexions — et avec la perspicacité — d'un linguiste comparatiste qui est passé par l'étude philosophique. Nous parlons de Wilhelm von Humboldt et de son » Projet d'une anthropologie comparée » rédigé en 1795. Humboldt n'y traite pas seulement du problème méthodologique de la médiation entre les « objets historiques » — qui constituent la « matière empirique » qui s'offre à l'anthropologie — et leur « traitement théorique » visant à la connaissance des relations causales, il y aborde aussi la problématique théorique supplémentaire des sciences sociales comparées — leur « particularité », *comme il aime à dire — liée au fait qu'elles vont* bien au-delà du monde matériel de l'anatomie. Cette particularité résulte de la différence, inhérente au domaine de toute science sociale et humaine, entre de prétendues « lois » de la nature humaine et la nécessaire liberté de l'homme, entre certaines constantes propres au genre humain et l'« énergie spontanée » de l'homme (Humboldt, 1964 : p. 36, p. 42-43, p. 46-49). Ce faisant, Humboldt anticipe, à sa manière, les débats contemporains sur l'opposition entre des relations *générales de cause à effet et l'historicité fonda*mentale de l'homme, dont l'évolution reste ouverte, ou, pour employer des termes d'actualité, entre causalité et autoréférence.

Avec cette double série de problèmes apparaissent les grandes lignes des controverses méthodologiques qui ont accompagné l'évolution de l'éducation comparée jusqu'à nos jours. Ce n'est évidemment pas dans notre propos de retracer ces débats. Il suffit d'indiquer que, même dans les conditions de l'institutionnalisation universitaire, cette discipline partielle des sciences de l'éducation est restée prise dans un tissu d'at*tentes contradictoires, d'attributions de fonctions* opposées, voire d'options méthodologiques difficilement conciliables (Schriewer, 1982 ; Epstein 1983). Dès le début de son institutionnalisation universitaire, par exemple, des controverses ont résulté de la différence entre l'idée, largement acceptée parmi les spécialistes, de développer une sorte d'éducation *internationale*, et le programme classique d'une science de l'éducation *comparative*. Qui plus est, ces controverses proviennent des attentes contradictoires attachées à l'approche comparative et qui vont, soit dans le sens d'une recherche appliquée étroitement orientée vers la réforme éducative, soit dans le sens de son utilisation au service d'une plus grande théorisation de la discipline. Elles se retrouvent constamment attisées par l'opposition entre la pratique courante d'une interprétation synthétisante de prétendues tendances internationales du développement éducatif et les exigences d'une méthode comparative élaborée selon les critères de la « logique de la découverte scientifique ». Ces controverses résultent, enfin, de visions fondamentalement différentes de l'*Autre*, visions constitutives de l'objet de la connaissance, à savoir de l'opposition entre la minimisation de différences socio-culturelles en vue de faciliter la compréhension pratique et leur exploitation méthodique en vue de l'analyse scientifique (*cf.* Schriewer, 1990a).

À la fin du XXe siècle : le monde comme unité de l'analyse

Ce qui est radicalement nouveau dans la situation actuelle — c'est-à-dire la situation à la fin du XXe siècle —, c'est non seulement le fait que s'expriment au sujet de l'éducation comparée des exigences de méthodologies de plus en plus perfectionnées, mais surtout le fait que certains des présupposés théoriques et méthodologiques fondamentaux du champ sont remis en question.

En effet, d'importantes recherches récentes ainsi que des évolutions théoriques contemporaines conduisent à dissoudre l'objet d'étude de l'éducation comparée, à *savoir le monde conçu* comme une multitude de sociétés régionales ou nationales qui, en tant qu'entités autonomes et configurations historiquement distinctes, constituent, les unes pour les autres, un environnement différencié. La conséquence immédiate d'une telle dissolution de l'objet d'étude de l'éducation comparée est que la démarche méthodologique qui la définit, à savoir la comparaison applicable à une multitude d'unités d'analyse indépendantes, est également vidée de son sens. La comparaison est remplacée par des reconstitutions historiques de processus de diffusion culturelle à une vaste échelle, ou des analyses globales d'interdépendance transnationale (McMichael, 1990 ; Wallerstein, 1991).

C'est en ce sens que des reconstructions critiques du développement de la pensée sociologique, visant en particulier l'œuvre de *Durkheim*, ont relativisé, d'un point de vue historique, non seulement les présupposés de base concernant l'objet spécifique, mais encore le projet même des sciences sociales comparatives. Ce qui se révèle d'une portée plus grande encore, c'est que ce projet est en train d'être littéralement dépassé, du point de vue de la théorie de l'évolution, dans *le cadre des analyses du système mondial*. De même que la sociologie classique se concevait comme une réponse aux transformations de la réalité sociale du XIXe siècle européen, les modèles du système mondial affirment que les macro-structures du XXe siècle finissant ne peuvent être expliquées de façon adéquate qu'en prenant en considération le contexte global des relations d'interdépendance qui se sont intensifiées à l'échelle du monde d'une façon jusqu'alors inédite (*cf.* SO, 1990 : 196 et suivantes).

Dans les paragraphes ci-après, nous précisons l'idée fondamentale du paradigme du système *mondial, en nous référant à une conception théo*rique issue du courant dominant de ce paradigme, fondé sur l'histoire économique. Le texte sur lequel nous axons notre réflexion, rédigé par Albert Bergesen, montre particulièrement bien la dimension, relevant quasiment de l'histoire des sciences, du renouvellement, opéré par l'approche du système mondial, des perspectives directrices de la recherche sociale et pédagogique internationale (Bergesen, 1980).

Dans son texte, Bergesen récapitule les évolutions profondes (*paradigm shifts*) qui ont traversé l'histoire de la pensée sociologique depuis le XVIIIe *siècle. Ce faisant, il montre que chaque* bouleversement est lié à une inversion dans les représentations fondamentales de l'ordre social. Ainsi, il établit un parallélisme entre d'une part la transition opérée des modèles interactionnistes caractéristiques de l'utilitarisme de la fin du XVIIIe siècle vers les conceptions holistes représentatives des systèmes sociologiques développés à la fin du XIXe siècle, et d'autre part une révolution théorique qui devrait se produire à la fin du XXe siècle. Selon Bergesen en effet, les *premières esquisses du paradigme du système* mondial ébauchées dans les années 50 comprennent encore la division mondiale du travail, caractérisée par son inégalité, comme le résultat progressif des interactions, à savoir relations d'échange et processus économiques, entre « métropoles » et « périphéries », c'est-à-dire entre *un petit nombre de pays industrialisés développés* et un grand nombre de pays dépendants en voie de développement. Mais, selon Bergesen, il est temps de procéder à un *nouveau changement* dans la manière de penser l'ordre international, et de concevoir le système mondial comme une réalité qui émerge *sui generis*, comme « une réalité extérieure aux nations et s'imposant à elles » (*a collective reality exogenous to nations*) et qui à son tour détermine les relations d'échange inégal entre le centre et la périphérie :

« Le système mondial obéit à une dynamique qui lui est propre et qui, à son tour, détermine les réalités sociales, politiques et économiques caractéristiques des sociétés nationales qu'il englobe » (Bergesen, 1980 : xiii et 10).

La *sociology*, science de la société, devrait par conséquent faire place à la *globology*, la science du monde.

Cela signifie-t-il que, pour parler avec Max Weber, « la lumière des grands problèmes de la civilisation » s'est déplacée de façon irrévo*cable ? En d'autres termes, le droit de représen*ter la modernité scientifique d'une manière distinctive, que les sciences humaines comparées pouvaient s'arroger vers 1800, revient-il désormais, à la fin du XXe siècle, aux analyses du seul système mondial considéré comme un réseau global d'interrelations et d'interdépendances dont les mailles se sont resserrées d'une manière encore inconnue ?

LES RÉSULTATS

L'émergence d'un système d'éducation au niveau mondial

Rapporter à des données empiriques des argu*ments de nature méta-scientifique signifie* — en complément de leur historisation — ne pas trancher de telles questions *ad hoc*, en fonction d'un avis spéculatif, mais en examinant la progression de la recherche et en exploitant, tout en les évaluant, les constats et les problèmes qui en ressortent. Or ces constats présentent nombre de contrastes inattendus.

Esquissons d'abord, succinctement, quelques résultats essentiels de la recherche, tels qu'ils ont été obtenus dans la perspective du système mondial, et qui, pour leur part, ont aidé à poursuivre l'élaboration de modèles correspondants dans la recherche internationale sur l'éducation. Ces résultats révèlent d'étonnants mouvements d'ajustement qui se sont produits, à l'échelle mondiale, à différents niveaux et dans différentes dimensions du secteur éducatif.

(a) En premier lieu, depuis 1950 environ, s'est accomplie une *expansion mondiale et uniforme de l'éducation*, qui englobe tous les paliers — primaire, secondaire et tertiaire — des systèmes éducatifs (*cf.* Komenan, 1987 ; Kurian, 1988 : 15-36). Cette expansion a été, dans le monde entier, tellement massive et uniforme que l'on ne peut plus en rendre compte en se référant aux conditions initiales, au niveau de la demande sociale ou aux conjonctures économiques variables caractéristiques des différents contextes politiques ou sociaux (Meyer *et al.*, 1977).

(b) Ces évolutions vont de pair avec la propagation *d'un modèle mondialement accepté d'éducation scolaire censé orienter et évaluer la politique d'éducation de chaque pays.* Ce modèle rassemble, sous une forme largement standardisée, les caractéristiques structurelles des systèmes d'éducation modernes, dont la recherche historico-comparative récente a caractérisé dans le détail la formation, au sein de l'Europe du XIXe siècle, comme un « processus de systématisation » (Müller, Ringer et Simon, 1987) et dont l'extension dans le monde entier est considérée comme un indicateur notable des processus de globalisation culturelle (Boli et Ramirez, 1992 ; Ramirez et Boli-Bennett, 1987).

(c) Par la suite, on a vu se former une *idéologie à portée mondiale du développement et de l'éducation — world-level developmental cultural account and educational ideology* (Fiala et Lanford, 1987) — qui accompagne, soutient et renforce les processus d'expansion et de globalisation cités et qui en est d'une certaine manière le correlat sémantique. Dans le cadre de cette idéologie, l'éducation scolaire est conçue comme une partie intégrante et comme un instrument essentiel des processus sociaux de modernisation. Les grandes idées directrices sous-jacentes à cette idéologie sont liées aux principes essentiels qui ont, depuis le XIXe siècle, déterminé les auto-interprétations de la modernité européenne.

(d) Enfin, la dissémination de cette sémantique de la modernisation — tout comme des modèles d'organisation de l'« Ecole moderne » qui lui correspondent (Adick, 1992a) — ne serait pas possible sans les conditions sociales et infrastructurelles d'un *système international de communication et de publication dans le domaine des sciences sociales et pédagogiques* (*cf.* Altbach, 1987 ; 1991a ; 1991b & 1994). On compte dans cette catégorie, d'un côté les organisations internationales actives dans les domaines de la politique culturelle, de la politique du développement et de l'éducation comme, par exemple, la *Banque mondiale*, l'*UNESCO*, le *Bureau International d'Éducation*, l'*Institut International de Planification de l'Éducation*. Le système de communication proprement scientifique, d'un autre côté, s'est fortement hiérarchisé, sur le plan international, entre un centre qui coïncide aujourd'hui largement avec l'espace scientifique anglo-américain et les zones de la périphérie. Un petit groupe de nations industrielles riches, l'Amérique du Nord, l'Europe occidentale et le Japon, et un petit nombre de groupes médiatiques internationaux, par exemple Macmillan, Pergamon, Harper et Row, Prentice Hall, Elsevier, Hachette ou Bertelsmann, constituent, pour reprendre la formulation vigoureuse de Philip Altbach (1991b, p. 122), « une sorte d'OPEP du savoir ». Ces nations industrielles et ces groupes médiatiques contrôlent — avec leur potentiel de recherche, leur personnel, leurs revues spécialisées et leurs manuels scientifiques — la production, la légitimation et la distribution du savoir scientifique traité comme « pertinent ».

C'est par rapport à de tels constats se complétant les uns les autres — sur (a) l'expansion mondiale de l'éducation, (b) la dissémination de modèles mondialement acceptés d'éducation scolaire, (c) l'adoption d'une sémantique de la modernisation et de l'éducation et (d) le fonctionnement de structures internationales de communication et de publication — que des diagnostics établis dans d'autres contextes et sur une autre base documentaire révèlent toute leur pertinence. Dans aucun autre domaine de politique publique, que ce soit en politique économique, sociale ou d'environnement, signale-t-on dans une note de synthèse consacrée aux divers champs de la *policy research* comparative, il n'existe un degré aussi élevé de standardisation globale des structures organisationnelles, des modèles programmatiques et de la sémantique de la réforme que dans les champs de

la politique éducative et de la recherche pédagogique visant une application politique (Weiler, 1987). En somme, le système éducatif et la recherche sur l'éducation ne sont pas simplement inclus, comme d'autres champs d'action sociale, dans des processus plus généraux d'internationalisation et de globalisation des modèles culturels, mais paraissent tout particulièrement perméables à la dynamique de l'internationalisation progressive. C'est ce qui vient d'être affirmé en termes empruntés à Parsons : « l'école », entendue dans le sens du modèle organisationnel et programmatique précédemment cité, serait, dans le développement social et culturel de la modernité, un « phénomène d'évolution de portée universelle » (Adick, 1988, p. 353, s'appuyant sur Parsons, 1964 ; *cf.* également Adick, 1992a et 1992b).

L'éducation : un élément de réseaux d'interrelations variables

Face à de tels constats et à de telles interprétations sur le système mondial émergeant, quels sont les résultats obtenus par la recherche comparative au sens précis, c'est-à-dire méthodologique, du terme ? Nous nous interrogeons plus précisément sur les résultats de la recherche comparative en sciences sociales, qui ne s'en tient pas à des descriptions sommaires ou à des interprétations synthétisantes de développements internationaux, mais qui utilise la comparaison comme instrument d'une analyse méthodique dirigée par la théorie.

Nous présentons ici quelques axes majeurs de la recherche comparative portant sur des ensembles de problèmes sociaux qui, dans différents pays, ont comporté ou continuent de comporter des défis largement analogues pour les politiques éducatives ou sociales. Il s'agit de problèmes qui, dans le cadre des théories sociales qui les prennent en compte, ont été, ou sont encore interprétés dans des termes fortement universalistes, et auxquels, sur la base des modèles de pronostic actuellement dominants, on pense que des solutions convergentes peuvent être apportées, dans la mesure où on peut supposer qu'ils sont déterminés par des relations macro-sociales fonctionnelles, voire causales, quasiment aussi contraignantes que des lois. En réalité, par contre, la recherche comparative a mis à jour une impressionnante palette internationale de modèles ou de stratégies de résolution de problèmes mis en œuvre dans différents contextes historiques et culturels.

(a) Un examen du volumineux corpus d'études comparatives consacrées aux *relations entre éducation, modernisation et développement* montre qu'elles sont sensiblement plus complexes que ne le laissaient penser les suppositions des théories de la modernisation fondées sur l'économie de l'éducation, la politologie ou la psychologie sociale (Fägerlind et Saha, 1985 ; Grellet, 1992). Cela vaut surtout pour les liens de causalité entre les institutions modernisatrices (*modernizing institutions*) (notamment les écoles ou les entreprises), les valeurs modernes (*modern values*), les modes de comportement modernes (*modern behaviour*), la société moderne (*modern society*) et le développement économique (*economic development*) tels qu'ils ont été élaborés au regard des stratégies d'action en matière de politique du développement (Inkeles et Smith, 1974). Dans toutes les dimensions relevant de la politique du développement — éducation et croissance économique, éducation et mobilisation sociale, ou encore éducation et intégration politique — ces liens n'agissent en fait ni directement, ni de manière linéaire, ni de manière uniforme dans des sociétés différentes. Au contraire, ils ne sont, en règle générale, que faiblement affirmés, seulement partiellement efficaces, dysfonctionnels ou purement et simplement contre-productifs. Dans tous les cas, ils sont « hautement problématiques » et ne sont compréhensibles qu'en termes d'interrelations.

(b) Des constats similaires valent pour *l'ensemble de la politique de l'emploi et du marché du travail, de plus en plus lié à la politique sociale et éducative*. Les études comparatives sur les résultats des stratégies destinées à garantir le plein emploi ne prouvent pas seulement que de telles stratégies — concernant par exemple la qualification de la main-d'œuvre, la politique à l'égard des travailleurs immigrés, le perfectionnement des systèmes de sécurité sociale de manière à prévenir les abus, la flexibilité des grilles de salaires, etc. — sont employées avec une intensité très variable, même au sein du groupe des pays industriels avancés organisés selon l'économie de marché, mais aussi qu'elles produisent des résultats extraordinairement divergents (Schmid, Füglistaler et Hohl, 1992). De telles études font aussi apparaître des échelles de variations entre les pays — dans les mesures des performances économiques, les politiques d'adaptation structurelle et les priorités dans la gestion économique — pour lesquelles, contrairement à

ce que supposent les théories macro-économiques, il n'existe pas « d'explication économique simple et directe » (Scharpf, 1984 : 259).

(c) La recherche comparative internationale aboutit, en étudiant *les liens entre la formation professionnelle, la structure de la qualification et l'organisation du travail dans les grandes entreprises*, à des constats similaires. Des analyses détaillées portant sur des entreprises allemandes, françaises et britanniques soigneusement choisies — entreprises industrielles de la même branche et du même ordre de taille, qui utilisent notamment la même technologie de production et sont en concurrence les unes avec les autres sur les mêmes marchés — sont particulièrement représentatives de ce courant de recherche. Elles ont mis en évidence les liens d'interdépendance étroits (et que l'on ne peut modifier à volonté) que les modèles spécifiquement nationaux d'organisation du travail entretiennent avec la structure de qualification de la population active, avec les différents systèmes d'éducation et de formation, avec les modèles nationaux de mobilité et de carrière professionnelles, mais aussi avec les différentes formes de relations industrielles modelées par l'histoire. Parmi ces liens d'interdépendance, ce sont surtout les différentes institutions d'éducation et de formation qui ont un poids déterminant. Elles opèrent comme un système partiel largement autonome qui, en incitant les autres sous-systèmes (par exemple les grandes entreprises industrielles) à prendre les mesures d'adaptation interne adéquates, marque profondément son environnement social. En ce sens, le modèle de formation professionnelle basé sur l'apprentissage, avec son haut degré d'intégration, tel qu'il a traditionnellement prédominé en Allemagne, a agi en faveur d'une large diffusion des compétences spécialisées professionnelles et techniques, et par conséquent en faveur d'une communication déhiérarchisée (entre ouvriers, agents de maîtrise, et techniciens) à l'intérieur de l'entreprise. En revanche, *les structures de formation professionnelle* fondées sur la scolarisation à plein temps ont pour caractéristique de proposer une hiérarchisation des cursus de formation et des diplômes correspondants, laquelle se traduit par la suite dans la hiérarchisation des trajectoires et des positions professionnelles, comme on peut le voir en France, où les structures de la formation professionnelle sont soumises aux effets d'« aspiration vers le haut » et aux critères de sélection propres à un système éducatif dominé par l'enseignement général et les connaissances abstraites, ou en Grande-Bretagne, où l'accent est mis sur des notions fondamentales de science expérimentale et de technologie plutôt que sur des compétences pratiques et professionnelles spécialisées.

Dans chacun des cas examinés, des réseaux d'interrelations ont vu le jour, qui, tout en restant cohérents *sur le plan national*, révèlent des variations significatives quand ils sont étudiés *sur le plan international*. Ces réseaux — entre relations éducatives, relations organisationnelles et relations industrielles — se sont mis en place, se sont adaptés réciproquement les uns aux autres et se sont consolidés structurellement au fil de processus à long terme. De tels réseaux d'interrelations, produits de développements sociaux et culturels déterminés, sont à leur tour susceptibles de déterminer tant les formes différenciées de la mise en œuvre que les stratégies d'utilisation des technologies nouvelles et, ce faisant, susceptibles de contribuer à maintenir l'étonnante diversité des modèles observables sur le plan historique et culturel (Lutz, 1976 ; Maurice, Sellier et Silvestre, 1979 ; Deppe et Hoss, 1984).

Le point commun de ces trois champs de la recherche est le fait qu'ils débouchent sur une quantité de réseaux d'interrelations et de processus de développement différents. On peut sans doute appréhender leur complexité à l'aide de modèles systémiques et de typologies qui s'y rattachent, mais c'est aux analyses de processus pratiquées par l'histoire comparative qu'il revient de les éclairer en détail. Avec de tels acquis, non seulement les courants de la recherche comparative, traités ici, rappellent les travaux de Samuel Eisenstadt en matière de recherche historico-comparative consacrée à la modernisation (Eisenstadt, 1973), mais aussi, les thèses générales qu'ils permettent de formuler recoupent les acquis de la recherche auxquels ont abouti des *champs d'études comparatives ayant trait, par* exemple, à la sociologie des organisations ou aux sciences politiques. Les bilans établis par des spécialistes appartenant à ces champs diagnostiquent, en effet, la dissolution, sous l'effet d'approches comparatives, de certaines conceptions d'une rationalité prétendument universelle dans les sociétés industrielles (Heidenreich et Schmidt, 1991) ou de représentations d'une logique de

développement de nature unidimensionnelle (Menzel 1991). Ainsi, non seulement ce que, dans le cadre des théories et des politiques de développement, on avait appelé le « Tiers monde » se fragmente en une multiplicité difficile à appréhender de « nouveaux pays industrialisés » (*Newly Industrializing Countries*), « pays les moins développés » (*Least Developed Countries*), « pays connaissant les plus graves difficultés » (*Most Seriously Affected Countries*), « pays au seuil du développement » (*Threshold Countries*), « pays à faibles revenus » (*Low Income Countries*), pays exportateurs ou importateurs de pétrole, pays continentaux ou côtiers, ou d'États au territoire respectivement étendu, réduit ou insulaire. Et non seulement, dans les faits, la diversité socio culturelle des institutions et des organisations politiques tranche, de plus en plus, avec toutes les suppositions sur une convergence accrue vers un modèle universel — par exemple occidental — mais encore les grandes théories prétendant à une validité universelle, qu'elles soient inspirées par la théorie de la modernisation ou de la dépendance, du fonctionnalisme structurel ou du marxisme, ne rendent plus compte de l'ampleur des variations des « objets historiques », pour reprendre l'expression de Humboldt, tels qu'on peut les observer dans l'étude comparative. À la « crise de l'universalisme » (Badie et Hermet, 1990 : 19-44) correspond, en d'autres termes, l'« échec des grandes théories » (Menzel, 1991 ; Boudon, 1992).

« Il n'y a pas » — telle est la conclusion formulée par des comparatistes français — « de déterminismes universels, car les histoires sont pour cela, trop nombreuses, trop complexes et, en fait, trop indépendantes les unes des autres » (Badie et Hermet, 1990 : 10).

LES PERSPECTIVES

« Réconciliation de l'histoire et de la comparaison »

Notre examen de divers champs de la recherche comparative et internationale dans le domaine des sciences sociales et pédagogiques a fait apparaître des contrastes évidents entre, d'une part la manière dont s'imposent globalement des modèles d'éducation standardisés à l'échelle transnationale, et d'autre part la force d'inertie de réseaux d'interrelations socio-culturelles variables. De tels contrastes sont, au-delà d'informations relatives à certaines régions ou nations, les résultats les plus significatifs et, quant à leur portée théorique, les plus pertinents de la recherche comparative. Dans les paragraphes qui suivent, nous souhaitons, non pas illustrer ces résultats par des exemples supplémentaires, mais les étendre et les approfondir de manière systématique, sous trois angles différents.

(a) Les résultats de la recherche comparative sur les évolutions de l'enseignement supérieur, des sciences sociales et du système politique international facilitent cette transition vers des points de vue plus systématiques.

Ces résultats indiquent certes un impressionnant alignement international quant aux processus d'expansion et aux caractéristiques organisationnelles des systèmes d'enseignement supérieur. Il apparaît clairement en outre que l'Université européenne, à côté de l'école, est manifestement l'institution dont la propagation mondiale — qui va jusqu'à la création de filiales d'établissements d'enseignement supérieur américains, français ou japonais dans d'autres pays — s'est accomplie de manière plus naturelle et « plus pauvre en alternatives » que dans le cas de la plupart des autres attributs institutionnels de la modernité sociale (Stichweh, 1998 ; *cf.* aussi Altbach, 1991c). D'un autre côté, des recherches plus récentes ont montré que c'était justement la tendance des universités, observable partout dans le monde, à se transformer en de grands systèmes d'enseignement supérieur de masse, qui a débouché, non sur une convergence croissante au niveau international, mais sur un processus de différenciation croissante entre les nations. Car c'est précisément dans la mesure où les systèmes d'enseignement supérieur ont perdu leur caractère élitiste que se renforce leur intégration concrète dans les formes spécifiquement nationales de la stratification sociale, de la structure de qualification des forces de travail, des modes de régulation administrative et de mise en œuvre des politiques publiques de développement (Goldschmidt, 1991a et 1991b ; Kerr, 1991 ; Teichler, 1988).

On peut retracer d'autres évolutions contraires en se fondant sur l'exemple des sciences sociales. Ainsi, des analyses comparatives inspirées de la sociologie de la connaissance ont montré la persistance — indépendamment des prétentions à l'universalité de la rationalité scientifique — de

sémantiques historiques fixées par la langue *nationale et les « cultures académiques » forgées* par la tradition (*cf.*, par exemple, Ringer, 1992 ; Harwood, 1992 et 1993). Elles ont également pu illustrer la manière dont différentes disciplines, quelle que soit l'intensification des relations scientifiques internationales, continuent de tirer et même de renouveler leurs orientations paradigmatiques majeures à partir de cadres de pensée ancrés dans des traditions théoriques spécifiques (Schriewer et Keiner, 1992 et 1993 ainsi que Schriewer, 1998, pour les sciences de l'éducation ; Schulze, 1989 *pour les sciences historiques*). De même, en réaction à la prédominance globale anglo-américaine dans le domaine de la recherche et de la dissémination scientifique (*cf.* Chekki, 1987), émergent des controverses concernant les tendances contradictoires de l'« internationalisation » et de l'« indigénisation » des sciences sociales (Genov, 1989 : pp. 1-17), ou l'élaboration de « sociologies indigènes » se démarquant clairement d'une « science sociale universelle » (Albrow et King, 1990).

Enfin, nombreuses sont les analyses comparatives en sciences politiques qui débouchent sur le constat d'une imbrication quasi « dialectique » de *démarches d'intégration au niveau supra-national* et de tendances à la fragmentation aux niveaux national et sub-national (McGrew, 1992 : 23 ; Smith, 1992). Elles montrent à quel point, particulièrement en Europe, les tendances à l'intégration supra-nationale vont de pair non seulement avec le maintien, mais même avec le renforcement de l'État national et avec l'extension et l'intensification de sa capacité de pénétration et de mobilisation (Sharpe, 1989 ; Milward *et al.*, 1992). De la même manière, elles étayent l'idée que les tenta*tives d'intégration transnationale stimulent, en* même temps, la dynamisation des phénomènes de diversification régionale en matière linguistique, ethnique ou culturelle (Grant, 1981 ; Charpentier et Engel, 1992 ; Scardigli, 1993).

Comme le font clairement apparaître les trois champs d'étude passés en revue, les phénomènes contraires d'internationalisation et d'élaboration structurelle constamment renouvelée au niveau national ne sont pas simplement juxtaposés les uns aux autres. Au contraire, ils sont liés dans le sens d'un défi et d'une réaction, d'un processus et de ses conséquences non recherchées. Ils renvoient ainsi à des enchaînements dans le temps et à des potentiels de diversification inhérents à ces enchaînements, à des processus *d'évolution de grande envergure* et à la complexité générée au cours de ceux-ci. En d'autres termes, ces phénomènes contraires manifestent la pertinence de la perspective macro-historique caractéristique du paradigme du système mondial qui prend en considération les processus de longue durée et de vaste portée. En même temps et dans le même contexte, cependant, ils conduisent à récuser les notions de rationalité linéaire, voire évolutionnistes, qui ont été souvent associées à de tels processus.

« Il serait inexact de concevoir la globalisation comme une sorte de processus ou un ensemble de processus de nature téléologique. L'idée que *la globalisation implique une logique historique* prédéterminée qui conduirait inexorablement soit à la création d'une société mondiale, soit à une forme de gouvernement mondial est tout simplement inacceptable. Les données historiques vont à l'encontre d'une telle idée. Car la globalisation stimule des forces d'opposition qui peuvent aussi bien conduire à un monde de plus en plus fragmenté, puisque le développement de la conscience réciproque et des interrelations entre les différentes sociétés peut en réalité contribuer *à générer des conflits et des tensions* ». (McGrew, 1992 : 23 ; *cf.* Smelser, 1991 : 89).

(b) Très intéressants également, quand on les *considère systématiquement, sont les apports* tirés de l'analyse des processus de migration, de diffusion et de réception transnationaux qui parcourent avec une intensité croissante l'histoire européenne, puis mondiale, de l'éducation, notamment depuis le XIXe siècle. L'avantage de telles analyses est qu'elles mettent à jour, au-delà du caractère conflictuel des processus d'internationalisation et de globalisation, l'activité de médiation accomplie par les acteurs individuels et/ou les groupes sociaux qui jouent un rôle de *premier ordre dans la constitution de ces processus*. Bien qu'une place plutôt marginale leur ait été attribuée jusqu'ici dans le cadre de l'éducation comparée, de telles analyses se voient pourvues d'un poids systématique en tant que correctifs empiriques aux approches théoriques et aux modèles d'interprétation qui se réfèrent à une logique du développement prétendument intégrée à l'histoire mondiale. Contre les suppositions fondées sur une logique de ce type, elles soulignent la non-linéarité et le caractère contingent des *processus de globalisation, ainsi que l'action*

constante exercée, au cours de ces processus, par des potentiels générateurs de déviations. Car la diffusion internationale du savoir acquis, des modèles d'organisation, des schémas de résolution des problèmes ou des politiques, fait l'objet, de la part des groupes culturels ou nationaux qui y font référence, de procédés spécifiques de réinterprétation et d'adaptation par réappropriation. Par conséquent, des modèles véhiculés au niveau transnational font l'objet, dans une mesure historiquement variable, de la part de leur milieu de réception, de processus de sélection en fonction d'intérêts préexistants, d'adaptation à des besoins et à des situations spécifiques, de réinterprétations conformes à la culture existante et de réorganisations structurelles.

La propagation mondiale, dont nous avons parlé à maintes reprises, de l'Université de type européen, l'histoire des sciences sociales et la reprise de principes d'organisation étatiques et politiques portant le sceau de l'Occident fournissent une grande quantité d'exemples de ces procédures adaptatives. Ainsi, des études comparatives, telles que celle accomplie par Cowen (1988) sur le Brésil et le Japon, montrent que la réception et la transposition institutionnelle du modèle d'Université européenne dans les pays extra-européens, en dépit de défis analogues liés à la modernisation de ces pays, a pris des formes tout à fait différentes en fonction de conditions variables, liées, par exemple, à la force de pénétration du système politique, à la présence plus ou moins importante d'élites ayant une volonté de modernisation, au modèle dominant de stratification sociale ou à la structure des institutions éducatives déjà existantes. Ainsi, au Japon, un choix éclectique d'éléments puisés dans différents systèmes d'enseignement supérieur (français, américain et allemand) et leur application en référence à un besoin de modernisation et de qualification défini de manière autoritaire a conduit à une transformation adaptative, — c'est-à-dire à une « *indigénisation* » — des modèles occidentaux, tandis qu'en même temps les *Universités impériales* ainsi constituées se trouvaient immunisées à l'égard des aspects et symptômes moins appréciés dans les modèles étrangers. Au Brésil, en revanche, la faiblesse relative des élites convaincues des besoins impérieux de développer et de moderniser le pays a favorisé, sur le plan de la politique culturelle et éducative, une domination durable de l'influence française et des modèles français, avec des facultés indépendantes et des grandes écoles spécialisées dans les domaines de la médecine, des sciences de l'ingénieur, ainsi que des sciences économiques, agricoles, militaires, naturelles et physiques. Le pendant de ces évolutions a été, y compris jusqu'à une date avancée du XXe siècle, une dépendance scientifico-culturelle et économico-industrielle à peine atténuée du pays à l'égard de l'étranger. D'ailleurs, différents constats effectués par l'histoire des sciences appuient ces conclusions. Depuis la propagation de la philosophie et de la philologie allemandes du XIXe siècle en Europe de l'Ouest (Espagne et Werner, 1988 et 1990), en passant par l'adoption de la sociologie de Max Weber en France, aux USA ou en Asie du sud-est (Pollak, 1986 ; Kantowsky, 1982) et jusqu'à la genèse de la pédagogie moderne au Japon, introduite par un disciple de Herbart oublié depuis longtemps en Allemagne (Terasaki, 1989), on peut montrer que l'introduction, dans d'autres contextes socio-culturels, de théories et d'innovations scientifiques est essentiellement une histoire interminable d'interprétations et de réinterprétations, guidée par des intérêts dominants et canalisée par des constellations de discours préexistants. La même idée s'applique, enfin, à la dissémination des principes d'organisation et des institutions de la démocratie politique occidentale dans les pays extra-européens (*cf.* Badie, 1992a). Comme le montre l'exemple japonais, ces institutions se sont combinées avec des strates plus anciennes du comportement politique et des modèles d'exercice de l'autorité forgés par la culture locale et ont, sur la base de ce processus de restructuration, transformé leur sens et leur fonctionnement pour devenir « un système sans noyau » (Wolferen, 1989).

La diversité, illustrée par de tels exemples, de « logiques d'appropriation » et de structures culturelles profondes qui sont elles-mêmes sources de nouvelles déviations, ainsi que les différentes représentations du temps ou les différents concepts de vérité, par exemple, ou encore les expériences collectives sédimentées au cours de longues périodes historiques, « réduisent au pur état d'illusion les visions très idéologiques proclamant la fin de l'histoire [à la suite d'une convergence prétendument irrésistible vers le modèle social libéral-capitaliste de l'Ouest]. Celles-ci peuvent à la rigueur s'appliquer à des phénomènes de surface et à l'impression d'occidentalisation qui se dégage de certains processus d'importation. Derrière cette vitrine se dissi-

mule en réalité un jeu complexe d'importations et d'appropriations, mais aussi de résurgences de modes populaires d'action politique et de cultures très anciennes dont le comparatiste se doit de tenir compte : les trajectoires chinoise, indienne ou japonaise sont tout autant faites de pures plaques que d'appropriations mesurées et d'actualisations de traditions culturelles millénaires » (Badie, 1992b : 366-367).

De tels acquis, issus de la recherche comparative sur l'introduction et l'adoption des connaissances dans les sciences sociales, peuvent être immédiatement transposés aux résultats détaillés obtenus sur la manière dont se sont globalement imposés des modèles éducatifs standardisés au niveau transnational d'une part, et sur la force d'inertie de réseaux d'interrelations socio-culturelles variables de l'autre. Il existe — on peut généraliser ainsi cette idée à différents secteurs — un universalisme abstrait de modèles véhiculés à l'échelle transnationale qui, partout, se diversifie dans des structures multiformes, où il s'articule, au fil de ses transpositions institutionnelles, avec différents cadres étatiques, régulations juridiques et administratives, formes de la division sociale du travail, cultures académiques, systèmes de symboles sociaux ou visions du monde profondément ancrées dans des contextes socio-culturels. Le « phénomène d'évolution de portée universelle » que l'école est censée représenter s'avère alors être moins universel que marqué par des particularités socio-culturelles, dès lors que les multiples interrelations entre les diplômes scolaires et les privilèges qu'ils procurent, entre l'éducation et l'emploi, entre la sélection scolaire et les stratifications sociales, entre l'organisation de l'enseignement et le droit public, entre les études supérieures et les mentalités collectives, entre les processus de formation et le changement social, ou entre la rationalité scientifique et l'évolution propre de sémantiques historiques, deviennent l'objet d'une analyse systématique.

En se référant ainsi à l'« État » et au « droit », à la « culture » et à la « religion », aux « visions du monde transmises par les langues nationales » et aux « expériences collectives », on ne désigne pas seulement (sans prétendre à l'exhaustivité) des potentiels de génération ou de renforcement de différences qui, dans le processus historique, produisent des structures socio-culturelles ou des « configurations » toujours nouvelles. En fait, ces références renvoient aussi, de manière systématique, à des apports qui peuvent être considérés comme les acquis durables de la recherche comparative menée depuis Lorenz von Stein (1868) jusqu'à Stein Rokkan (1970), depuis Max Weber (1920-1921) jusqu'à Pierre Birnbaum (1988) et de Norbert Elias (1978) à Fritz Ringer (1979).

(c) Dans ce contexte, enfin, certaines divergences de méthodologie apparaissent comme bien moins insurmontables qu'on ne l'a présenté à l'occasion des controverses fondamentales auxquelles l'éducation comparée a jadis donné lieu. Nous pensons ici, plus particulièrement, aux positions contraires des approches nomothétique et idiographique, des paradigmes « néo-positiviste » et « historiciste » ou, en d'autres termes, au contraste entre l'utilisation de la comparaison comme procédé quasi expérimental de formation et de vérification de la théorie d'une part, et la reconstitution herméneutique et interprétative de configurations culturelles d'autre part.

Bien plus, ces oppositions se relativisent à mesure que l'éducation comparée relève les défis de la perspective macro-historique, telle qu'elle est impliquée non seulement par les processus de mondialisation mais encore dans le paradigme du système mondial. Accepter ces défis signifie inclure, à part égale, dans l'horizon d'analyse de la discipline, outre la prise en compte de la reconstitution compréhensive de réseaux d'interrelations socio-culturelles, et en plus de l'identification de relations générales entre variables spécifiées, les dimensions plus globales ayant trait tant aux processus de modernisation socio-historiques qu'aux mouvements de diffusion et de migration transculturelles.

Une telle extension des perspectives n'est pas seulement suggérée par notre passage en revue des résultats obtenus dans différents champs de la recherche comparative. Elle s'impose quasi d'elle-même comme une conséquence du faisceau de mouvements contraires apparus lors de notre examen. Car les conjonctions, créatrices de tensions entre,

— des efforts d'intégration supra-nationale et de diversification sub-nationale ;

— des processus d'« internationalisation » et d'« indigénisation » ;

— des phénomènes d'évolution de portée universelle et des configurations historico-culturelles particulières ;

— des processus de diffusion mondiale et des processus de réception différenciés selon les cultures ;

— un universalisme abstrait des modèles véhiculés à l'échelle mondiale et des processus d'élaboration structurelle génératrice de déviations ; ou encore,

— la dissémination globale de modèles d'éducation standardisés (malgré les conditions spécifiques prévalant dans différents contextes sociétaux) et une surprenante diversité des réseaux d'interrelations socio-culturelles (malgré les présupposés universalistes intégrées aux grandes théories),

n'indiquent pas seulement les points de recoupement sur lesquels les questions de l'école, de l'éducation et de la formation sont liées, d'un point de vue pratique et politique, avec ce que Max Weber appelle les « grands problèmes de civilisation » d'un monde en transformation. Ces conjonctions créatrices de tensions désignent aussi un inventaire désormais incontournable de problèmes d'analyse et d'explication que l'éducation comparée est appelée à résoudre. Avec ces problèmes tant empiriques que théoriques, on cerne également les dimensions dans lesquelles l'éducation comparée, à la fin du XXe siècle doit (i) clarifier ses « points de vue » directeurs, (ii) expliciter son approche méthodologique et (iii) identifier son « appareil conceptuel ». Cela suppose, bien sûr, qu'elle ne veuille ni s'en remettre aux conjonctures à court terme d'une recherche appliquée soumise à la politique, ni se laisser remplacer sans autre forme de procès par les prétentions d'une « science mondiale » en germe (*globology)* ; mais qu'elle se considère, à l'image de la pensée classique et comme le confirme la réflexion méta-scientifique récente, comme la branche comparative des sciences de l'éducation (Diemer, 1970).

De telles conclusions engendrent trois types de conséquences quant à la pratique de la recherche comparative. Une éducation comparée qui souhaite faire valoir sans restrictions la complexité de ses objets d'études ne peut se passer de les conceptualiser sous une triple perspective, à savoir en termes de processus de modernisation macro-historique, de configurations socio-culturelles particulières ainsi que de migrations et de transferts transnationaux. (*cf.* Mcmichael 1990). (1) Dans une telle optique multiple, les recherches comparatives, d'une part peuvent être rattachées aux thèses des théoriciens du système mondial, d'autre part sont censées contribuer, par l'intermédiaire de reconstructions historiques, à éclairer en détail les processus de globalisation passés et en cours, et à contrôler, par l'intermédiaire de comparaisons soigneusement conduites, les prétentions universalistes se réclamant de certaines théories de l'évolution. D'un point de vue méthodologique, un tel enchaînement des perspectives vise à la « réconciliation de l'histoire et de la comparaison », telle qu'elle se dessine comme acquis majeur de la sociologie historique (Badie, 1992b : 364). Une telle réconciliation ne désigne pas seulement la convergence de la comparaison interculturelle et de l'analyse historique sous la forme d'une recherche historico-comparative sur l'éducation (Schriewer, 1984). Elle implique aussi une temporalisation notable des concepts explicatifs (tels que situations d'action, définitions de problèmes, variables contextuelles, configurations causales, etc.) et des modèles analytiques en jeu (*cf.* Castles, 1989). Avec de telles conclusions, on aborde enfin l'idée que, d'un point de vue théorique, l'éducation comparée dépend de systèmes conceptuels et de *programmes théoriques qui* peuvent embrasser l'éventail des perspectives d'analyses et des points de vue méthodologiques définis ci-dessus, et qui, de ce fait, permettent de structurer des recherches correspondantes. Ce qui est en jeu notamment, ce sont des programmes théoriques susceptibles d'intégrer les acquis de connaissances générés dans les différents champs de la recherche comparative — acquis ayant trait à des réseaux d'interrelations comme à la dynamique propre aux systèmes complexes, à des processus d'élaboration structurelle comme à la dépendance récursive, vis-à-vis de ces mêmes processus, de changements structurels ultérieurs, aux phénomènes de déviation amplifiée et amplificatrice comme à la causalité complexe.

Au cours des deux dernières décennies, des théories qui traitent et élaborent de tels acquis ont été développées et discutées sur la base de recherches menées dans les sciences naturelles, biologiques et sociales. Sous des intitulés comme « auto-organisation » ou « morphogénèse », elles semblent poser les jalons d'un programme de recherche de plus en plus interdisciplinaire (*cf.* Krohn, Küppers et Paslack, 1987). Elles ont été à l'origine de recherches non seulement dans des domaines aussi différents que la météorologie, la théorie du management ou le développe-

ment urbain. Elles ont aussi ouvert de nouvelles orientations théoriques dans des branches comme la sociologie du travail et des organisations, la recherche comparative sur la technique ou la sociologie historico-comparative de l'éducation. Les noms qui représentent ce type d'orientations théoriques sont par exemple, pour l'Angleterre, Margaret S. Archer (*cf.* Archer, 1982 et 1985), pour la France, Edgar Morin (*cf.* Morin, 1981-1985) ou Niklas Luhmann pour ce qui concerne l'espace germanophone (*cf.* Luhmann, 1970-1990 et 1984). Nous souhaitons évoquer ici quelques aspects de ces développements théoriques parce que, en adoptant encore un point de vue relevant de l'histoire des sciences, il est possible de faire apparaître certains parallèles avec les problématiques antérieures, mais aussi les nouvelles réponses que ces développements y apportent.

Dans le domaine social, les modèles d'auto-organisation signifient d'abord, d'une manière largement analogue au programme des sciences comparatives vers 1800, que, une autre fois, l'on s'approprie les innovations acquises dans le domaine des sciences biologiques. Ainsi, la théorie des systèmes sociaux auto-référentiels, développée notamment par Luhmann, reprend les idées fondamentales de la théorie générale des systèmes, de la cybernétique, de la neurophysiologie ou de la théorie de la communication, tout en les spécifiant — le terme est de Wilhelm von Humboldt — en fonction de la « particularité » du social. Car, par l'intermédiaire des concepts systémiques généraux, Luhmann fait précisément ressortir la différence entre les systèmes vivants et les systèmes producteurs de sens ainsi que, parmi ces derniers, entre les systèmes psychiques (constitués à base de conscience) et les systèmes sociaux (constitués à base de communication) (*cf.* Lipp, 1987). Dans cette perspective, le problème théorique débattu chez Humboldt, à savoir l'opposition entre la « régularité » et l'« énergie spontanée », qui réside dans la spécificité de l'objet social, trouve ici une réponse élaborée par la sociologie contemporaine.

Par ailleurs, un autre avantage du corpus théorique développé par Luhmann réside dans le fait qu'il associe la théorie des systèmes et la théorie de l'évolution, ou, plus spécifiquement, une théorie de la communication sociale et une théorie de la différenciation sociale (*cf.* Luhmann, 1975b) (2). Ce cadre théorique n'offre pas seulement les moyens conceptuels permettant d'appréhender la spécificité des champs d'action socio-culturels (par exemple éducatifs) et leurs relations avec leur environnement sociétal (*cf.* Schriewer, 1987 et 1990b) ; il offre aussi les perspectives conceptuelles qui rendent ces champs d'action ou systèmes partiels compréhensibles dans leur historicité, dans le cadre de processus plus globaux de différenciation socio-historiques, y compris les processus actuels d'intensification mondiale des réseaux communicationnels constitutifs de systèmes fonctionnels particuliers (comme, par exemple, le système économique ou le système de la science).

Constructions sémantiques de la société mondiale

Pour conclure, nous développons un autre aspect de la théorie des systèmes sociaux auto-référentiels élaborée par Luhmann. Il s'agit des concepts fondamentaux sur lesquels se constitue cette théorie : l'auto-référence, la réflexivité et la réflexion. Ces concepts ont pour but d'appréhender des processus socio-culturels en tant que réalité sociale qui s'observe et se décrit elle-même, et qui s'organise elle-même à partir de ses propres descriptions. Ces concepts impliquent donc, dans leur essence, une perspective relevant de la sociologie de la connaissance. Cette perspective se rapporte à la disjonction entre les évolutions sémantiques et les évolutions structurelles de domaines d'action socio-culturelle particuliers — par exemple le système éducatif — ainsi qu'aux relations entre ces évolutions, dont les variations ne sont pas arbitraires. De telles approches supposent l'existence d'interrelations entre « structure de la société et sémantique » (Luhmann, 1980-1995), entre des modèles d'organisation sociale et un savoir correspondant qui s'y rapporte de par son sens, entre les organisations et les idées. Non seulement ces interrelations offrent un cadre explicatif fécond pour les résultats de la recherche comparative qui soulignent l'importance que des modèles interprétatifs, des « significations sociales » (Ringer, 1979) ou des « structures symboliques » (Eisenstadt, 1995) ont eue pour différents processus de formation de système, voire de modernisation, mais, ce qui est non moins important, c'est que des concepts comme l'auto-référence et la réflexivité invitent également à reprendre une distinction introduite par Friedrich Schneider (1931/1932), au début de l'institutionnalisation universitaire du champ, pour

l'approfondir sur le plan sociologique et la rendre utile de façon systématique pour des analyses empiriques des processus d'internationalisation. Nous nous référons ici à la distinction faite par Schneider entre « éducation internationale » (comme champ de l'activité intellectuelle) et « internationalité » (comme fait historique). Elle renvoie à une différenciation de niveaux qui est déjà apparue au cours de cet article — par exemple avec la différence entre « l'universalisme abstrait des modèles véhiculés à l'échelle transnationale » et les « structures socio-historiques multiformes » — et qu'il convient désormais d'expliciter en tant que telle. En effet, d'une manière largement indépendante des processus structurels d'internationalisation de modèles typiques d'organisation et d'expansion des systèmes éducatifs, il y a eu et il continue d'y avoir thématisation de l'« internationalité » dans les débats sur les réformes pédagogiques. En d'autres termes, il convient de distinguer entre le niveau des processus socio-historiques de modernisation, complexes et porteurs de conflits, et le niveau des discours pédagogiques, qui ont leur propre autonomie et leur propre évolution. Cette différenciation exige des approches également différentes dans le traitement scientifique. En complément des perspectives élargies de l'éducation comparée, adaptées aux dimensions des problématiques de son domaine d'étude, se dessine un autre niveau d'analyses qui, appuyé sur la sociologie de la connaissance, se propose d'étudier les contributions pédagogiques à la construction sémantique d'une société mondiale.

La théorie de l'auto-référence, ou plus précisément la série conceptuelle « réflexion-interruption dans la relation d'interdépendance-externalisation », offre les instruments appropriés à ce type d'analyses. À l'aide de ces concepts, une auto-analyse à caractère socio-historique de l'éducation comparée peut être utilisée comme procédé d'analyse empirique des phénomènes du système mondial (3). Selon les prémisses de cette approche, indispensables à sa compréhension, la théorie pédagogique se développe historiquement et de façon systématique, non pas par référence à la science pure, mais comme théorie « *du* » système éducatif développée « *au sein du* » système éducatif. Par conséquent, en analysant son système de référence, la théorie pédagogique s'analyse elle-même comme élément de ce système de référence. Tel est le sens du concept d'auto-référence. De plus, pour les théories-réflexions développées dans les contextes de sous-systèmes sociétaux particuliers, il est nécessaire, comme pour toutes les formes de constructions auto-référentielles, d'interrompre leurs relations circulaires d'interdépendance. Ces interruptions sont possibles grâce à l'ouverture, pratiquée de façon sélective, vers l'environnement extérieur, c'est-à-dire en choisissant des points de références externes et en s'enrichissant d'un « sens supplémentaire » qui puisse s'y rapporter.

En ce qui concerne la pédagogie comme théorie-réflexion du système éducatif, Luhmann et Schorr (1979 : 338 et suivantes) ont identifié — sans prétendre à l'exhaustivité — trois formes majeures d'« externalisation » : la référence aux principes généraux de la rationalité scientifique (i), la référence aux valeurs (ii) et la référence à l'organisation (iii). En même temps, ils ont montré le rôle de ces formes d'externalisation dans la stabilisation de la pédagogie comme théorie scientifique *au sein du* système éducatif. Ces formes permettent (i) une vérification des fondements qui garantit l'autonomie de la théorie pédagogique. Elles offrent (ii) également des justifications pour des actions et des options de réforme. Enfin, elles servent (iii) de « point d'imputabilité » utilisable pour critiquer ou réinterpréter « les aspects plutôt désagréables de la réalité sociale » (Luhmann et Schorr, 1979 : 341-342).

Ces points de vue structurels, singuliers pour ce type de théories à valeur réflexive, offrent les données conceptuelles qui permettent d'interpréter sociologiquement de nombreux travaux conventionnellement rangés parmi l'éducation comparée, bien qu'ils soient déficients en terme de méthodologie comparative et que leur pertinence théorique soit douteuse. Ces textes correspondent au besoin structurel d'externalisation propre aux théories réflexives, et particulièrement aux réflexions du type des « réflexions pédagogiques réformatrices ». Dans l'optique interne des systèmes éducatifs nationaux, la citation de l'exemple étranger, le « regard par-dessus les frontières sur des pays comparables », la référence à des « expériences mondialistes », ou le recours à des « situations mondiales » sont perçus et utilisés comme « ouverture à des impulsions extérieures », comme « potentiel de stimulation », comme « leçon » ou « cadre de référence » pour spécifier des options de réformes. Ce type de référence — non explicité sur les plans théorique

et méthodologique — à l'« étranger » et à l'« internationalité » représente donc une forme d'appel à l'environnement extérieur, permettant d'obtenir un sens supplémentaire, qui est complémentaire aux trois modèles d'externalisation présentés plus haut.

En d'autres termes, ces formes d'externalisation, se rapportant à des (iv) situations mondiales importantes d'un point de vue pédagogique, ne servent pas à l'analyse comparative de différences socio-culturelles, qui vise à promouvoir la connaissance sociologique. Elles impliquent plutôt la minimisation de ces différences, en proposant une orientation (d'abord sur le plan des idées, puis sur le plan pratique) d'après les « pays qui sont à la tête de la civilisation du monde », comme le dit un auteur espagnol du XIXe siècle de façon caractéristique (Pedro, 1987 : 163-164). Pour reprendre encore une distinction introduite par Friedrich Schneider (1931/1932 : 243 et 403-404), elles n'utilisent pas la « methode comparative » (en tant que procédé analytique spécifique relié à la théorisation). Elles pratiquent plutôt la « considération transnationale » (en vue de « découvrir des problèmes, des idées et des courants pédagogiques internationaux »). Car c'est bien sur un ersatz de comparaison, son pis-aller méthodologique, que reposent en bonne partie ces apports sémantiques : à savoir la « perspective internationale » construite avec les opérations élémentaires, c'est-à-dire méthodologiquement non développées, de la pensée comparative.

Des études historiques sur le développement de la recherche comparée et/ou internationale sur l'éducation appuient cette thèse. Qu'il s'agisse de l'expansion de la pédagogie progressiste en un « mouvement pédagogique mondial » ou de l'identification d'une « idée européenne de l'éducation ». Qu'il s'agisse de « convergences des sociétés industrialisées » ou de « révolution scientifique et technique », de « démocratisation » ou de « *comprehensivization* », de l'intégration de types d'écoles et de cursus scolaires, de tendances réformatrices dans la formation des professeurs ou de la « discussion internationale » entre pédagogues. En fait, des études portant sur l'évolution des travaux de pédagogie comparée ou internationale montrent que ces différentes formes d'internationalisation sémantique de la réflexion réformatrice, développées à l'intérieur d'un système national particulier, ont toujours représenté, « pour les personnes partageant le même avis, une confirmation dans leur travail et un argument de justification face aux adversaires. Le fait de démontrer leur internationalité lavait les revendications de ces personnes de tout reproche de partialité liée à leurs intérêts, elle leur conférait un caractère général et nécessaire » (Zymek, 1975 : 348-349).

En d'autres termes, l'externalisation se rapportant à des situations pédagogiques mondiales confère un caractère d'objectivité aux arguments en faveur de certaines options de réforme fondées sur des jugements de valeur. En même temps, elle apporte ces justifications sous forme de descriptions historiques et/ou de rapports statistiques, qui constituent des formes scientifiquement reconnues. De plus, comme une large part des ouvrages relevant de la réflexion internationale réformatrice se concentre thématiquement sur les problèmes de l'organisation et du développement des systèmes éducatifs, cette forme d'externalisation, en indiquant des parallèles et des alternatives, se prête parfaitement à surmonter les déceptions de la pédagogie qui se heurte à une réalité sociale déterminée par l'organisation. L'externalisation se rapportant à (iv) des *situations mondiales* neutralise par conséquent l'obligation du recours direct aux (ii) *valeurs* ou aux *idéologies fondées sur des valeurs*. Elle redouble la référence aux (i) *principes scientifiques* et elle renforce l'externalisation se rapportant à (iii) *l'organisation*. Enfin, en combinant ces aspects de justification, d'assurance de fondements et d'imputabilité, elle confère à la réflexion pédagogique sur les réformes un degré remarquable de dynamique autonome. Dès lors, comme on peut le voir dans les ambivalences de la conception de Friedrich Schneider et dans l'évolution de la discipline jusqu'à nos jours, c'est le type de pensée spécifique à la réflexion pédagogique elle-même qui a systématiquement transformé le grand programme d'une éducation *comparée* en son succédané, la pédagogie *internationale*.

À la suite des impulsions concurrentes provenant du « système interétatique » (*interstate system*) (Ramirez et Boli-Bennett, 1987), des processus d'externalisation analogues sont conduits selon des perspectives nationales différentes. Un contexte de réflexion, délimité par des frontières politiques et/ou par des liens linguistiques, externalise d'autres contextes de réflexion qui, à leur tour, font référence à d'autres contextes encore, ce qui a pour conséquence qu'ils représentent,

les uns pour les autres, des modèles et des potentiels de stimulation. Un réseau de références réciproques naît alors de cette accumulation d'observations entre nations. Ce réseau acquiert sa propre autonomie, qui véhicule, confirme et dynamise l'universalisation planétaire des représentations, des modèles, des normes, des critères et des options de réformes. Un tel réseau de références devient un élément constitutif d'une sémantique transnationale de la réforme pédagogique. Du point de vue de la sociologie de la connaissance, cette sémantique transnationale peut être comprise comme le correlat d'un processus évolutif porté par la dynamique d'une différenciation fonctionnelle de systèmes sociaux, en même temps qu'elle réagit, en tant que construction sémantique de la société mondiale, sur les structures sociales, en les transformant, en les uniformisant et en les harmonisant.

Jürgen Schriewer
Université Humboldt de Berlin

NOTES

(1) Le concept de modernisation socio-historique n'est pas employé ici dans le sens d'une occidentalisation prétendument inéluctable ou orientée vers un objectif relevant de la politique de développement ; *il est plutôt utilisé comme* « label passe-partout », comme « expression fonctionnelle pour désigner les processus, liés entre eux, du changement social, politique, économique et culturel séculaire (tels que : industrialisation, démocratisation, bureaucratisation et urbanisation) dont les effets se font sentir dans le monde entier mais de façons extrêmement différentes » [...] « En conséquence, la modernisation n'implique pas l'émergence d'une sorte de société mondiale où prévaudraient l'homogénéité culturelle ou le cosmopolitisme. Mais plutôt, parce que ses effets ne sont pas ressentis de manière identique sur toute la planète et parce que partout où elle pénètre elle suscite en même temps des résistances, il est plus exact de considérer que la modernisation renforce, au sein du système global contemporain, à la fois des tendances à l'intégration et des tendances à la désintégration ». (McGrew, 1992 : p. 25-26).

(2) Rappelons à cette occasion la différence dont Schluchter (1979), entre autres, a souligné la portée théorique, entre les philosophies de l'histoire objectivistes dans la tradition du XIXe siècle, et les reformulations plus récentes de la théorie de l'évolution, telles que celle entreprise, entre autres, par Luhmann. Les premières invoquent une « causalité de la nécessité », *et construisent des successions universelles de paliers.* Les secondes se réfèrent à la « causalité de la contingence » ou à la « causalité d'attribution » et ne connaissent que des successions de paliers reconstituées après coup ; elles renoncent ainsi à tracer soit des critères généraux, soit des périodisations universelles de la transformation socio-historique.

(3) Les paragraphes qui suivent reprennent, en les résumant, certains arguments développés dans Schriewer (1990a : p. 62 et suivantes).

BIBLIOGRAPHIE

ADICK C. (1988). — *Schule im modernen Weltsystem.* **Zeitschrift für Kulturaustausch** 38, n° 3, p. 343-355.

ADICK C. (1992a). — **Die Universalisierung der modernen Schule.** Paderborn : Schöningh.

ADICK C. (1992b). — Historisch-vergleichende Bildungsforschung und die Entwicklungslogik der « langen Wellen » der Schulgeschichte, *in* : **Evolution, Erziehung, Schule : Beiträge aus Anthropologie, Entwicklungspsychologie, Humanethologie und Pädagogik**, édit. ADICK C. et KREBS U. Erlangen : Universitätsbibliothek, p. 251-267.

ALBROW M. et KING E. (eds) (1990). — **Globalization, Knowledge and Society.** London : Sage.

ALTBACH P. G. (1987). — **The Knowledge Context : Comparative Perspectives on the Distribution of Knowledge.** Albany : State University of New York Press.

ALTBACH P. G. (1991a). — Textbooks : The *International Dimension, in* : **The Politics of the Textbook**, APPLE M.W. & CHRISTIAN-SMITH L. (eds). New York : Routledge, p. 242-258.

ALTBACH P. G. (1991b). — Third World Publishers and the International Knowledge System. **Logos**, n° 2/3, p. 122-126.

ALTBACH P. G (1991c). — *Patterns in Higher Education* Development. **Prospects** XXI, n° 2, p. 189-203.

ALTBACH P. G. (1994). — *International Knowledge* Networks, in : **The International Encyclopedia of Education**, édit. HUSEN T.et POSTLETHWAITE T.N., 2e édition, Vol. 5. Oxford : Pergamon-Elsevier, p. 2 993-2 998.

ARCHER M.S. (1982). — Theorizing about the Expansion of Educational Systems, *in* : **The Sociology of Educational Expansion. Take-off, Growth and Inflation in Educational Systems**, édit. ARCHER M.S. (Beverly Hills & London : Sage), p. 3-64.

ARCHER M.S. (1985). — Structuration *versus* Morphogenesis, *in* : **Macro-Sociological Theory. Vol. 1 : Perspectives on Sociological Theory**, édit. EISENSTADT S.N. et HELLE H.J.. Beverly Hills et London : Sage, p. 58-88.

BADIE B. (1992a). — **L'État importé. Essai sur l'occidentalisation de l'ordre politique**. Paris : Fayard.

BADIE B. (1992b). — Analyse comparative et sociologie historique. **Revue Internationale des Sciences sociales**, n° 133, août, p. 363-372.

BADIE B. & HERMET G. (1990). — **Politique Comparée**. Paris : PUF.

BERGESEN A. (1980). — Preface et From Utilitarianism to Globology : The Shift from the Individual to the World as a Whole as the Primordial Unit of Analysis, *in* : **Studies of the Modern World System**, edit. BERGESEN A. . New York : Academic Press, p. xiii-xiv & 1-12.

BIRNBAUM P. (1988). — **States and Collective Action : The European Experience**. Cambridge : Cambridge University Press.

BOLI J. et RAMIREZ F.O. (1992). — Compulsory Schooling in the Western Cultural Context, *in* : **Emergent Issues in Education. Comparative Perspectives**, édit. ARNOVE R.F., ALTBACH Ph.G. et KELLY G.P. Albany : State University of New York Press, p. 25-38.

BOUDON R. (1992). — Grandeur et décadence des sciences du développement : Une étude de sociologie de la connaissance. **L'Année sociologique**, IIIe série, Tome 42, p. 253-274.

CASTLES F.G. (ed.) (1989). — **The Comparative History of Public Policy**. Cambridge : Polity Press (Voir surtout l'introduction, p. 1-15).

CHARPENTIER J. et ENGEL C. (eds) (1992). — **Les régions de l'espace communautaire**. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.

CHEKKI D. A. (1987). — **American Sociological Hegemony. Transnational Explorations**. Lanham & London : University Press of America.

COWEN R. (1988). — The Importation of Higher Education into Brazil and Japan, in : **International Currents in Educational Ideas and Practices**. Proceedings of the 1987 Annual Conference of the History of Education Society held jointly with BCIES, édit. CUNNINGHAM P. et BROOK C. Evington : History of Education Society, p. 41-49.

CUVIER G. de (1800-1805). — **Leçons d'anatomie comparée**, 5 vol. Paris.

DEPPE R. et HOSS D. (eds) (1984). — **Work Organization, Incentive Systems and Effort Bargaining in Different Social and National Contexts**. Frankfurt : Institut für Sozialforschung.

DIEMER A. (1970). — Zur Grundlegung eines allgemeinen Wissenschaftsbegriffs, *in* : **Zeitschrift für Allgemeine Wissenschaftstheorie** 1, n° 2, p. 209-227.

DIERKES M., WEILER H. N. et BERTHOIN ANTAL A.(eds) (1987). — **Comparative Policy Research. Learning from Experience**. Aldershot : Gower.

EISENSTADT S.N. (1973). — **Tradition, Change, and Modernity**. New York : Wiley-Interscience.

EISENSTADT S.N. (1995). — **Power, Trust, and Meaning. Essays in Sociological Theory and Analysis**. Chicago & London : The University of Chicago Press.

ELIAS N. (1978). — Zur Soziogenese der Begriffe « Zivilisation » und « Kultur'», in : ELIAS : **Über den Prozeß der Zivilisation**. Frankfurt : Suhrkamp, p. 1-64.

EPSTEIN E. H. (1983). — Currents Left and Right : Ideology in Comparative Education. **Comparative Education Review**, 27, n° 1, p. 3-39.

ESPAGNE M. et WERNER M. (1988). — Présentation. **Revue de synthèse**, IVe série, n° 2, avril-juin, p. 187-194.

ESPAGNE M. et WERNER M. (dir.) (1990). — **Philologiques I. Contribution à l'histoire des disciplines littéraires en France et en Allemagne au XIXe siècle**. Paris : Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.

FÄGERLIND I. & SAHA L.J. (1985). — **Education and National Development : A Comparative Perspective**. Oxford : Pergamon.

FEUERBACH A. von (1810). — Blick auf die teutsche Rechtswissenschaft, *in* : FEUERBACH A. von : **Kleine Schriften vermischten Inhalts**. Nürnberg : Otto, 1833, p. 152-77.

FIALA R. et LANFORD A.G. (1987). — Educational Ideology and the World Educational Revolution, 1950-1970. **Comparative Education Review**, 31, n° 3, p. 315-32.

GENOV N. (ed.) (1989). — **National Traditions in Sociology**. London : Sage.

GOLDSCHMIDT D. (1991a). — Idealtypische Charakterisierung sieben westlicher Hochschulsysteme. **Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie**, 11, n° 1, p. 3-17.

GOLDSCHMIDT D. (1991b). — **Die gesellschaftliche Herausforderung der Universität. Historische Analysen, internationale Vergleiche, globale Perspektiven**. Weinheim : Deutscher Studienverlag.

GRANT N. (1981). — European Unity and National Systems, in : **Education in the Eighties : The Central Issues**, édit. SIMON B. et TAYLOR W. London : Batsford Academic et International Ltd., p. 92-110.

GRELLET G. (1992). — Pourquoi les pays en voie de développement ont-ils des rythmes de croissance aussi différents ? **Revue Tiers Monde**, Tome XXXIII, n° 129, p. 31-66.

HARWOOD J. (1992). — **Styles of Scientific Thought. A Study of the German Genetics Community, 1900-1933**. Chicago : University of Chicago Press.

HARWOOD J. (1993). — « Mandarine » oder « Außenseiter » ? Selbstverständnis deutscher Naturwissenschaftler (1900-1933), *in* : SCHRIEWER, KEINER et CHARLE, p. 183-212.

HEIDENREICH M. et SCHMIDT G. (eds) (1991). — **International vergleichende Organisationsforschung. Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse ausgewählter Untersuchungen**. Opladen : Westdeutscher Verlag.

HUMBOLDT W. von (1964). — *Plan einer vergleichenden* Anthropologie (1795), *in* : HUMBOLDT, **Schriften zur Anthropologie und Bildungslehre**, édit. Andreas FLITNER, 2e édition. Düsseldorf et München : Küpper, p. 32-59.

INKELES A. et H. SMITH D. (1974). — **Becoming Modern**. London : Heinemann.

INKELES A. et SIROWY L. (1983). — Convergent and Divergent Trends in National Educational Systems. **Social Forces,** 62, n° 2, p. 303-333.

JULLIEN DE PARIS M.-A. (1817). — **Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée**. Paris : Colas, Delaunay *et al.*,

KANTOWSKY D. (1982). — Die Rezeption der Hinduismus/Buddhismus-Studie Max Webers in Südasien. Ein Missverständnis. **Archives Européennes de Sociologie,** 23, n° 2, p. 317-355.

KERR C. (1991). — International Learning and National Purposes in Higher Education. **American Behavioral Scientist,** 35, n° 1, p. 17-42.

KOMENAN A.G. (1987). — **World Education Indicators**, Education and Training Series Report N° EDT 88. Washington : The Worldbank.

KROHN W., KÜPPERS G. et PASLACK R. (1987). — Selbstorganisation : Zur Genese und Entwicklung *einer wissenschaftlichen Revolution, in* : **Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus**, edit. SCHMIDT S.J. Frankfurt : Suhrkamp, p. 441-65.

KURIAN G.-T. (ed.) (1988). — **World Education Encyclopedia**, Vol. 1-3. New York & Oxford : Facts on File Publications.

LEFMANN S. (1895). — **Franz Bopp, sein Leben und seine Wissenschaft**, 2e partie. Berlin : Georg Reimer.

LIPP W. (1987). — Autopoiesis biologisch, Autopoiesis soziologisch, *in* : **Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie** 39, p. 452-470.

LUHMANN N. (1970-1990). — **Soziologische Aufklärung**, Vol. 1-5. Opladen : Westdeutscher Verlag.

LUHMANN N. (1980-1995). — **Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft**, Vol. 1-4. Frankfurt : Suhrkamp.

LUHMANN N. (1975a). — Die Weltgesellschaft, *in* : **Soziologische Aufklärung** 2. Opladen : Westdeutscher Verlag, p. 51-71.

LUHMANN N. (1975b). — Systemtheorie, Evolutionstheorie und Kommunikationstheorie », *in* : **Soziologische Aufklärung** 2. Opladen : Westdeutscher Verlag, p. 193-203.

LUHMANN N. (1984). — **Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie**. Frankfurt : Suhrkamp.

LUHMANN N. et SCHORR K.-E. (1979). — **Reflexionsprobleme im Erziehungssystem**. Stuttgart : Klett-Cotta.

LUTZ B. (1976). — Bildungssystem und Beschäftigungsstruktur in Deutschland und Frankreich. Zum Einfluß des Bildungssystems auf die Gestaltung betrieblicher Arbeitskräftestrukturen », *in* : **Betrieb — Arbeitsmarkt — Qualifikation**, édit. H.-G. MENDIUS *et al.* Frankfurt : Aspekte, p. 83-151.

MAURICE M., SELLIER F. et SILVESTRE, J.-J. (1979). — La production de la hiérarchie dans l'entreprise : comparaisons France-Allemagne, *in* : **Revue française de sociologie**, 20, n° 2, p. 331-65.

MCGREW A.G. (1992) : « Conceptualizing Global Politics », *in* : MCGREW, LEWIS *et al.* (1992), p. 1-28.

MCGREW A.G., LEWIS P.G. *et al.* (1992). — **Global Politics. Globalization and the Nation-State**. Cambridge & Oxford : Polity Press & Blackwell.

MCMICHAEL P. (1990). — Incorporating Comparison within a World-Historical Perspective : An Alternative Comparative Method, *in* : **American Sociological Review**, 55, p. 385-397.

MENZEL U. (1991). — Das Ende der « Dritten Welt » und das Scheitern der großen Theorien, *in* : **Politische Vierteljahresschrift**, 32, n° 1, p. 4-33.

MEYER J.W., RAMIREZ F.O., RUBINSON R. et BOLI-BENNETT J. (1977). — *The World Educational Revolution*, 1950-1970, *in* : **Sociology of Education**, 50, p. 242-258.

MILWARD A.S. *et al.* (1992). — **The European Rescue of the Nation-State**. London : Routledge.

MORIN E. (1981-1985). — **La Méthode, Tome 1 : La Nature de la Nature ; Tome 2 : La Vie de la Vie**, *nouvelle édition. Paris : Seuil.*

MÜLLER D.K., RINGER F. et SIMON B. (eds) (1987). — **The Rise of the Modern Educational System**. Cambridge : Cambridge University Press ; Paris : Maison des Sciences de l'Homme.

PARSONS T. (1964). — Evolutionary Universals in Society, *in* : **American Sociological Review**, 29, p. 339-57.

PEDRO F. (1987). — **Los precursores españoles de la Educación Comparada. Antologia de textos**. Madrid : Universidad Nacional de Educación a Distancia.

POLLAK M. (1983). — From Methodological Prescription to Socio-Historical Description, *in* : **Fundamenta Scientiae,** 4, p. 1-27.

POLLAK M. (1986). — Die Rezeption Max Webers in Frankreich. Fallstudie eines Theorietransfers in den *Sozialwissenschaften, in* : **Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie**, 38, n° 4, p. 670-684.

RAMIREZ F. O. et BOLI-BENNETT J. (1987). — The *Political Construction of Mass Schooling : European* Origins and Worldwide Institutionalization, *in* : **Sociology of Education**, 60, p. 2-17.

RINGER F. (1979). — **Education and Society in Modern Europe**. Bloomington et London : Indiana University Press.

RINGER F. (1992). — **Fields of Knowledge. French Academic Culture in Comparative Perspective, 1890-1920**. Cambridge : Cambridge University Press ; Paris : Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.

ROKKAN S. *et al.* (1970). — **Citizens, Elections, Parties. Approaches to the Comparative Study of the Processes of Development**. Oslo : Universitetsforlaget.

SCARDIGLI V. (dir.) (1993). — **L'Europe de la diversité. La dynamique des identités régionales**. Paris : *Éditions du CNRS.*

SCHARPF F.W. (1984). — Economic and Institutional Constraints of Full-Employment Strategies : Sweden, Austria, and Western Germany, *in* : **Order and Conflict in Contemporary Capitalism**, edit. GOLDTHORPE J.H. Oxford : Clarendon, p. 257-290.

SCHLUCHTER W. (1979). — **Die Entwicklung des okzidentalen Rationalismus. Eine Analyse von Max Webers Gesellschaftsgeschichte**. Tübingen : Mohr.

SCHMID H., FÜGLISTALER P. et HOHL M. (1992).- **Vollbeschäftigungspolitik : Der Wille zum Erfolg. Ein Ländervergleich der Schweiz, Deutschlands, Österreichs, Schwedens und Japans**. Bern : Haupt.

SCHNEIDER F. (1931/1932 et 1932/1933). — Internationale Pädagogik, Auslandspädagogik, Vergleichende Erziehungswissenschaft. *In* : **Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft** 1 (1931/1932), pp. 15-39, 243-257, 392-407, et 2 (1932/1933), p. 79-89.

SCHRIEWER J. (1982). — « Erziehung » und « Kultur ». Zur Theorie und Methodik Vergleichender Erziehungswissenschaft, *in* : **Die Pädagogik und ihre Bereiche,** édit. BRINKMANN W. et RENNER K. Paderborn, München : Schöningh, p. 185-236.

SCHRIEWER J. (1984). — Vergleichend-historische Bildungsforschung : Gesamttableau oder Forschungsansatz ? », *in* : **Zeitschrift für Pädagogik** 30, n° 3, p. 323-342.

SCHRIEWER J. (1987). — Funktionssymbiosen von Überschneidungsbereichen : Systemtheoretische Konstrukte in vergleichender Erziehungsforschung, *in* : **Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie**, édit. OELKERS J. et TENORTH H.-E. Weinheim et Basel : Beltz, p. 76-101.

SCHRIEWER J. (1990a). — The Method of Comparison and the Need for Externalization : Methodological Criteria and Sociological Concepts, *in* : **Theories and Methods in Comparative Education**, édit. SCHRIEWER J. et HOLMES B., 2e édition. Frankfurt : Lang, p. 25-83.

SCHRIEWER J. (1990b). — Comparación y explicación en el análisis de los sistemas educativos, *in* : **Los Usos de la Comparación en Ciencias Sociales y en Educación,** edit. PEREYRA M.A. Madrid : Centro de Publicaciones del MEC, p. 77-127.

SCHRIEWER J. (1998). — Études pluridisciplinaires et réflexions philosophico-herméneutiques : La structuration du discours pédagogique en France et en Allemagne, *in* : **History of Educational Studies**, édit. Drewek P. et al. Gand : C.S.H.P. forthcoming 1998.

SCHRIEWER J. et KEINER E. (1992). — Communication Patterns and Intellectual Traditions in Educational Sciences : France and Germany In : **Comparative Education Review**, 36, n° 1, p. 25-51.

SCHRIEWER J. et KEINER E. (1993). — Kommunikationsnetze und Theoriegestalt : Zur Binnenkonstitution der Erziehungswissenschaft in Frankreich und Deutschland, *in* : SCHRIEWER, K. et CHARLES. p. 277-341.

SCHRIEWER J., KEINER E. et CHARLE Ch. (Hrsg./ directeurs de la publication) (1993). — **Sozialer Raum und akademische Kulturen. À la recherche de l'espace universitaire européen**. Frankfurt, Bern, New York : Lang.

SCHULZE W. (1989). — **Deutsche Geschichtswissenschaft nach 1945**. München : Oldenbourg.

SHARPE L.J. (1989). — Fragmentation and Territoriality in the European State System. **International Political Science Review,** 10, n° 3, p. 223-238.

SMELSER N.J. (1991). — Internationalization of Social Science Knowledge. **American Behavioral Scientist**, 35, n° 1, p. 65-91.

SMITH M. (1992). — Modernization, Globalization and the Nation-State, *in* : MCGREW, LEWIS *et al.* (1992), p. 253-268.

SO A.Y. (1990). — **Social Change and Development. Modernization, Dependency, and World-System Theories**. Newbury Park, London, etc. : Sage.

STEIN L. von (1868). — **Das Elementar — und das Berufsbildungswesen in Deutschland, England, Frankreich und anderen Ländern. Die Verwaltungslehre**. 5e partie : **Die Innere Verwaltung**. 2e thème majeur : **Das Bildungswesen**. Stuttgart : Cotta.

STICHWEH R. (1984). — **Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen. Physik in Deutschland 1740-1890**. Frankfurt : Suhrkamp.

STICHWEH R. (à paraître). — From the Peregrinatio Academica to Contemporary International Student Flows. National Culture and Functional Differentiation as Emergent Causes, *in* : **Transnational Intellectual Networks and the Cultural Logics of Nations**, édit. CHARLE CH., SCHRIEWER J. et WAGNER P. Providence, RI et Oxford : Berghahn, forthcoming 1998.

TEICHLER U. (1988). — **Convergence or Growing Variety : The Changing Organization of Studies**. Strasbourg : Council of Europe.

TERASAKI M. *et al.* (1989). — **Oyatoi Kyoshi Emil Hausknecht no Keukyu**. Tokyo : University of Tokyo Press.

WALLERSTEIN I. (1991). — **Unthinking Social Science. The Limits of Nineteenth-Century Paradigms**. Cambridge : Polity Press.

WEBER M. (1920-21 et 1978-1983). — **Gesammelte Aufsätze zur Religionssoziologie**, Vol. I-III. Tübingen : Mohr/Siebeck, 1920-21 ; 6e et 7e éditions 1978-1983.

WEBER M. (1973). — Die « Objektivität » sozialwissenschaftlicher und sozialpolitischer Erkenntnis (1904), *in* : WEBER : **Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre**, 4e édition. Tübingen : Mohr, p. 146-214.

WEILER H.N. (1987). — Introductory note to chapters 8-9, *in* : DIERKES, WEILER et BERTHOIN-ANTAL (1987), p. 186-187.

WOLFEREN K.van (1989). — **The Enigma of Japanese Power : People and Politics in a Stateless Nation**. New York : Alfred A. Knopf.

ZYMEK B. (1975). — **Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion**. Ratingen : Henn.

Education et croissance économique en France et en Allemagne aux XIXe et XXe siècles

Claude Diebolt

« Puisque les faits, tels qu'ils sont enregistrés par les statisticiens, sont toujours sujets à de nombreuses réserves et qualifications, [...] le théoricien devrait, à mon avis, se sentir libre de commencer par une vision « stylisée » des faits — c'est-à-dire se concentrer sur les grandes tendances, ignorant les détails individuels, et continuer avec la méthode « comme si », donc construire une hypothèse qui puisse rendre compte de ces faits « stylisés », sans qu'il se compromette nécessairement, [...] quant à l'exactitude historique des faits et tendances ainsi résumés » (1).

L'objet de cet article est de présenter une synthèse de nos recherches consacrées à la relation entre éducation et croissance économique en France et en Allemagne aux XIXe et XXe siècles. À partir des ensembles statistiques disponibles, notre objectif est de formuler, en prolongement des recherches en termes de capital humain et/ou celles plus récentes en termes de croissance endogène, une lecture renouvelée quant à la manière dont s'articulent l'évolution de la série agrégée des dépenses publiques d'éducation et la croissance économique. Elle prend appui sur trois résultats ou faits historiques stylisés étroitement liés : le renversement de 1945, le cycle de vie des dépenses publiques d'éducation et la thèse du rattrapage.

INTRODUCTION

Le développement des systèmes éducatifs des pays de l'actuelle *Union européenne*, au cours du XIXe et du XXe siècles, est étroitement associé à la formation des identités nationales des pays qui la composent. On peut même dire que l'unité et les spécificités des systèmes éducatifs qui se sont construites au cours de ces deux derniers siècles sont l'une des composantes essentielles des cultures nationales des différents pays.

Certes, depuis la Révolution Industrielle, les économistes et les historiens se préoccupaient moins de comparaisons des résultats éducatifs, que de mesures des différences de performance économique (2). Pourtant, les comparaisons internationales en matière d'éducation apportent un supplément d'informations et de perspectives à

l'analyse des situations nationales. Les données utilisées à cet effet, doivent être fiables et valides. Elles doivent aussi répondre à des critères particuliers. Il est nécessaire qu'elles soient standardisées, de façon à ne pas comparer ce qui n'est pas statistiquement comparable. De plus, les contextes nationaux doivent être pris en compte, quelle que soit la dimension du processus éducatif que l'on tente de comparer, de façon à comprendre ce que des données apparemment semblables peuvent signifier dans des contextes très différents. Sinon, le risque est de mener des analyses sans grand sens, établissant des comparaisons hardies de chiffres, représentant des réalités bien différentes.

En effet, bien que de nombreux pays publient, depuis le milieu du XIXe siècle, des recueils de statistiques conséquents, la quantité et la qualité des données collectées en matière d'éducation sont très disparates et varient non seulement de pays à pays, mais également à l'intérieur d'un même pays. En outre, de nombreux problèmes communs, tels que des données incomplètes ou manquantes, des données peu fiables et des problèmes de contrôle et d'accès aux informations se posent. Les statistiques collectées sont loin d'être parfaites ou d'une utilisation facile (3).

En prolongement, les interrogations contemporaines soulèvent les limites des bases de données existantes. Certes, depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, les développements considérables de la statistique ont fait progresser le champ de la mesure et par là-même ont permis de nouvelles avancées théoriques. Néanmoins, les progrès de l'observation n'ont concerné que le temps présent (4). L'analyse du très long terme a dû se contenter des indicateurs existants, souvent très éloignés des concepts que l'on se proposait d'approcher.

Ainsi, sur la longue période, les systèmes statistiques les plus complets comportent des zones de non-information, des domaines sans chiffres, tels que les dépenses par niveau d'étude, l'enseignement privé ou encore la contribution des entreprises et des ménages au financement de l'éducation. La plupart des systèmes éducatifs ne disposent, également, que de peu d'information sur la maîtrise de leur discipline par les enseignants ou les acquis des élèves. Enfin, l'éducation n'est pas organisée pour faciliter l'accès à l'information, en particulier sur le coût et l'efficacité de solutions alternatives pour l'offre de services éducatifs. Ainsi, pour l'heure, la mise en place d'une base internationale ne peut se borner qu'à l'assemblage et à l'addition de données nationales, aussi pertinentes soient-elles (5). De plus, le travail statistique ne livre que l'aspect quantitatif des transformations de structure. Bien que celui-ci soit important, il est insuffisant pour donner une vision complète de l'enchaînement des faits.

L'histoire quantitative présente pourtant un double intérêt. D'abord un intérêt pratique et immédiat, dans la mesure où il s'agit d'une reconstruction originale des systèmes éducatifs étudiés. Ensuite un intérêt théorique, dans la mesure où elle permet d'apporter une meilleure connaissance des mécanismes régissant leurs développements de longue période.

Ainsi, à partir des statistiques scolaires disponibles pour la France (*cf.* l'annexe n° 1) et pour l'Allemagne (*cf.* l'annexe n° 2), l'objet de cet article est de formuler, en prolongement des recherches en termes de capital humain et/ou celles plus récentes en termes de croissance endogène (6), une lecture renouvelée quant à la manière dont s'articulent l'évolution de la série agrégée des dépenses publiques d'éducation et la croissance économique aux XIXe et XXe siècles. Elle prend appui sur trois résultats ou faits historiques stylisés étroitement liés : le renversement de 1945 (I.), le cycle de vie des dépenses publiques d'éducation (II.) et la thèse du rattrapage (III.).

I. LE RENVERSEMENT DE 1945

Le premier fait stylisé est celui d'une croissance séculaire, d'une tendance longue et durable à la hausse des dépenses publiques d'éducation (*cf. figures 1 et 2*) (7).

Pour l'Allemagne, elle est affectée, jusqu'en 1945, d'un mouvement alternatif et périodique de type « Kuznets » (8), c'est-à-dire d'un mouvement cyclique de 15 à 20 ans (*cf.* figure 3).

Pour la France, elle suit, conformément aux travaux précurseurs de L. Fontvieille (9), un cycle long de type « Kondratieff » (10), c'est-à-dire une fluctuation d'environ 50 ans (*cf.* figure 4), dont les phases de forte croissance se situent, jusqu'en 1945, dans les périodes de difficultés économiques.

Après la Seconde Guerre mondiale, la croissance des dépenses publiques d'éducation de la France comme de l'Allemagne repart à un rythme accéléré jusqu'en 1973.

Figure 1. — **Les dépenses publiques d'éducation en Allemagne, 1829-1989**
(En logarithmes) (16)

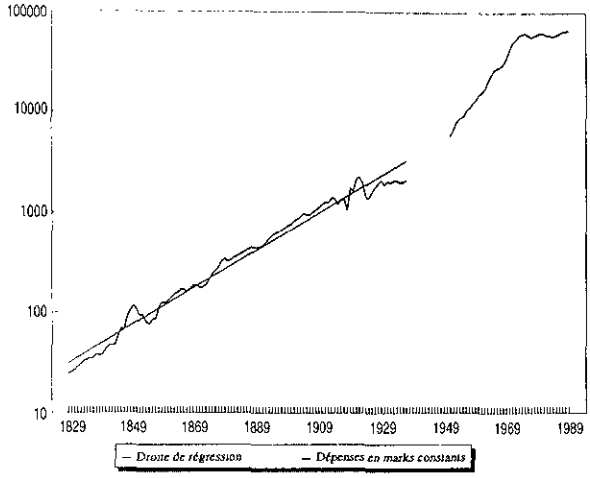


Figure 2. — **Les dépenses publiques d'éducation en France, 1815-1989**
(En logarithmes) (17)

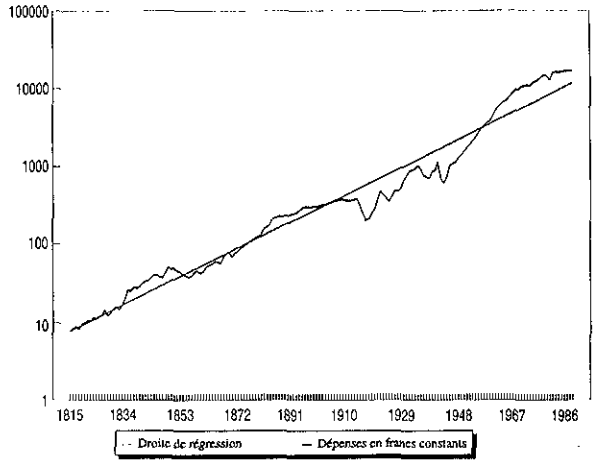


Figure 3. — **Les dépenses publiques d'éducation en Allemagne, 1829-1989**
(Écarts à la droite de régression et moyennes mobiles de 15 ans)
R^2 = 0.9818 (18)

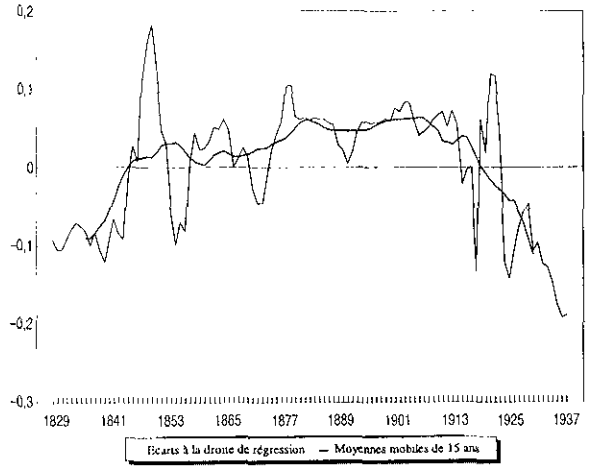
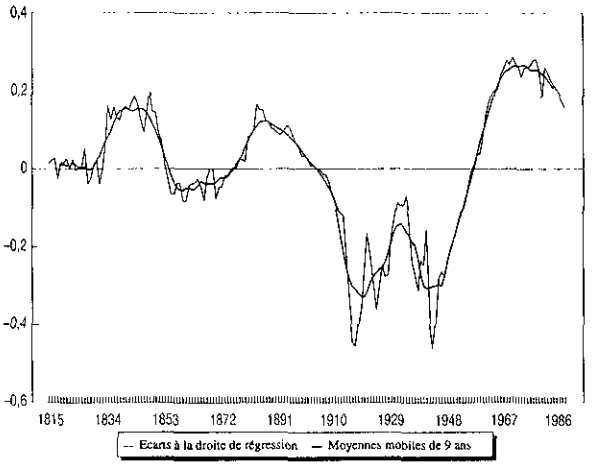


Figure 4. — **Les dépenses publiques d'éducation en France, 1815-1989**
(Écarts à la droite de régression et moyennes mobiles de 9 ans)
R^2 = 0.9653 (19)



Comment expliquer ce renversement de tendance, cette rupture de 1945 ?

On pourrait tout d'abord contester nos observations statistiques, en attribuant au pur hasard les résultats obtenus. Mais, compte tenu de la relative fiabilité des séries produites, cette hypothèse est peu vraisemblable.

En fait, depuis 1994 (11), nous soutenons l'hypothèse que, jusqu'à la veille de la Seconde Guerre mondiale, pendant les longues phases de difficultés économiques, les règles de fonctionnement du système socio-économique se seraient modifiées de façon à prendre en compte, à travers le processus d'innovation technologique (12), les besoins nouveaux des hommes (salaires (13),

retraites (14), etc...) et en particulier le besoin d'éducation. En d'autres termes, le développement de l'éducation serait la conséquence de la croissance économique (15).

En effet, l'évolution des structures économiques s'est accompagnée d'un développement considérable des richesses matérielles dont disposent les hommes, non seulement parce que ceux-ci se sont donné de nouvelles institutions, ont mieux organisé leur travail et augmenté leur capital économique, mais aussi parce qu'ils ont employé, au cours des âges, des moyens techniques de plus en plus perfectionnés. À cet égard, le progrès technique représente un facteur déterminant du développement. Il désigne l'amélioration continue des procédés de production dans tous les domaines. Il met en jeu des éléments matériels (les produits nouveaux), des éléments immatériels (les formes de connaissance utilisables et transmissibles) et des éléments humains (les agents de l'innovation).

Après 1945, la forte croissance des dépenses publiques d'éducation laisse supposer que les transformations qui se sont opérées lors de l'entre-deux-guerres seraient telles que les hypothèses initiales ne permettent plus de rendre compte de l'évolution du système. Dans la mesure où elles définissent le mode de régulation du système socio-économique, c'est ce mode de régulation lui-même qui aurait changé d'une période à l'autre. Le développement de l'éducation et des hommes, en particulier, tendrait à devenir l'un des moteurs, sinon le moteur, de la croissance économique. L'accumulation de capital physique demeure importante, mais deviendrait subsidiaire par rapport à l'accumulation de capital humain (20).

Dans ces conditions, comment interpréter le retournement de la conjoncture économique du début des années 1970 et la stagnation conjointe des dépenses publiques d'éducation ? La réponse à cette question est plurielle. Nous soutenons l'hypothèse qu'elle correspond à une forme de dépense-limite.

II. LE CYCLE DE VIE DES DÉPENSES PUBLIQUES D'ÉDUCATION (21)

Le second fait stylisé est celui de l'existence, depuis 1945, d'une croissance auto-freinée en forme de S des dépenses publiques d'éducation (*cf.* figures 1, 2 et 5). Une telle courbe est une courbe accélérée pendant sa première partie, mais qui, au-delà d'un certain point, va connaître un phénomène de freinage.

Pour expliquer ce phénomène, nous soutenons l'hypothèse qu'après le point d'inflexion (aux alentours de l'année 1970), il y a un retournement de la croissance qui conduit au rapprochement de la courbe d'une asymptote horizontale et qui correspond à une forme de dépense-limite, étroitement liée à la crise de l'État-providence.

Si l'on observe de près l'évolution des systèmes éducatifs sur la période contemporaine, on constate que c'est au cours de la décennie 1970-1980 que va se produire une transformation de leur situation. Pour les Pouvoirs publics, le système éducatif subit les conséquences brutales du ralentissement de la croissance économique.

Comme pour les autres systèmes du champ social, il ne se dégage plus assez de richesses au niveau national pour assurer un financement équilibré du système éducatif. L'attitude générale va donc consister à affirmer qu'une expansion des dépenses publiques d'éducation n'est plus soutenable, car mettant gravement en péril les grands équilibres économiques nationaux. Dans cette optique, l'objectif principal est, depuis le premier choc pétrolier, de ramener la croissance des dépenses publiques d'éducation au rythme du revenu national.

Pourtant, il est difficile de fixer les limites des investissements, de plafonner la charge que représente l'éducation pour une économie comme celle de la France ou de l'Allemagne. L'investissement intellectuel pré-détermine en quelque sorte le niveau économique de la nation. La compétitivité de son économie dépend de la sagesse de ses choix en matière d'enseignement, de sa capacité à prendre les décisions de réformes nécessaires, de son aptitude à assurer les charges qu'implique ce type d'investissement. Ainsi, à partir du financement actuel, qui est le résultat d'un compromis politique et des traditions, la croissance des dépenses publiques d'éducation pose le problème de la limite financière, justifie le développement des travaux sur l'efficacité interne des systèmes éducatifs (22) et rend urgente la recherche d'une optimisation des dépenses (23).

Ceci étant, le retour à une période d'expansion des dépenses publiques d'éducation est étroite-

ment lié à la croissance de la richesse nationale. Celle-ci ne peut être maintenue que si les différentes économies nationales demeurent compétitives. À court terme, l'application d'une telle mesure suppose la reconstitution d'un espace keynésien renouvelé (24), ce qui, à l'heure actuelle, paraît incompatible avec d'autres objectifs d'ordre non-économique. En fait, comme dans les années 1920, la théorie du manque de pouvoir d'achat élève l'accusation la plus grave contre le régime de libre concurrence : la pauvreté au milieu de la surabondance (25) !

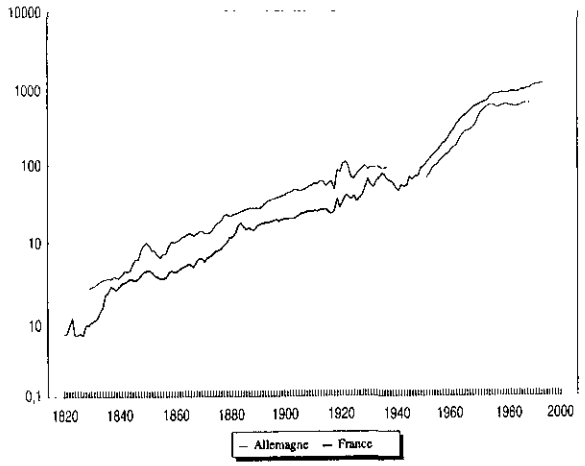
III. LA THÈSE DU RATTRAPAGE

Le troisième fait stylisé présente une première analyse, non plus en dynamique mais en niveau des dépenses publiques d'éducation aux XIXe et XXe siècles.

Dans cette perspective, le renversement de 1945 est interprété comme le début d'une période de rattrapage de la France sur l'Allemagne.

Ainsi, au vu de la figure 5, nous soutenons l'hypothèse qu'en matière d'éducation la France enregistre, jusqu'en 1945, un « retard éducatif » sur l'Allemagne. En corollaire, depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, où scolarité de masse est conjuguée avec consommation de masse, l'analyse en niveau de l'évolution des courbes des dépenses publiques d'éducation par habitant (exprimées en marks aux prix de 1973) laisse clairement apparaître un effort éducatif de plus en plus important de la France par rapport à l'Allemagne (26). Ce constat établi, il convient, dans l'avenir, par une analyse approfondie des relations entre éducation, croissance et démographie, d'en déceler les causes. En effet, fait intéressant, le rapport entre les dépenses publiques d'éducation et les effectifs scolarisés ou le revenu national, ne modifie ni la tendance de longue période, ni l'inflexion de 1945 observée précédemment.

Figure 5. — **Les dépenses publiques d'éducation par habitant en France et en Allemagne, 1820-1994**
(En logarithmes et en marks aux prix de 1973) (27)



CONCLUSION

Cet article nous fournit les bases d'une lecture renouvelée de l'évolution de longue période des dépenses publiques d'éducation de la France et de l'Allemagne, aux XIXe et XXe siècles. Avant 1945, la recherche effectuée nous a permis de rendre compte du cycle inversé des dépenses publiques pour l'éducation par rapport à la croissance économique d'une part, et du retard relatif de la France sur l'Allemagne d'autre part. Le renversement observé après 1945, avec la forte progression des dépenses publiques d'éducation pendant la phase des *Trente Glorieuses* et la croissance ralentie depuis 1973, pose évidemment la question d'une inversion possible des mouvements, tant en dynamique qu'en niveau, et de l'existence d'une limite financière, économiquement infranchissable.

Annexe n° 1

Pour traiter le cas de la France, nous mentionnons des ouvrages imprimés, dont le champ d'enquête est *a priori* national. Mais il convient de rappeler que les statistiques de l'enseignement primaire ont été régulièrement publiées au niveau départemental (jusqu'en 1939 et parfois au-delà). De plus, nous signalons qu'une partie des statistiques collectées, mais non publiées, est déposée aux Archives nationales ou départementales. Leur consultation permet de compléter le manque de statistiques scolaires entre 1914 et 1958 (période où la collecte d'informations reste importante, mais la publication des données relativement faible ; probablement pour des raisons budgétaires) (28). D'une façon générale, les statistiques

sur le système éducatif en France aux XIXe et XXe siècles peuvent être classées en deux grandes rubriques. D'une part, *des données chiffrées* issues d'enquêtes ponctuelles à l'initiative d'un ministre, d'une commission spéciale ou d'un groupe de parlementaires, pour *faire le bilan de* certains aspects du fonctionnement de l'institution scolaire. Citons, par exemple, les statistiques de l'enseignement primaire (29), primaire supérieur (30), secondaire (31) et supérieur (32). D'autre part, des informations recueillies à l'occasion des activités ordinaires de gestion des établissements ou de l'enseignement dans son ensemble, et dont l'utilisation première (et parfois unique) était administrative. Il s'agit ici, essentiellement, des données chiffrées reproduites dans les annuaires statistiques de la S.G.F. (*Statistique Générale de la France* (33)), base principale de la plupart des études globales sur l'évolution de la scolarisation en France (34). Citons également les comptes de l'État en matière d'éducation, tels qu'ils ont été établis par L. Fontvieille (35) et approfondis par A. Carry (36), à partir des archives financières du *Compte Général de l'Administration et des Finances*. Enfin, n'oublions pas les séries publiées par l'Institut National de Recherche Pédagogique (37), celles produites par la Direction de l'Évaluation et de la Prospective du ministère de l'Éducation Nationale sous la forme de comptes-satellites (38), et celles élaborées dans le cadre de nos propres travaux sur l'histoire quantitative de l'éducation en France (39).

Annexe n° 2

Pour le cas de l'Allemagne, nous mentionnons tout d'abord deux recueils de statistiques, aussi excellents l'un que l'autre. Ils constituent le meilleur point de départ que l'on puisse imaginer à l'histoire quantitative du système éducatif allemand, depuis les premières phases de la Révolution Industrielle jusqu'à la fin de la Seconde Guerre mondiale. L'un est dû à D.K. Müller, B. Zymek et U. Herrmann (40), l'autre à H. Titze, H.-G. Herrlitz, V. Müller-Benedict et A. Nath (41). Notons également les travaux précurseurs de W.G. Hoffmann (42), de P. Lundgreen (43) et de D.K. Müller (44) en ce qui concerne l'évolution de longue période des dépenses publiques d'éducation, ainsi que nos propres développements qui, abordant des secteurs jusque-là négligés (les dépenses et leurs financements, les effectifs scolarisés par niveau d'étude etc.), cherchent à offrir, sur la longue période, une meilleure connaissance de la dynamique structurelle du système éducatif allemand (45).

Claude Diebolt
LAMETA-CNRS/Montpellier I

NOTES

(1) « *Since facts, as recorded by statisticians, are always subject to numerous snags and qualifications, [...] the theorist, in my view, should be free to start of with a « stylized » view of the facts — i.e. concentrate on broad tendencies, ignoring individual detail, and proceed on the « as if » method, i.e. construct a hypothesis that could account for these « stylized » facts, without necessarily committing himself on the historical accuracy, [...] of the facts or tendencies thus summarized* ». Kaldor N. : « Capital Accumulation and Economic Growth », *in* : Hague D.C. ; Lutz F.A. (édit.) : **The Theory of Capital. Proceedings of a Conference held by the International Economic Association**, Macmillan & Co. Ltd., London, 1963, p. 178.

(2) *Cf.* Maddison A. : **Dynamic Forces in Capitalist Development. A Long-Run Comparative View**, Oxford University Press, Oxford, 1991.

(3) *Cf.* notamment Luc J.-N. : « L'illusion statistique », *in* : **Annales E.S.C.**, 41° année, n° 4, 1986, pp. 887-911.

(4) En France comme en Allemagne par exemple, depuis le début des années 1970, le calcul des comptes-satellites de la comptabilité nationale s'est progressivement étendu à la plupart des grands domaines de la vie socio-économique. En matière d'éducation, ces comptes visent à produire un système d'information rassemblant avec un souci d'exhaustivité et de cohérence un grand nombre de données, essentiellement monétaires mais aussi non-monétaires, dont l'objectif principal est la description et la mesure de l'effort qu'un pays consacre à l'acquisition des connaissances au travers du système educatif qu'il organise.

(5) *Cf.* O.E.C.D. (édit.) : **Education at a Glance. O.E.C.D. Indicators**, O.E.C.D. Publications, Paris, 1992 (1re edition), 1993 (2e édition).

(6) L'étude de la relation entre education et croissance économique a surtout été developpée dans les travaux en termes de capital humain, que ce soit dans les approches de G.S. Becker ou de T.W. Schultz, où l'éducation et la formation agissent sur la productivité marginale des individus, ou dans celles de R.M. Solow ou de E.F. Denison dans lesquelles la formation est analysée comme un facteur de la croissance. Ces approches ont donné lieu à une abondante littérature. Elles trouvent aujourd'hui leurs prolongements dans les theories de la croissance endogène, avec P.M. Romer ainsi que R.E. Lucas qui considère que la source principale de differences dans les niveaux de vie

parmi les nations est la différence de capital humain. Pour le lecteur intéressé, *cf.* Becker G.S. : **Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education**, Columbia University Press, New York, 1964, Denison E.F. : **The Sources of Economic Growth in the United States and the Alternatives Before Us**, Supplementary Paper n° 13, Committee for Economic Development, New York, 1962, Lucas R.E. : « On the Mechanics of Economic Development », *in* : **Journal of Monetary Economics**, vol. 22, n° 1, 1988, pp. 3-42, Lucas R.E. : « Making a Miracle », *in* : **Econometrica**, vol. 61, n° 2, 1993, pp. 251-272, Romer P.M. : « Increasing Returns and Long-Run Growth », *in* : **Journal of Political Economy**, vol. 94, n° 5, 1986, pp. 1002-1037, Romer P.M. : « Endogenous Technological Change », *in* : **Journal of Political Economy**, vol. 98, n° 5, 1990, pp. 71-102, Schultz T.W. : « Investment in Human Capital », *in* : **American Economic Review**, vol. 51, n° 1, 1961, pp. 1-17, Solow, R.M. : « A Contribution to the Theory of Economic Growth », *in* : **Quarterly Journal of Economics**, vol. 70, n° 1, 1956, pp. 65-94.

(7) *Cf.* Diebolt C. : « Deutsche und französische Bildungsausgaben im 19. Jahrhundert im Vergleich », *in* : **Comparativ. Leipziger Beiträge zur Universalgeschichte und vergleichenden Gesellschaftsforschung**, 6e année, n° 2, 1996, pp. 72-84.

(8) *Cf.* Kuznets S. : **Secular Movements in Production and Prices. Their Nature and their Bearing upon Cyclical Fluctuations**, Houghton Mifflin Co., Boston, 1930.

(9) *Cf.* Fontvieille L. : « Education, Growth and Long Cycles. The Case of France in the 19th and 20th Centuries », *in* : Tortella G. (édit.) : **Education and Economic Development since the Industrial Revolution**, Generalitat Valenciana, Valencia, 1990, pp. 317-335.

(10) *Cf.* Kondratieff N.D. : **Les grands cycles de la conjoncture**, traduction présentée par L. Fontvieille, **Economica**, Paris, 1992.

(11) *Cf.* Diebolt C. : **L'évolution de longue période du système éducatif allemand**, Vol. 1 : **Education, croissance et cycles longs**. Vol. 2 : **L'histoire quantitative de l'éducation**, Thèse de Doctorat en Sciences Économiques, Université de Montpellier I, février 1994, 1042 pages.

(12) *Cf.* Mensch G. : **Das technologische Patt. Innovationen überwinden die Depression**, Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main, 1977.

(13) *Cf.* Diebolt C. : « Contribution to the Analysis of Kondratieff Cycles. The Quantitative History of Wages in France and Germany in the Nineteenth and Twentieth Centuries », Actes du colloque : **European Association of Labour Economists**, 7th Conference, Lyon, 7-10 septembre 1995, 20 pages.

(14) *Cf.* Diebolt C. ; Reimat, A. : « Old Age Policies in France and Germany from the Last Decades of the Nineteenth Century to the First World War. A Quantitative Re-Definition », Actes du colloque : **European Social Science History Conference**, Amsterdam, 9-11 mai 1996, 16 pages.

(15) *Cf.* Diebolt C. ; Litago J. : « Education and Economic Growth in Germany before the Second World War. An Econometric Analysis of Dynamic Relations », *in* : **Historical Social Research. An International Journal for the Application of Formal Methods to History**, vol. 22, n°2, 1997, p 132-149.

(16) Pour le lecteur intéressé par les sources statistiques utilisées, *cf.* Diebolt C. : **L'évolution de longue période du système éducatif allemand...**, *op. cit.*, 1994.

(17) Pour le lecteur intéressé par les sources statistiques utilisées, *cf.* Fontvieille L. : « Education, Growth and Long Cycles... », *op. cit.*, 1990.

(18) Pour le lecteur intéressé par les sources statistiques utilisées, *cf.* Diebolt C. : **L'évolution de longue période du système éducatif allemand...**, *op. cit.*, 1994.

(19) Pour le lecteur intéressé par les sources statistiques utilisées, *cf.* Fontvieille L. : « Education, Growth and Long Cycles... », *op. cit.*, 1990.

(20) *Cf.* Lucas R.E. : « Making a Miracle », *op. cit.*, p. 270.

(21) Cette formulation fait référence au cycle de vie des produits de R. Vernon. *cf.* Vernon R. : « International Investment and International Trade in Product Cycle », *in* : **Quarterly Journal of Economics**, vol. 80, n° 2, 1966, pp. 190-207.

(22) *Cf.* Orivel F. : « Etat de la recherche en économie de l'éducation : aperçu général et situation française », Actes du colloque : **Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft**, Dortmund, 14-16 mars 1994, 14 pages.

(23) Nous sommes loin d'oublier qu'en France comme en Allemagne, le rôle croissant de la formation continue dans le système global d'éducation, ses tâches spécifiques, son ampleur financière et son organisation ont, ces dernières années, gagné en importance dans la mesure où l'on a pris conscience que le développement de la personne et des hommes en général ne se limite pas à la période de l'enfance et de l'adolescence, mais se poursuit dans les phases ultérieures, tout au long de la vie. *Cf.* Michel, S. : **Transformation de la relation de la formation à l'économie : un processus d'autonomisation. Une approche en termes de régulation**, Thèse de Doctorat en Sciences Économiques, Université de Montpellier I, septembre 1996, 399 pages.

(24) *Cf.* Keynes J.M. : **Théorie générale de l'emploi, de l'intérêt et de la monnaie**, Bibliothèque scientifique Payot, Paris, 1990 (l'édition originale date de février 1936).

(25) *Cf.* Diebolt C. : « La théorie de la sous-consommation du cycle des affaires de Emil Lederer », *in* : **Économie appliquée. An International Journal of Economic Analysis**, Archives de l'ISMEA, Tome L, n° 1, 1997, pp. 27-50. Pour le lecteur intéressé, *cf.* également Diebolt C. : « Du cycle des affaires au mouvement long de l'économie chez Arthur Spiethoff », *in* : **Economies et Sociétés**, Série F, n° 33, 1993, pp. 295-318.

(26) *Cf.* également Fontvieille L. : « Préface », *in* : Diebolt C. : **L'évolution de longue période du système éducatif allemand : XIXe et XXe siècles**, Numéro spécial de la revue **Économies et Sociétés**, Cahiers de l'ISMEA, Série AF, n° 23, 1997, pp. 9-25.

(27) Pour le lecteur intéressé par les sources statistiques utilisées, *cf.* Carry A. : « Les indicateurs monétaires du volume de l'éducation », *in* : Carry A. ; Diebolt C. ; Fontvieille L. ; Núñez C. ; Tortella G. : **Education et croissance économique : évolution de longue période et prospective. Une analyse comparée des systèmes éducatifs allemand, espagnol et français**, Stimulation Plan for Economic Science, Union Européenne, vol. 1, septembre 1995, pp. 207-310, et Diebolt C. : **L'évolution de longue période du système éducatif allemand...**, *op. cit.*, 1994.

(28) *Cf.* Charmasson T. (Sous la direction de) : **L'histoire de l'enseignement, XIXe-XXe siècles. Guide du chercheur**, INRP/Publications de la Sorbonne, Paris, 1986.

(29) *Cf.* **Statistique de l'enseignement primaire**, Imprimerie Nationale, Paris. Il s'agit de huit tomes publiés, correspondant aux années scolaires 1876-1877 et tous les cinq ans jusqu'en 1906-1907. Le deuxième tome est rétrospectif et couvre la période allant de 1829 à 1877. Il contient une excellente étude critique des statistiques publiées avant 1880.

(30) *Cf.* **Statistique de l'enseignement primaire supérieur**, Imprimerie Nationale, Paris. Il s'agit de trois tomes publiés, correspondant aux années scolaires 1884, 1887 et 1890.

(31) *Cf.* **Statistique de l'enseignement secondaire en 1865**, Imprimerie Nationale, Paris, 1868, **Statistique de l'enseignement secondaire en 1876**, Imprimerie Nationale, Paris, 1878,

Statistique de l'enseignement secondaire en 1887, Tome 1 (garçons), Tome 2 (jeunes filles), Imprimerie Nationale, Paris, 1889. Cette statistique donne un état rétrospectif des effectifs scolarisés dans les lycées et les collèges français depuis 1809. Les séries publiées sont à relier avec les données produites dans les **Annuaires Statistiques de la France**, afin de disposer des séries jusqu'en 1945. *Cf.* également **Enquête sur l'enseignement secondaire**, Imprimerie Nationale, Paris. Il s'agit de six tomes, inégalement fournis en informations statistiques, qui permettent de suivre l'évolution de l'enseignement secondaire jusqu'en 1899.

(32) *Cf.* **Statistique de l'Enseignement Supérieur : 1865-1868**, Imprimerie Nationale, Paris, 1868, **Statistique de l'Enseignement Supérieur : 1878-1888**, Imprimerie Nationale, Paris, 1889, **Statistique de l'Enseignement Supérieur. Enseignement, examens, grades, recettes et dépenses, en 1886. Actes administratifs jusqu'en août 1888**, Imprimerie Nationale, Paris, 1889, **Statistique de l'Enseignement Supérieur : 1889-1898**, Imprimerie Nationale, Paris, 1900. Ces annuaires statistiques permettent de suivre l'évolution des effectifs scolarisés ainsi que celle des recettes et des dépenses de l'État français pour l'enseignement supérieur de 1835 à 1898.

(33) « *La statistique publique, dont la SGF est le principal élément (mais non le seul), s'organise autour des recensements. Elle intervient surtout en matière démographique (crise de la natalité) et économique (structures industrielles, travail, salaires, coût de la vie) [...]. À sa création, en 1833, la SGF, rattachée au ministère du Commerce, est chargée de rassembler, coordonner et publier des tableaux statistiques élaborés par d'autres administrations* ». Desrosières A. : **La politique des grands nombres. Histoire de la raison statistique**, La Découverte, Paris, 1993, pp. 182 et 185.

(34) *Cf.* **Annuaire Statistique de la France**, Imprimerie Nationale. Il s'agit d'une publication annuelle des statistiques scolaires de 1878 à nos jours, avec interruptions. Pour l'essentiel, on y retrouve les statistiques publiées par le ministère de l'Instruction Publique. *Cf.* plus particulièrement les annuaires rétrospectifs de 1951 (58e volume), de 1966 (72e volume) et de 1990 (Séries longues : 1948-1988). *Cf.* également les statistiques du ministère de l'Éducation nationale : **Tableaux de l'éducation nationale. Statistiques rétrospectives**, Service Central des Statistiques et de la Conjoncture, devenu **Tableaux des enseignements et de la formation. Statistiques rétrospectives**, Service Central des Statistiques et Sondages, puis **Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation**.

(35) *Cf.* Fontvieille L. : **Évolution et croissance de l'État français : 1815-1969**, Numéro spécial de la revue **Economies et Sociétés**, Cahiers de l'ISMEA, Série AF, n° 13, 1976, pp. 1655-2149. *Cf.* également Fontvieille L. : « Education, Growth and Long Cycles... », *op. cit.*, 1990.

(36) *Cf.* Carry A. : « Les indicateurs monétaires du volume de l'éducation », *in* : Carry A. ; Diebolt C. ; Fontvieille L. ; Núñez C. ; Tortella G. : **Éducation et croissance économique : évolution de longue période et prospective...**, *op. cit.*, 1995.

(37) *Cf.* Briand J.-P. ; Chapoulie J.-M. ; Huhuet F. ; Luc, J.-N. ; Prost, A. : **L'enseignement primaire et ses extensions. Annuaire statistique, XIXe-XXe siècles. Écoles maternelles, primaires, primaires supérieures et professionnelles**, Economica/INRP, Paris, 1987. Cet ouvrage contient un annuaire rétrospectif des effectifs scolarisés dans les enseignements pré-élémentaire, élémentaire, primaire supérieur, spécial et technique. Il représente un outil de *travail indispensable*, puisqu'il met à la disposition de la communauté scientifique des séries statistiques originales, où les erreurs, les insuffisances et les discordances ont été, soit corrigées, soit signalées. *Cf.* également Luc J.-N. : **La statistique de l'enseignement primaire XIXe-XXe siècles. Politique et mode d'emploi**, INRP/CNRS, Paris, 1985. Il s'agit d'un ouvrage préparant **L'annuaire statistique de 1987**.

(38) *Cf.* notamment DEP/INSEE : « Le compte de l'éducation », Principes et méthodes, **Les dossiers Education & Formations**, n° 7, 1990.

(39) *Cf.* Diebolt C. : « Les indicateurs physiques du volume de l'éducation », *in* : Carry A. ; Diebolt C. ; Fontvieille L. ; Núñez C. ; Tortella G. : **Education et croissance économique : évolution de longue période et prospective. Une analyse comparée des systèmes éducatifs allemand, espagnol et français**, Stimulation Plan for Economic Science, Union Européenne, vol. 1, septembre 1995, pp. 45-206.

(40) *Cf.* Müller D.K. ; Zymek B. unter Mitarbeit von Herrmann U. : **Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches, 1800-1945**, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1987.

(41) *Cf.* Titze H. unter Mitarbeit von Herrlitz H.G. ; Müller-Benedict V. ; Nath A. : **Das Hochschulstudium in Preussen und Deutschland, 1820-1944**, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1987. Pour le lecteur intéressé, *cf.* également Titze H. unter Mitarbeit von Herrlitz H.G. ; Müller-Benedict V. ; Nath A. : **Wachstum und Differenzierung der deutschen Universitäten, 1830-1945**, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1995.

(42) *Cf.* Hoffmann W.G. *et al.* : **Das Wachstum der deutschen Wirtschaft seit der Mitte des 19. Jahrhunderts**, Springer-Verlag, Berlin, 1965.

(43) *Cf.* Lundgreen P. with a contribution by Thirlwall A.P. : « Educational Expansion and Economic Growth in Nineteenth-Century Germany : A Quantitative Study », *in* : Stone L. (édit.) : **Schooling and Society. Studies in the History of Education**, The Johns Hopkins University Press, Baltimore, 1976, pp. 20-66.

(44) *Cf.* Müller D.K. : **Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert**, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen, 1977.

(45) *Cf.* Diebolt C. : **L'évolution de longue période du système éducatif allemand : XIXe et XXe siècles**, Numéro spécial de la revue **Economies et Sociétés**, Cahiers de l'ISMEA, Série AF, n° 23, 1997.

BIBLIOGRAPHIE

ABRAMOVITZ M. (1965). — The Nature and Significance of Kuznets Cycles. *In* : R. A GORDON, L.R. KLEIN, (édit.), **Readings in Business Cycles**, Illinois : Richard D. Irwin Inc., p. 519-545.

BECKER, G.S. (1964). — **Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education**. New York : Columbia University Press.

BRIAND J.-P. ; CHAPOULIE J.-M. ; HUHUET F. ; LUC J.-N. ; PROST A. (1987). — **L'enseignement primaire et ses extensions. Annuaire statistique, XIXe-XXe siècles. Écoles maternelles, primaires, primaires supérieures et professionnelles**. Paris : Economica/INRP.

CARRY A. ; DIEBOLT C. ; FONTVIEILLE L. ; NÚÑEZ C. ; TORTELLA G. (1995). — **Éducation et croissance**

économique : évolution de longue période et prospective. Une analyse comparée des systèmes éducatifs allemand, espagnol et français. Stimulation Plan for Economic Science, Union Européenne, 4 vol., septembre 1995, 1482 p.

CARRY A. ; DIEBOLT C. ; FONTVIEILLE L. ; MICHEL S. (1996). — **Recherche sur des indicateurs possibles du volume de l'éducation**. Programme Thématique Éducation et Formation en Europe, Centre National de la Recherche Scientifique, janvier 1996, 181 p.

CHARMASSON T. (dir.) (1986). — **L'histoire de l'enseignement, XIXe-XXe siècles. Guide du chercheur**. Paris : INRP/Publications de la Sorbonne.

DENISON E.F. (1962). — **The Sources of Economic Growth in the United States and the Alternatives Before Us**. New York : Supplementary Paper n° 13, Committee for Economic Development.

DEP/INSEE (1990). — Le compte de l'éducation. Principes et méthodes. **Les dossiers Éducation & Formations**, n° 7.

DESROSIÈRES A. (1993). — **La politique des grands nombres. Histoire de la raison statistique**. Paris : La Découverte.

DIEBOLT C. (1993). — Du cycle des affaires au mouvement long de l'économie chez Arthur Spiethoff. **Economies et Sociétés**, Cahiers de l'ISMEA, Série F, n° 33, p. 295-318.

DIEBOLT C. (1994). — **L'évolution de longue période du système éducatif allemand**. Vol. 1 : **Éducation, croissance et cycles longs**. Vol. 2 : **L'histoire quantitative de l'éducation**. Thèse de Doctorat en Sciences Économiques, Université de Montpellier I, février, 1042 p.

DIEBOLT C. (1994). — Le financement de l'éducation en République Fédérale d'Allemagne ou l'affirmation de la souveraineté des *Länder* en matière de gestion des institutions éducatives. **Revue d'Économie Régionale et Urbaine**, n° 3, p. 429-451.

DIEBOLT C. (1995). — Le compte de l'éducation des universités en Prusse : 1868-1921. **Revue Historique**, 119e année, Tome CCXCIV/1, p. 85-107.

DIEBOLT C. (1995). — Contribution to the Analysis of Kondratieff Cycles. The Quantitative History of Wages in France and Germany in the Nineteenth and Twentieth Centuries, Actes du colloque : **European Association of Labour Economists**, 7th Conference, Lyon, 7-10 septembre, 20 p.

DIEBOLT C. (1995). — **Éducation et croissance économique. Le cas de l'Allemagne aux XIXe et XXe siècles**. Paris : L'Harmattan.

DIEBOLT C. (1995). — Education, Growth and Long Cycles. The Case of Germany in the Nineteenth and Twentieth Centuries. Actes du colloque : **International Économic Association**, 11th World Congress, Tunis, 18-22 décembre, 15 p.

DIEBOLT C. (1996). — Repères épistémologiques sur la connaissance en économie de l'éducation. **Savoir Education Formation**, 8e année, n° 1, p. 13-20.

DIEBOLT C. (1996). — Deutsche und französische Bildungsausgaben im 19. Jahrhundert im Vergleich. **Comparativ. Leipziger Beiträge zur Universalgeschichte und vergleichenden Gesellschaftsforschung**, 6e année, n° 2, p. 72-84.

DIEBOLT C. (1996). — La croissance des dépenses publiques d'éducation en Allemagne : 1829-1989. **International Review of Education**, vol. 42, n° 5, p. 463-474.

DIEBOLT C. (1997). — L'évolution de longue période du système éducatif allemand : XIXe et XXe siècles. Numéro spécial de la revue **Économies et Sociétés**, Cahiers de l'ISMEA, Série AF, n° 23.

DIEBOLT C. (1997). — The Historical Character of Educational Theories. Actes du colloque : **Comparative and International Education Society**, 41st Annual Meeting, Mexico City, 19-23 mars, 12 p.

DIEBOLT C. (1997). — La théorie de la sous-consommation du cycle des affaires de Emil Lederer. **Economie Appliquée. An International Journal of Economic Analysis** (Archives de l'ISMEA), Tome L, n° 1, p. 27-50.

DIEBOLT C. (1998). — Towards a Theory of Systemic Regulation ? The Case of France and Germany in the Nineteenth and Twentieth Centuries. *In* : J. Schriewer, avec la collab. de M.-J. Halverson : **Discourse Formation in Comparative Education**. Frankfurt am Main : P. Lang.

DIEBOLT C. ; LITAGO J. (1997). — Education and Economic Growth in Germany before the Second World War. An Econometric Analysis of Dynamic Relations. **Historical Social Research. An International Journal for the Application of Formal Methods to History**, vol. 22 n° 2, p. 132-149.

DIEBOLT C. ; MICHEL S. (1994). — Développement des hommes et croissance matérielle : esquisse d'une interprétation du renversement de 1945. Le cas de la France et de l'Allemagne. Actes du colloque : **Comparative Education Society in Europe**, 16th Conference, Copenhague, 26-30 juin, 12 p.

DIEBOLT C., REIMAT A. (1996). — Old Age Policies in France and Germany from the Last Decades of the Nineteenth Century to the First World War. A Quantitative Re-Definition. Actes du colloque : **European Social Science History Conference**, Amsterdam, 9-11 mai, 16 p.

EASTERLIN R. A. (1968). — **Population, Labor Force, and Long Swings in Economic Growth. The American Experience**. New York : N.B.E.R.

EDDING F. (1958). — **Internationale Tendenzen in der Entwicklung der Ausgaben für Schulen und Hochschulen (International Trends in Educational Expenditure)**. Kiel : Kieler Studien, n° 47.

FONTVIEILLE L. (1976). — Évolution et croissance de l'État français : 1815-1969. Numéro spécial de la revue **Économies et Sociétés**, Cahiers de l'ISMEA, Série AF, n° 13, p. 1655-2149.

FONTVIEILLE L. (1990). — Education, Growth and Long Cycles. The Case of France in the 19th and 20th Centuries. *In* : G. TORTELLA (édit.) **Education and Economic Development since the Industrial Revolution**, Valencia, Generalitat Valenciana : p. 317-335.

FREEMAN C. (1996) — **Long Wave Theory**, Cheltenham : E. Elgar.

GOLDSTEIN J. S (1988). — **Long Cycles. Prosperity and War in the Modern Age**. New Haven : Yale University Press.

HOFFMANN W.G. *et al.* (1965). — **Das Wachstum der deutschen Wirtschaft seit der Mitte des 19. Jahrhunderts**. Berlin : Springer-Verlag.

KALDOR N. (1963). — Capital Accumulation and Economic Growth. *In* : D.C. HAGUE, F.A. LUTZ (édit.), **The Theory of Capital. Proceedings of a Conference held by the International Economic Association**. London : Macmillan & Co. Ltd., p. 177-222.

KEYNES J.M. (1990). — **Théorie générale de l'emploi, de l'intérêt et de la monnaie**. Paris : Bibliothèque scientifique Payot (l'édition originale date de février 1936).

KLEINKNECHT A., MANDEL E., WALLERSTEIN I. (édit.) (1992). — **New Findings in Long-Wave Research**. New York : St. Martin's Press.

KONDRATIEFF N.D. (1992). — **Les grands cycles de la conjoncture**. Traduction présentée par L. Fontvieille. Paris : Economica.

KUZNETS S. (1930). — **Secular Movements in Production and Prices. Their Nature and their Bearing upon Cyclical Fluctuations**. Boston : Houghton Mifflin Co.

LINDLAR L. (1996). — **Das mißverstandene Wirtschaftswunder. Westdeutschland und die westeuropäische Nachkriegsprosperität**. Thèse de Doctorat en Sciences Économiques (version retravaillée et raccourcie), Université Libre de Berlin, juillet, 384 p.

LUC J.-N. (1985). — **La statistique de l'enseignement primaire XIXe-XXe siècles. Politique et mode d'emploi**. Paris : INRP/CNRS.

LUC J.-N. (1986). — L'illusion statistique. **Annales E.S.C.**, 41e année, n° 4, p. 887-911.

LUCAS R.E. (1988). — On the Mechanics of Economic Development. **Journal of Monetary Economics**, vol. 22, n° 1, p. 3-42.

LUCAS R.E. (1993). — Making a Miracle. **Econometrica**, vol. 61, n° 2, p. 251-272.

LUNDGREEN P. (1976). — Educational Expansion and Economic Growth in Nineteenth-Century Germany : A Quantitative Study (with a contribution by A.P. Thirlwall). *In* : L. STONE (édit.), **Schooling and Society. Studies in the History of Education**. Baltimore : The Johns Hopkins University Press, p. 20-66.

MADDISON A. (1991). — **Dynamic Forces in Capitalist Development. A Long-Run Comparative View**. Oxford : Oxford University Press.

METZ R. ; SPREE R. (1981). — Kuznets-Zyklen im Wachstum der deutschen Wirtschaft während des 19. und frühen 20. Jahrhunderts. *In* : D. PETZINA. ; G. VAN ROON, (édit.) : **Konjunktur, Krise, Gesellschaft. Wirtschaftliche Wechsellagen und soziale Entwicklung im 19. und 20. Jahrhundert**. Stuttgart : Klett-Cotta, p. 343-376.

MICHEL S. (1996). — **Transformation de la relation de la formation à l'économie : un processus d'autonomisation. Une approche en termes de régulation**. Thèse de Doctorat en Sciences Économiques, Université de Montpellier I, septembre, 399 pages.

MENSCH G. (1977). — **Das technologische Patt. Innovationen überwinden die Depression**. Frankfurt am Main : Fischer Taschenbuch Verlag.

MÜLLER D.K. (1977). — **Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert**. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht.

MÜLLER D.K. ; ZYMEK B. unter Mitarbeit von U. Herrmann (1987). — **Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des Deutschen Reiches, 1800-1945**. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht.

O.E.C.D. (édit.) (1992/1993). — **Education at a Glance. O.E.C.D. Indicators**. Paris : O.E.C.D. Publications, 1992 (1re édition), 1993 (2e édition).

ORIVEL F. (1994). — État de la recherche en économie de l'éducation : aperçu général et situation française. Actes du colloque : **Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft**, Dortmund, 14-16 mars, 14 p.

ROMER P.M. (1986). — Increasing Returns and Long-Run Growth. **Journal of Political Economy**, vol. 94, n° 5, p. 1002-1037.

ROMER P.M. (1990). — Endogenous Technological Change. **Journal of Political Economy**, vol. 98, n° 5, p. 71-102.

SCHULTZ T.W. (1961). — Investment in Human Capital. **American Economic Review**, vol. 51, n° 1, p. 1-17.

SCHUMPETER J.A. (1939). — **Business Cycles. A Theoretical, Historical and Statistical Analysis of the Capitalist Process**, 2 vol., London : McGraw-Hill Book Co.

SOLOMOU S. (1987). — **Phases of Economic Growth, 1850-1973. Kondratieff Waves and Kuznets Swings**. Cambridge : Cambridge University Press.

SOLOW R.M. (1956). — A Contribution to the Theory of Economic Growth. **Quarterly Journal of Economics**, vol. 70, n° 1, p. 65-94.

TITZE H. unter Mitarbeit von H.-G. HERRLITZ ; V. MÜLLER-BENEDICT ; A. NATH (1987). — **Das Hochschulstudium in Preussen und Deutschland, 1820-1944**. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht.

TITZE, H. unter Mitarbeit von H.-G. HERRLITZ ; V. MÜLLER-BENEDICT, A. NATH (1995). — **Wachstum und Differenzierung der deutschen Universitäten, 1830-1945**. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht.

VERNON R. (1966). — International Investment and International Trade in Product Cycle. **Quarterly Journal of Economics**, vol. 80, n° 2, p. 190-207.

Le système éducatif français et le système éducatif japonais : vrais ou faux jumeaux ?

Jean-Michel Leclercq

Pour des raisons de méthode, les démarches de l'éducation comparée privilégient davantage l'analyse des différences entre les systèmes éducatifs que celle de leurs similitudes. Partir des similitudes fournit pourtant une bonne occasion de découvrir les limites de celles-ci et de dépasser ce qu'elles suggèrent au premier abord. C'est particulièrement vrai à propos du système éducatif français et du système éducatif japonais. Les deux systèmes paraissent donner la même importance à l'élitisme et à la compétition. Mais les conditions dans lesquelles les élèves sont sélectionnés et entrent en compétition dans les deux systèmes ne sont pas les mêmes. On a donc à faire à de faux jumeaux bien que les réformes qui sont engagées ou envisagées paraissent souvent aussi peu satisfaisantes.

Parler de gémellité à propos du système éducatif japonais et du système éducatif français peut paraître surprenant. En effet, pratiquement toutes les évocations de l'organisation et du fonctionnement de l'éducation au Japon soulignent la nécessité de prendre en compte les différences par rapport à la situation française pour ne pas se laisser aller à des comparaisons ou des rapprochements non fondés. Ainsi François Sabouret évoque « les différences entre les systèmes des deux pays » qui, quand on les oublie, « conduisent presque inévitablement à rapporter des informations incomplètes voire erronées » (1). De nombreux développements sur les « bacheliers » japonais en fourniraient la preuve.

Bien entendu ces différences n'interdisent pas d'envisager l'enseignement au Japon comme un modèle (2) ou comme un repoussoir, cette seconde option étant largement prédominante dans nos médias, habitués à dénoncer en particulier l'enfer du surmenage dans lequel seraient plongés les écoliers nippons. Mais dans les deux cas prédomine une impression de contrastes si appuyés que l'idée de repérer d'éventuelles similitudes semble presque saugrenue. C'est pourquoi il est rare qu'un auteur s'y risque pour par exemple estimer que la France et le Japon sont toutes deux des « sociétés à diplômes » permettant de « mieux cerner nos inquiétudes et d'imaginer des solutions » (3).

L'ÉDUCATION COMPARÉE DEVANT LES DIFFÉRENCES ET LES SIMILITUDES

On doit se souvenir à ce propos que les comparatistes s'intéressent toujours plus aux différences qu'aux similitudes, pour au besoin en *identifier là où on risquerait de ne pas les soupçonner*. C'est ainsi que Nigel Grant souligne l'intérêt de la situation des îles Britanniques où entre les divers systèmes peuvent être relevées « des différences dans le rôle des autorités centrales », des « modèles différents d'administration », ou des « relations inégales » (4).

La raison fondamentale de cet accent mis sur les différences est sans doute qu'elles autorisent mieux à des modélisations opératoires dans la mesure où elles ne sont pas exploitables sans référence à un modèle mais ne donnent de celui-ci que des illustrations interdisant de l'envisager comme donné concrètement. On retrouve ainsi la problématique de l'idéal-type wébérien qui permet de déchiffrer des caractéristiques générales mais ne les appréhende que comme des *variantes n'ayant un pouvoir heuristique* qu'à la condition de ne pas être additionnables dans un ensemble existant. Les formules de premier cycle intégré, pour être comparables et comparées, impliquent la référence à une sorte d'archétype de celui-ci mais qui n'est accessible que dans leur diversité. Il en va de même pour la centralisation ou la décentralisation dans la variété de leurs formes.

Sans doute, l'intérêt pour les différences n'est-il pas totalement étranger à celui pour les similitudes. On évite difficilement de se demander si certaines différences ne sont pas plus apparentes que réelles. Toutefois, c'est alors toujours sur un fond de différences qu'apparaissent des similitudes qui sont donc relativisées d'avance.

Au contraire la recherche initiale des similitudes peut être facilement incriminée de vouloir s'élever à une perception globalisante pour accéder à des préoccupations communes dont le pouvoir explicatif serait mal saisissable et mal vérifiable parce qu'il resterait de pur principe. Il doit en effet alors être trouvé davantage au plan des finalités inspirant des modalités d'organisation qu'à celui de ces modalités mêmes. Pour continuer avec l'exemple des premiers cycles intégrés, dans cette optique on relèvera surtout un identique souci d'assurer l'égalité des chances et d'abolir la ségrégation liée à l'existence de filières. De ce fait, les nouvelles structures adoptées seront appréciées plus par rapport à ces objectifs que d'après leurs conséquences tangibles sur les comportements et les résultats des élèves (5). Ainsi se préoccuper de similitudes cantonnerait dans les généralités vagues auxquelles seule la prise en compte des différences permettrait d'échapper pour retrouver des réalités tangibles et effectuer des comparaisons systématiques.

On doit toutefois aussi se souvenir qu'au plan personnel l'attrait pour les différences est souvent un subterfuge pour éviter une confrontation avec soi-même dans un effet de miroir et qu'une éventuelle fragilité du sentiment d'identité le rend toujours plus tentant. Or, sans sombrer dans un psychologisme anthropomorphique, il faut convenir que les systèmes éducatifs paraissent fortement exposés à cette réaction dans la mesure où ils sont en même temps habitués à revendiquer une forte spécificité et à tenir un double langage. Comme l'indique notamment Walo Hutmacher « Étant donné l'importance stratégique des fonctions sélectives et certificatives de l'école on peut s'étonner qu'elles soient *si systématiquement* absentes des finalités proclamées par l'école » (6). On comprend ainsi en particulier les réticences de bien des systèmes à se laisser confondre dans l'identité de pratiques sélectives et leur insistance à demander que soit distinguée la sélection inégalitaire et l'adaptation à la diversité des aptitudes. La démarche allemande est bien symptomatique à cet égard mais elle est loin d'être la seule.

Dès lors il peut être fort fructueux de procéder à des rapprochements qui s'imposent comme des évidences ou des tentations. Ils fournissent une occasion privilégiée en même temps de dépasser les apparences d'oppositions trop vite acceptées et de mettre en lumière des différences occultées volontairement ou pas. Cela ne signifie pas que les différences ainsi repérées seraient plus décisives que celles faisant l'objet d'un constat initial mais que les deux démarches doivent se relayer, se compléter ou se substituer l'une à l'autre selon la manière dont se présente leur objet. Lorsque l'impression des différences prédomine, il est sans doute salutaire de prendre le parti initial de l'interrogation sur l'existence de similitudes possibles, avérées ou pas, *pour se prémunir contre* des analyses biaisées par des idées préconçues et y préférer la vérification d'intuitions considérées comme de simples hypothèses.

LES CAS DE LA FRANCE ET DU JAPON

C'est une approche à laquelle on est presque naturellement incité à propos du système éducatif français et du système éducatif japonais. À leur propos on insiste en effet volontiers sur les contrastes radicaux qui les opposeraient l'un à l'autre. Au plan administratif, la centralisation jacobine, au demeurant atténuée par un important transfert de compétences aux collectivités locales, ne saurait être mise en parallèle avec l'autoritarisme persistant du ministère nippon que n'auraient assoupli ni le renoncement aux contrôles idéologiques d'avant-guerre, ni l'existence de partenaires dans le cadre d'une supposée décentralisation : les conditions d'édition des manuels scolaires sont couramment invoquées comme significatives de cette opposition avec la liberté totale qui existe en France et la procédure d'autorisation ministérielle préalable pratiquée au Japon (7). Au plan pédagogique, les divergences ne seraient pas moins fortes. La jeunesse japonaise bénéficierait d'une instruction de masse beaucoup plus poussée qu'en France en particulier grâce à une scolarisation pratiquement totale dans le deuxième cycle du secondaire où la séparation en filières est très relative. Les finalités assignées aux enseignements ne seraient pas non plus comparables avec, dans l'hexagone, une priorité donnée à la formation intellectuelle et dans l'archipel un accent presque exclusif mis sur l'acquisition des connaissances et même le bachotage. « Les contenus des matières enseignées et les modes d'évaluation sont très différents de chez nous », note un auteur (8). Les élèves japonais seraient contraints de « bachoter du primaire au supérieur » (9) note un autre. Quant à l'université japonaise elle « paraît moins intéressée à préparer des chercheurs ou des spécialistes originaux que des gens polyvalents capables de s'intégrer dans n'importe quel organigramme » (10) et ici encore ces objectifs s'opposeraient aisément à ceux fixés aux établissements d'enseignement supérieur en France.

Toutefois en parallèle avec ces impressions plus ou moins argumentées de distance parfois considérée comme extrême entre les deux systèmes, on ne peut manquer d'être frappé par un autre phénomène. Si l'on se reporte aux analyses dont chacun des systèmes fait l'objet en lui-même, le plus souvent dans une perspective non comparative, on est frappé par la récurrence de considérations très voisines sur l'importance qu'y revêtiraient certains choix et certaines pratiques, en particulier l'élitisme et la compétition.

En France, déjà en 1954, il était signalé que « l'enseignement public découvre à quel point on a réduit sa tâche en ne lui proposant que de sélectionner une élite » (11) et les réformes qui se sont succédé depuis la fin de la seconde guerre mondiale sont aujourd'hui considérées comme ayant été motivées par le projet de surmonter la division « dualiste » entre enseignement d'élite et enseignement de masse (12). Pour Philippe Nemo, il faut conclure que « les réformes de 1959, 1963 et 1965 qui voulaient assurer l'égalité des chances devant l'école ont, dans les faits, organisé le recrutement de l'élite scolaire au sein de l'élite sociale » (13) et selon Maurice T. Maschino l'école est « globalement capable d'assurer la relève des élites, mais de moins en moins à même de donner au plus grand nombre les outils minimum de l'insertion » (14).

Au Japon l'évocation de l'élitisme inhérent au fonctionnement de l'éducation n'est pas moins fréquente même si d'habitude il est surtout question de la méritocratie instaurée dès la Réforme de Meiji par les administrations qui recrutaient leurs cadres seulement parmi les diplômés des institutions les plus sélectives. Car, selon Horio Teruhisa la méritocratie devient la « hiérarchie de l'intelligentsia » (15) et Oda Makoto redoutait déjà que pour améliorer la qualité de l'éducation on envisage à nouveau de donner « le monopole de la connaissance à une élite » (16).

Quant à la compétition elle n'a cessé d'être présentée par presque tous les auteurs japonais comme la force irrésistible qui entraînait les institutions d'enseignement tant à cause de leur réputation inégale que de la valeur attachée aux diplômes décernés par les meilleures. La situation a pu être appréciée différemment en France aussi longtemps que le secteur compétitif, principalement celui des Grandes Écoles ne paraissait pas être le seul à assurer des débouchés. Mais sous l'effet de la crise économique, il est de plus en plus apparu comme le havre du salut avec la nécessité de se préparer à l'atteindre au moins dès l'entrée dans le secondaire. C'est ce qui conduit en particulier à classer les lycées selon des critères que peut récuser le ministère de l'éducation nationale mais auxquels les familles et leurs enfants se fient fièvreusement. C'est ce qui conduit à une montée des exigences des établis-

sements les plus recherchés qui finit par jeter les élèves dans une concurrence sans pitié (17).

Ces points de vue, sur lesquels on peut s'appuyer pour faire ressortir des similarités entre la situation française et la situation japonaise, sont *évidemment liés à des appréciations* généralement très critiques de celles-ci. Au Japon, ils s'inscrivent dans une tradition qui remonte aux clivages survenus dans les années 50 après le renouvellement du Pacte de sécurité avec les États-Unis dont les adversaires ne cesseront plus de dénoncer la mise à profit par les gouvernements libéraux-démocrates pour reprendre l'éducation en main. En France, on est en présence de prises de *position qui ont des motifs plus divers* puisqu'elles traduisent tout aussi bien de lancinants regrets sur la mise à l'écart du plan Langevin-Wallon que des déceptions accumulées devant le manque de portée des réformes entreprises. Il s'agit toutefois comme au Japon de vues à contre-courant dont il n'est pas surprenant qu'elles soient, la plupart du temps, battues en brèche par les milieux officiels. Il est donc toujours loisible de s'interroger sur leur crédibilité ou tout au moins souhaitable de les manier avec précaution et l'on peut à juste titre se demander quelle est la validité de similitudes ainsi dégagées presque toujours d'un examen de la face cachée plutôt que de la face donnée des systèmes, plutôt de leur envers que de leur endroit.

Il est pourtant tout aussi possible de considérer que l'on retrouve ici une manifestation bien symptomatique de l'effet de miroir provoqué par la mise en lumière de ressemblances et une occasion très propice de mesurer la nécessité d'aller plus loin dans leur investigation. Des ressemblances n'ont pu se profiler que grâce à un décryptage des finalités et des fonctionnements qui fait accéder à leurs significations les plus déterminantes. Cependant, celles-ci, avec des notions aussi générales que celles d'élitisme ou de compétition, ne sauraient constituer des caractéristiques finales. Elles n'offrent qu'un point de départ pour des appréciations plus élaborées qui s'imposent et qui ne peuvent être obtenues qu'en faisant la part des réalités et des apparences ou, en d'autres termes, celle des identités confirmables et des différences non réductibles. Bref l'élitisme japonais aurait-il les mêmes effets sur l'éducation que l'élitisme français, la compétition à la française serait-elle la même que la compétition à la japonaise ?

ÉLITISME À LA FRANÇAISE ET ÉLITISME À LA JAPONAISE

En France et au Japon l'élitisme imputable au fonctionnement du système éducatif a la même origine et les mêmes conséquences. Dans les deux pays a été organisé dès la fin du XIXe siècle, et même avant, un recrutement méritocratique des cadres supérieurs de la nation qui était voulu conjointement pour garantir la qualité des compétences grâce à la sélection des meilleurs et pour assurer un accès démocratique aux responsabilités les plus élevées. De ce fait, une même importance a été accordée aux diplômes qui sanctionnaient le statut professionnel et social. Dans les deux pays également ces *procédures qui prévalaient initialement* dans les seules administrations publiques ont été ensuite étendues au secteur privé. Sans doute l'évolution a-t-elle été plus précoce et plus générale au Japon mais en France le passage de plus en plus fréquent des ingénieurs des grands corps dans les entreprises non publiques ou la sélectivité croissante des principales écoles de commerce constituent un phénomène comparable.

Toutefois si l'on envisage des questions comme celles de leur importance, de leur degré de reproduction ou de leur profil de compétences, les futures élites japonaises et françaises apparaissent vite mal réductibles au même modèle.

LE VIVIER DES ÉLITES

L'appréciation de leur importance numérique est toujours hasardeuse parce qu'elles sont mal définissables ; non seulement, ceux qui se croient appelés ne seront pas nécessairement élus mais nombreux sont ceux qui peuvent se décourager avant l'échéance. Il est cependant permis de penser qu'il suffit de se fier à quelques indices approximatifs pour estimer l'élite potentielle du Japon beaucoup plus large que celle de la France. Si l'on retient comme indices les effectifs des étudiants recevant une formation susceptible de leur donner accès à l'élite, c'est-à-dire en France principalement les grandes écoles et au Japon les universités nationales (18), le contraste n'est pas niable. En France en 1993-1994, les écoles d'ingénieurs, les écoles de commerce et de gestion, les écoles normales supérieures et les écoles juridiques et administratives totalisaient 116 993 étudiants ; même si l'on y ajoute les

51 404 des écoles supérieures d'art et d'architecture, aux débouchés du reste incertains, on aboutit à un chiffre de 167 007 représentant environ 13 % de l'ensemble des étudiants (19). Au Japon, en 1994, les étudiants des universités nationales étaient au nombre de 582 601 sur un total de 2 481 305, soit quelque 23 % (20). Même si en France, le nombre d'inscrits dans les écoles d'ingénieurs a augmenté de 40 % depuis 1986 (21), l'écart ne semble pas facile à combler.

La tendance des élites françaises à se reproduire est maintenant couramment admise. On connaît la thèse d'Antoine Prost selon laquelle la démocratisation de l'accès aux formations les plus qualifiantes s'est arrêtée et que l'élite scolaire se recrute désormais dans l'élite sociale. Elle est confirmée par les récents travaux de Claude Thelot et Michel Furiat selon qui « les origines sociales de l'élite scolaire restent les mêmes depuis quarante ans » (22). Au Japon certains secteurs présentent une situation analogue mais les signes d'une poursuite du renouvellement des élites ne sont pas non plus absents. Il est vrai que depuis les années 70 les étudiants des universités les plus cotées sont en majorité les enfants de ceux qui les fréquentaient auparavant à cause des privilèges qu'apporte le capital intellectuel et culturel de la famille et, dans les universités privées de renom, à celui-ci s'ajoute la disponibilité des ressources financières nécessaires pour faire face à des droits d'inscription très élevés. Néanmoins, les chances pour des étudiants issus des milieux les plus modestes de rejoindre ceux issus des milieux les mieux nantis ne sont pas pour autant négligeables. Une récente étude a ainsi pu montrer qu'aux examens d'entrée dans les universités nationales les candidats venant des familles aux revenus les plus modestes se faisaient admettre en bon nombre et qu'entre 1978 et 1990 leur pourcentage était passé de 22 à 25,2 %, la même évolution se constatant dans les universités privées bien qu'à plus faible échelle. On aurait donc un système qui permettrait « des changements dans le recrutement des étudiants en faveur des étudiants "pauvres" ». (23) Bref il ne semble guère niable que si en France on a assisté à un blocage progressif du renouvellement des élites au stade de leur formation, au Japon le mouvement continue même si ses bénéfices tendent à devenir moins perceptibles que jadis.

Il faudrait du reste aussi compter avec la gestion des ressources humaines dans les entreprises. Pour reprendre la métaphore de Claude Allègre (24) on a en France un ascenseur qui dépose à l'étage correspondant un diplômé sans que soit prévu un changement de niveau ultérieur alors qu'au Japon on part d'une marche à partir de laquelle on peut en franchir d'autres. Dès lors, il n'est pas interdit d'espérer compenser le handicap que peut constituer un cursus universitaire moins brillant. Aujourd'hui, les entreprises japonaises, en dépit du souci de valoriser les compétences, restent sans doute enclines à se fier plus aux diplômes qu'à l'expérience acquise ultérieurement. Mais quoi qu'il en soit elles laissent une relative possibilité d'accéder à l'élite sans avoir absolument les antécédents universitaires ou socioculturels de mise et c'est un autre facteur qui donne plus de souplesse à la préparation des élites au Japon qu'en France.

LE PROFIL DE LA FORMATION DES ÉLITES

Il est également à noter que le profil de cette préparation diffère. Comme on l'a indiqué plus haut, les universités japonaises ont une vocation généraliste qui contraste avec la spécialisation revendiquée par les établissements français les plus sélectifs. Il en résulte notamment que l'importance accordée aux mathématiques dans leurs épreuves de sélection ne se retrouve pas dans les lieux de formation japonais qu'on pourrait leur assimiler. C'est donc plus sur un profil de culture générale que s'effectuent les sélections les plus rigoureuses. Depuis 1979, la première étape de l'examen d'entrée dans les universités offre à chacune la possibilité, si elle le souhaite, d'imposer un test dans une seule des cinq matières prévues, — mathématiques, japonais, anglais, sciences et humanités. Mais rares sont les universités les plus sélectives qui appliquent cette disposition non seulement parce que la multiplicité des épreuves accroît la difficulté mais également parce qu'une spécialisation précoce n'est pas primée. Il est vrai que la seconde phase de l'examen d'entrée impose uniquement des épreuves dans la spécialité recherchée. Toutefois ici encore c'est sur une gamme assez large que sont attendues les performances. On reste ainsi toujours assez loin de l'étroitesse du champ des concours français. On peut s'interroger sur ce qu'il en résulte pour le niveau des exigences dans les deux cas et penser ou bien que leur pluralité est un obstacle supplémentaire ou bien qu'elle interdit de réels

approfondissements. Mais il est aussi permis de penser que dans ces conditions la polyvalence des aptitudes est mieux prise en compte et que les éliminations s'effectuent plus tardivement et peut être plus justement.

En fait, il est probable que chacune des formules reflète la position des élites dans la société. Il n'y a sans doute pas lieu d'opposer les élites françaises et les élites japonaises en considérant que les premières seraient plus technocratiques que les secondes. On connaît l'importance attachée à l'expérience dans la promotion des cadres du Japon comme la propension française à réserver de hautes responsabilités administratives à des ingénieurs d'origine comme les polytechniciens et les centraliens. La vraie différence est à imaginer ailleurs. Au Japon, la persistance d'un recrutement plus ouvert des élites rend sans doute plus souhaitable la communication en leur sein sur la base de références communes. En France, au contraire, le malthusianisme qui prévaut incite à la constitution de cellules juxtaposées soucieuses d'affirmer leur singularité à partir de la spécialisation intervenue dès la période des études. C'est pourquoi en fin de compte il faudrait plutôt parler d'élite au Japon et d'élites en France pour suggérer dans un cas des minorités presque à la marge de la société et dans l'autre un groupe au contraire peu séparé du reste de la société.

On comprendrait de la sorte qu'au Japon la formation des élites, en apparence au moins, se prolonge le plus longtemps possible en symbiose avec l'ensemble de la population scolaire. Comme on le sait bien, certains lycées sont l'antichambre connue de longue date des départements universitaires les plus recherchés et sont souvent plus « littéraires » ou plus « scientifiques ». Mais s'ils ne se distinguent parfois guère de nos « grands » lycées, ils ne sont jamais assimilables à nos classes préparatoires et n'instaurent jamais la même coupure. C'est aussi ce qu'illustrerait de manière assez significative la position des intellectuels qui, pour avoir une audience, doivent en même temps être reconnus comme des universitaires patentés et participer à une culture de la communication de masse. (25)

Si l'on distingue un échec scolaire qui serait un déficit des acquis attendus et un échec scolaire qui serait la conséquence du fonctionnement du système (26), on s'expliquerait pour les mêmes raisons que sa seconde forme soit moins ressentie au Japon qu'en France. Les voies qui peuvent faire entrer dans le monde des élites sont plus nombreuses. Au lieu de la « distillation fractionnée » à laquelle on procède dans l'hexagone, les échéances ne sont que celles de l'entrée au lycée ou à l'université. En dépit de leur importance, elles donnent la possibilité ou l'illusion de pouvoir tenter sa chance avec davantage de liberté et de responsabilité grâce à l'absence d'aiguillages antérieurs comme ceux qu'imposent la plupart du temps les procédures françaises d'orientation. Au Japon l'utilisation du « hensachi » qui permet aux postulants des places universitaires d'évaluer leur handicap par rapport aux niveaux d'exigence des divers établissements n'a pas les mêmes aboutissements. Elle confronte chaque candidat à sa propre situation en lui laissant le choix entre l'accepter ou y chercher des remèdes comme ceux de la fréquentation des « juku » ou des « yokibo » (27). Et même si ces institutions sont des centres d'entraînement presque obligatoires pour réussir qui contribuent plutôt à accroître les écarts de performances qu'à les réduire, elles n'en sont pas moins des lieux où chacun décide de s'inscrire pour améliorer ses chances. Si bien qu'assez paradoxalement ce serait dans le dispositif où l'esprit de groupe, sinon le « groupisme », prévalent que les parcours dépendraient le plus de la décision individuelle alors que dans l'enseignement français réputé pour la valorisation des individualités, ils relèveraient au contraire beaucoup moins de décisions personnelles à cause de la forte influence de l'institution fréquentée ou du milieu d'origine. Une fois l'adoubement intervenu, une espèce de retour à la normale peut s'opérer avec une forte affirmation de soi-même et de ses qualités en France alors qu'au Japon reprédomine le souci d'être comme les autres. Mais il n'en demeure pas moins qu'auparavant semble bien y exister momentanément un renversement des attitudes. Il pourrait être nécessaire pour entretenir l'idée du maintien d'un moment de démocratie et d'égalité des chances perpétuant la tradition initiale dont ne subsistent à vrai dire que des vestiges. Quand les entreprises considèrent aujourd'hui que si elles recrutent les éléments les plus brillants, les autres doivent se résoudre à prendre leur parti de leur médiocrité (28), cette respiration provisoire pourrait même être une nécessité pour ne pas générer le sentiment d'une pression intolérable.

LA COMPÉTITION

La compétition qui sévit à tous les niveaux *risque pourtant toujours de produire une telle* pression et elle est un autre facteur qui incite à être prudent sur les rapprochements possibles entre la situation française et la situation japonaise bien que des évolutions les facilitant ne soient pas à exclure.

Une compétition générale et exarcerbée s'impose dans toute l'organisation scolaire japonaise pour deux raisons qui découlent directement des conditions dans lesquelles intervient l'élitisme. En professant qu'en principe nul n'est privé de chances au départ, il mobilise la totalité des élèves comme dans un immense marathon auquel aucun ne peut refuser de participer que ce soit de plein gré ou sous la pression du milieu ambiant. La méritocratie oblige à être parmi les meilleurs et pas seulement parmi les bons. D'où, comme on le rappelle souvent, une « descente » de la compétition dans tous les étages du système alors qu'elle aurait dû être cantonnée au stade de la préparation de l'examen d'entrée dans les universités, soit la dernière classe des lycées. Mais la nécessité bien naturellement ressentie d'efforts à déjà fournir en amont a d'abord infiltré de compétition les trois années du lycée. Puis les collèges sont concernés à leur tour à cause de la sélection imposée par les lycées dont le niveau de recrutement conditionne les opportunités d'accès aux études supérieures les plus prisées. Il était alors bien prévisible que les écoles primaires soient aussi touchées car selon leur localisation ou leurs performances elles débouchent sur des collèges libres d'accès mais plus ou moins fiables pour faire aboutir aux lycées ayant des succès enviables dans le placement universitaire de leurs élèves. Les tests administrés par des jardins d'enfant, même s'ils sont rares, témoignent que, la « descente » peut aller jusqu'au fond. De plus cette rivalité inévitable entre les établissements et les élèves est aggravée par la concurrence entre le secteur public et le secteur privé, ce dernier comprenant 30 % des effectifs et pratiquant souvent la double sélection par l'argent et les aptitudes. Il y a donc une spirale à laquelle il est pratiquement impossible d'échapper. Les lycées professionnels considérés comme des voies de relégation n'accueillent que 24 % des effectifs. Ils ne peuvent toutefois pas se désintéresser de faire franchir à quelques-uns de leurs élèves les grilles d'universités qui sont sans doute peu reluisantes mais dont la recherche prouve que même essoufflée la compétition ne disparaît jamais complètement.

En France, la situation se caractérise bien plutôt par la dichotomie entre un secteur hautement compétitif et un autre qui ne l'est guère. Le premier est celui des « grands » lycées dont une majorité d'élèves visent les classes préparatoires. Ces établissements ont des comportements qui ne sont pas sans rappeler ceux du Japon avec *notamment des procédures d'admission très* sélectives et une obligation de succès au baccalauréat avec les mentions les plus hautes. Au contraire, l'autre secteur qui englobe les « nouveaux » lycées et les établissements d'enseignement technique et professionnel s'en tient au repère que constitue la « moyenne » qui contrai*rement au « hensachi » japonais garantit avec une* forte probabilité l'obtention de diplômes ayant la même valeur. Mais comme on le sait le choix d'entrer dans un secteur ou l'autre n'est pas libre. Il dépend de toute une série de filtrages qui coulent d'avance dans un moule la fraction élue. C'est dire combien élitisme et non-élitisme installent dans des univers opposés et combien on est loin de la situation japonaise sauf pour une minorité au demeurant mieux assurée de ses chances que les cohortes nippones engagées dans la course à des succès plus diversifiés dont la rentabilité est forcement variable.

Il est vrai que la donne est en train de changer. Les jeunes français sont de plus en plus attirés par le secteur sélectif qui est perçu comme le seul réservant des débouchés prometteurs. Un nombre croissant de jeunes japonais se mettent en marge de la compétition dont les bénéfices semblent compromis par l'inflation des titulaires de diplômes et par l'abaissement de la rentabilité des diplômes dans le monde du travail. Il faudra toutefois sans doute beaucoup de temps avant que les deux groupes aient la même extension et en tout état de cause leur progression très significative semble incompatible avec les traditions du système éducatif comme avec celles de la société. On constate seulement qu'à l'heure actuelle dans *les deux groupes, les plus rétifs à* l'élitisme et à la compétition ou ceux qui en pâtissent le plus paraissent animés de la même force de protestation Elle alimente un courant de violences, peut-être plus fréquentes et plus radicales au Japon mais qui ont les mêmes causes et inquiètent autant. Elles signalent combien achoppe

la « volonté d'offrir une égalité des chances à chacun et à chacune » qui confère « leur légitimité aux élites » et rende acceptable l'idée d'avoir « une position sociale moins avantageuse » (29) dont les préfigurations dans la scolarité révoltent déjà.

LE BESOIN DE CHANGEMENT

Dans ces conditions il n'est pas étonnant qu'un même besoin de changement soit ressenti. Il est attesté en France par les nombreuses réformes intervenues de la création du collège unique en 1975 jusqu'à la refonte du baccalauréat en 1994 en passant par la loi d'orientation de 1989 ou les nouvelles dispositions prises pour la formation des enseignants, l'élaboration des programmes ou les conditions de délivrance des diplômes d'enseignement général et de formation professionnelle. C'est aussi ce besoin qui a conduit à la création au Japon en 1984 d'une Commission de réforme de l'éducation qui a préconisé de nombreuses mesures précisément destinées à diversifier les voies de l'excellence et a atténuer la compétition.

Sur ce plan il y aurait toutefois encore bien des raisons de ne pas se laisser prendre à l'apparente identité des deux démarches que leur inspiration et surtout leurs résultats n'apparentent guère. Les mesures françaises ont concerné des aspects précis du fonctionnement du système et ont à ce titre instauré d'autres pratiques : le collège unique n'est pas assimilable aux établissements qui l'ont précédé et les critiques de certains le prouvent bien ; la préparation au baccalauréat n'est plus la même depuis 1994 ; la formation initiale des enseignants a été modifiée depuis la mise en place des instituts universitaires de formation des maîtres ; l'élaboration des projets d'établissement est au moins la rédaction d'un document qui était inconnu auparavant. À l'opposé, la Commission japonaise de réforme de l'éducation n'a donné lieu qu'à des recommandations. Celles-ci, comme le veut la loi du genre, sont demeurées très générales en préconisant par exemple le développement de l'autonomie et de la créativité. Elles se sont donc abstenues de faire des propositions concrètes pour modifier les structures ou les démarches. C'est seulement à propos de l'internationalisation de l'éducation que des indications un peu plus précises ont été fournies en soulignant la nécessité de faire une place accrue aux réalités mondiales dans les contenus d'enseignement ou à l'étude des langues étrangères, de faciliter les séjours d'étudiants dans les autres pays ou d'augmenter fortement le nombre d'élèves et d'étudiants étrangers, accueillis au Japon. Surtout à cause de la volonté des entreprises d'affronter la mondialisation de l'économie avec les ressources humaines adéquates, les universités ont bien multiplié les cursus à vocation internationale et les échanges d'étudiants (30). En revanche, dans son ensemble le système éducatif n'a pas été marqué par des transformations d'une ampleur très perceptible aux yeux des enseignants ou des familles. Dès lors il serait presque normal de le considérer comme frappé d'immobilisme et de lui opposer l'évolution continue qui se serait produite en France.

Il s'avère pourtant, comme l'attestent les critiques recensées au départ de ce propos, que cette évolution est dans bien des cas jugée insuffisante ou même de pure apparence. Par ailleurs, on ne peut manquer d'être frappé par l'air de parenté de ces critiques avec celles dont fait l'objet le système japonais. Les unes et les autres se rejoignent pour dénoncer tantôt l'impuissance à instaurer une véritable égalité des chances, tantôt l'utopie égalitaire à laquelle on resterait fidèle en dépit des leçons de l'expérience. Dès lors on serait autorisé à se demander si ce n'est pas sur ce plan que se situeraient entre les deux systèmes des ressemblances plus essentielles que la place faite à l'élitisme et à la compétition. Elles exprimeraient en effet une même ambiguïté devant les finalités à retenir et les pratiques qui en découleraient ainsi qu'une même incapacité à échapper à la pesanteur des traditions pour introduire des réformes effectives. Et ce serait là que s'appréhenderait la culture des deux systèmes dans ce qu'elle aurait de plus déterminant, à savoir une inaptitude au changement ou tout au moins une propension à parler du changement plutôt qu'à le faire. On pourrait du reste aussi invoquer des explications de même nature à cette tendance. Le rôle décisif, dévolu dans les deux cas, à l'éducation dans la construction de la nation qui, même lorsque dans celle-ci l'avenir économique devient prédominant, rend très prégnantes les valeurs du passé. L'existence dans la société d'un fort courant conservateur qui, dans le domaine de l'éducation comme dans les autres, facilite davantage la continuation des mêmes modèles que l'affrontement de ruptures. Pour toutes ces raisons, la constitution d'un fort pôle « progressiste » qui peut ignorer les clivages politiques pour tenter de remettre l'éducation en mouvement mais qui a peu

de chances de triompher à cause des résistances auxquelles il se heurte au sein du gouvernement ou de l'administration. Ainsi, le parallèle est tentant à faire entre ce qui s'est produit en France en 1956 lors de la réforme du secondaire et au Japon dans les années 80 lorsque devraient être envisagées des réorientations de l'ensemble des études. Dans les deux cas aucun des projets ne réussit à s'imposer à cause de leur pluralité et des dimensions entre leurs protagonistes (31).

On pourrait également rapprocher l'impuissance des velléités françaises à réformer les Grandes Écoles de celle de la Commission Nakasone à opérer des changements réels. La seule issue reste alors un compromis qui risque toujours de ne satisfaire personne. Il laisse en particulier le champ libre à ceux qui en dehors du noyau de décideurs estiment qu'on a rien fait ou au contraire trop fait. D'où une même suspicion à l'égard des déclarations ou des évaluations officielles et une même prolifération de critiques dont les excès se devinent souvent mais semblent naturelles à l'égard d'une situation dans laquelle il est toujours facile de pointer des insuffisances et des contradictions. D'où aussi un même écart entre des prises de position très négatives de la part de certains cercles et une opinion publique que des enquêtes découvrent finalement assez satisfaite des écoles. (32)

VRAIS OU FAUX JUMEAUX ?

On n'échappe donc pas aisément à la question de savoir si le système éducatif japonais et le système éducatif français sont de vrais ou de faux jumeaux. Ils présentent trop de similitudes intrigantes et trop de différences incertaines pour que l'éventualité de leur constitution à partir d'une même matrice ou d'une même trame ne se pose pas.

À l'origine un pouvoir aussi centralisé a fixé à l'éducation les mêmes missions d'inculquer les valeurs qui devaient fonder l'identité nationale et les compétences qu'exigeait le développement économique. Il ne saurait bien entendu être question de mettre sur le même plan la morale laïque et républicaine héritée de Jules Ferry et l'endoctrinement militariste qui a succédé à la vénération de l'empereur introduite à l'ère Meiji. Mais, aujourd'hui encore, persiste dans les deux dispositifs un souci de promouvoir les valeurs qui sont supposées donner son assise et sa spécificité à la nation et on n'en trouve pas beaucoup d'équivalents ailleurs. Le comportement des entreprises à l'égard des formations dispensées n'est pas non plus sans analogies. Les entreprises japonaises, n'ont pas fixé aussi statutairement des niveaux de rémunération alignés sur la hiérarchie des diplômes que les entreprises françaises mais elles ont accepté de tenir compte dans leurs recrutements des nouveaux profils souhaités par les autorités. En accord avec celles-ci dans les années 70 elles ont, par exemple, cessé d'offrir des postes sur les chaînes de fabrication aux diplômés des collèges pour leur préférer systématiquement les diplômés des lycées. Les choix sur les finalités de l'éducation et sur son rôle dans la société et l'économie s'avèrent donc bien proches. Même si l'on veut, comme on le fait souvent, les rattacher à des contextes historiques ou culturels qui n'auraient rien de commun, ils se retrouvent comme par hasard dans une proximité qui ne peut manquer de retenir l'attention.

On sait toutefois bien combien les coïncidences peuvent être trompeuses. Or les quelques analyses proposées ici ont surtout mis en lumière des contrastes. Contrastes entre un élitisme ouvert sur la masse et un élitisme refermé sur une minorité. Contrastes entre une compétition qui s'impose à tous et une compétition qui concerne surtout ceux qui veulent y entrer. Sur un fond d'inspirations similaires, on constate de la sorte des pratiques diamétralement opposées qui ne sont pas sans obliger à revoir les idées reçues sur les mérites et les faiblesses de chaque système pour ce qui est en particulier du sort fait à l'égalité des chances devant l'éducation.

Il n'y a donc guère de doute qu'on se trouve devant de faux-jumeaux. Mais il ne faut pas oublier qu'ils sont bien de la même famille. C'est indispensable pour procéder entre les deux systèmes à une comparaison qui ne soit pas biaisée au départ parce qu'on les éloignerait artificiellement l'un de l'autre et qui ne tombe pas ensuite dans des rapprochements injustifiés. Sur le plan méthodologique, c'est aussi probablement une occasion très propice de faire un bon usage de l'approche par les similitudes en expérimentant comment tout à la fois elle se relie à la saisie des différences et s'en distingue.

Jean-Michel LECLERCQ
Président de l'Association
Francophone d'Éducation Comparée

NOTES

(1) **L'Empire du concours**, Paris, Autrement, 1985, p. 247.

(2) *Comme le fait René Maury dans* **Marianne à l'école japonaise**, Paris, Plon, 1986.

(3) I. Hasegawa, *Éducation japonaise, éducation française*, **Etudes**, juillet-août 1993.

(4) N. Grant, *The British Isles as a Study Area*, **Compare**, 1981, volume 11, Number 2.

(5) *La différence entre les deux approches est bien évoquée* par Achim Leschinsky dans **The Comprehensive School Experiment Revisited : Evidence from Western Europe**, Frankfurt am Main, P. Lang, 1990.

(6) **L'école ne sert pas qu'à instruire - À quoi sert l'école aujourd'hui en Europe ?** Paris, INRP Scola 93, 1993, p. 19.

(7) E. Seizelet, Les manuels scolaires au Japon, **Savoir**, 1991, n° 4.

(8) A. Louvet, **La scolarité au Japon.** Ministère de l'éducation nationale, DEP, 1991.

(9) J. Plantier, L'éducation au Japon comme modèle d'intégration, **Politique Aujourd'hui**, février 1985, n° 8.

(10) M. Kubota, R. Voyat, **Aspects de la psychologie et de l'éducation de l'enfant au Japon**, Paris, PUF, 1993.

(11) G. Monod, **Esprit**, Juin 1954, p. 949.

(12) P. Raynaud, P. Thibaud, **La fin de l'école républicaine**, 1990, Paris, Calmann-Levy, p. 73.

(13) **Pourquoi ont-ils tué Jules Ferry**, Paris, Grasset, 1991.

(14) **L'École usine à chômeurs**, Paris, Robert Lafont, 1992, p. 12.

(15) **Problems of unidimensional Meritocray and Conformism in Japanese Society and Education**, p. 10, inédit.

(16) **Les intellectuels japonais**, Publications orientalistes de France, 1964 (Trad. fse 1979), p. 151.

(17) *Cf.* M. Genzbittel, **La cause des élèves**, Paris, Seuil.

(18) Dont certaines il est vrai sont moins cotées que quelques grandes universités privées, mais il s'agit seulement d'avoir un ordre de grandeur.

(19) **Repères et Références Statistiques**, Paris, ministère de l'Éducation nationale, 1995, p. 157.

(20) **Statistical Abstract of Education, Science and Culture**, Tokyo, Monbusho, 1995, p. 74.

(21) **Repères et Références Statistiques**, 1995, p. 169.

(22) *Cf.* Le recrutement social de l'élite scolaire depuis quarante ans. **Education et Formations**, juin 1995, n° 41.

(23) Kangmin Zeng, Japan's Dragon Gate : the effects of university entrance examinations on the educational system and students. **Compare**, 1995, volume 25, number one, p. 80.

(24) Passer de l'ascenseur social à la civilisation de l'escalier, **Interview du Figaro**, 27 décembre 1995.

(25) *Cf.* O. Makoto, Les intellectuels japonais, *op. cit.*, et A. Yoshio, *La culture japonaise*, **Esprit**, *février* 1973.

(26) Comme le fait l'article « échec scolaire » dans le **Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation** 1994, Paris, Nathan, 1994.

(27) Établissements privés dans lesquels les élèves suivent des enseignements supplémentaires pour rehausser leur niveau.

(28) *Horio Teruhisa, article cité* p. 18-19.

(29) **Accomplir l'Europe par l'éducation et la formation**, Bruxelles, Commission Européenne, 1997, p. 24.

(30) *Cf.* **Issues and Prospects of Comparative and Cross-Cultural Studies of Education and Culture in a new International Setting** (1995), **Curriculum Development for Internationalisation From a Comparative Perspective** (1996), Kyushu University, Fukuoka, Japan, Research Institute of Comparative Education and Culture, Faculty of Education.

(31) En France, le président de la République, le ministre de l'Éducation nationale et l'administration de ce ministère (*cf.* A. Prost, **Education, société et politiques**, Paris, Seuil, 1992, p. 98 à 116), au Japon les factions du Parti Libéral Démocrate, le ministère de l'éducation et ses bureaucrates (*cf.* L. James Schoppa, **Education Reform in Japan — A case of Immobilist Politics**, London, Routledge, 1991.)

(32) En France, selon une consultation du syndicat FSU, 52 % de personnes « estiment que l'éducation "fonctionne bien" » (**Le Monde**, 19 novembre 1996). Au Japon, des enquêtes de même nature ont donné des résultats similaires *qui permettent à K.M. Zeng (article cité) de considérer* que si individuellement les Japonais abhorent la compétition, collectivement ils l'admirent.

Réforme de l'éducation et contrainte budgétaire durant la transition dans la Communauté des États Indépendants (CEI) (1)

François Orivel
Estelle Orivel

Les acquis réels des systèmes éducatifs dans les pays qui composaient l'URSS sont aujourd'hui gravement menacés par une baisse sans précédent des ressources disponibles. Cette baisse découle directement de la crise des recettes fiscales. La substitution des dépenses des ménages aux dépenses publiques s'effectue dans un contexte anarchique et incohérent et remet en cause l'équilibre du système. Des réformes radicales dans le domaine de la gestion des enseignants et des services sociaux sont indispensables pour redresser la situation.

À l'époque du régime communiste, l'Union soviétique a développé un système éducatif généralement considéré comme « avancé » par les spécialistes de l'éducation comparée. Les taux de scolarisation y étaient semblables à ceux des pays les plus riches de l'OCDE et le taux d'alphabétisation de la population adulte se situait parmi les plus élevés du monde. Depuis l'éclatement de l'URSS, les informations qui parviennent sur l'évolution de l'éducation sont à la fois parcellaires et pessimistes. On dispose de peu d'indicateurs chiffrés comparables aux données internationales et l'on sait par ailleurs que les sévères difficultés économiques de la période de transition ont eu un impact très négatif sur les ressources disponibles pour le fonctionnement des systèmes éducatifs.

Au sein de ces rumeurs préoccupantes, c'est avec quelque surprise que l'on a appris, grâce aux résultats de la dernière enquête internationale de l'IEA (International Education Achievement) sur les compétences en mathématiques et en sciences des adolescents de 14 ans dans 41 pays du monde, que la Fédération de Russie se classait parmi les bons élèves dans le concert des nations. Les résultats obtenus par les jeunes Russes sont légèrement meilleurs que ceux des jeunes Américains en mathématiques et plutôt meilleurs que ceux des jeunes Français en sciences.

Ces résultats enviables ne contredisent qu'en partie les rumeurs relatives à la dégradation de la qualité de l'éducation. Bien que le système ait

conservé quelques beaux restes, nous voudrions montrer que les difficultés du moment sont sérieuses. Elles sont d'abord d'ordre économique : peu de précédents existent d'une telle baisse des ressources allouées à l'éducation. Elles sont ensuite liées au contenu des programmes éducatifs, fortement déconnectés des exigences des économies de marché modernes. Elles sont enfin d'ordre managérial et organisationnel en l'absence d'une culture forte d'évaluation et d'analyse.

LA SITUATION DE L'ÉDUCATION DANS LES PAYS DE LA CEI AVANT L'ÉCLATEMENT DE L'UNION

L'organisation générale du système

L'URSS appartient au groupe de pays qui établirent les premiers une école fondamentale de 9 années, obligatoire et gratuite. Le système est complété par : 1) un réseau d'écoles maternelles très développé pour les enfants de trois à six ans ; 2) deux années d'enseignement secondaire général de deuxième cycle ; 3) un réseau d'écoles professionnelles après la neuvième année pour tous les élèves non admis dans le deuxième cycle du secondaire, préparant à plus de 1 200 spécialités adaptées au système de production soviétique ; 4) un enseignement technique spécialisé de niveau post-secondaire ouvrant aux carrières de techniciens et enfin, 5) un réseau d'établissements supérieurs très diversifiés.

Le système est régi par un ensemble détaillé de normes élaborées à Moscou, s'appliquant à toutes les républiques périphériques avec une marge de manœuvre extrêmement réduite. Ces normes concernent les horaires, les *curricula*, les taux d'encadrement, les rémunérations, les critères de recrutement, les matériels pédagogiques, les taux de passage au niveau supérieur, le nombre de places dans chaque spécialité, le nombre de m^2 par élève, le nombre de calories par repas dans les cantines, etc. Les républiques périphériques disposent d'un mini ministère de l'Éducation dont le rôle se limite à faire appliquer les normes centrales.

Une relative abondance de ressources

L'étendue des services offerts aux élèves est comparativement généreuse, tant au niveau des inputs scolaires qu'à celui des prestations sociales. Au niveau du personnel, les taux d'encadrement sont plus favorables que dans les pays de l'OCDE, aussi bien pour le personnel enseignant que pour le personnel non enseignant. L'encadrement global est de l'ordre d'une fois et demie celui que l'on observe en moyenne en Europe occidentale. Cet effort se retrouve dans le pourcentage de la population active employée dans le secteur éducatif : entre 8 et 9 % en URSS, contre 5 à 6 % dans les pays de l'OCDE. Le nombre élevé de personnel non enseignant s'explique en particulier par l'importance des services sociaux offerts aux élèves, notamment dans le domaine de l'alimentation (trois à quatre repas par jour dans les écoles maternelles, un repas pour les quatre premières années de l'enseignement obligatoire) et dans le domaine de la santé (personnel médical présent dans de nombreux établissements).

En outre, tous les étudiants des écoles techniques, professionnelles et des institutions de l'enseignement supérieur reçoivent une bourse destinée à couvrir leurs frais de subsistance, dont le montant est légèrement modulé en fonction de leur mérite. Les manuels scolaires enfin sont distribués gratuitement à tous.

Cette abondance de ressources ne se traduit pas toutefois par un pourcentage du PIB consacré à l'éducation exceptionnellement élevé. Si ce dernier ne diffère pas significativement de celui observé dans les pays de l'OCDE, cela vient en premier lieu de ce que le personnel employé dans l'éducation est modestement rémunéré (salaires plus faibles que dans l'industrie) ; en second lieu, de ce que les prix des inputs non salariaux (matériels pédagogiques, chauffage des écoles, factures d'électricité et de téléphone, nourriture servie aux élèves, transports éventuels) sont administrés, — inférieurs aux prix qui auraient résulté des forces du marché.

L'ensemble de ces services est disponible dans toutes les régions de l'Union, de façon à peu près égalitaire, quel que soit le dynamisme local de l'économie. Les régions économiquement plus développées ou riches en matières premières subventionnent *de facto* les autres.

Performances du système

Taux d'accès

L'accès à l'école maternelle est en moyenne plus étendu que dans les pays de l'OCDE. Dès les années 70, plus de 50 % des classes d'âge de

trois à six ans sont admis à la maternelle. Cette proportion augmente avec l'âge. Le système est très prisé des familles, bien qu'une modeste contribution financière leur soit demandée pour couvrir une partie des frais de nourriture, contribution dont les familles les plus modestes sont exonérées.

Au niveau de l'enseignement de base, l'accès universel à l'éducation est atteint avant la Deuxième Guerre mondiale. Dans les années qui suivent, l'URSS élargit rapidement cet accès universel au premier cycle du secondaire, dans le cadre d'une école dite fondamentale. Elle précède dans cette voie un certain nombre de pays de l'OCDE, dont la France. Concernant l'enseignement secondaire non obligatoire, à la fin des années 80, la moitié environ d'une classe d'âge a accès au deuxième cycle général, tandis que l'autre moitié se dirige vers l'enseignement professionnel. Le deuxième cycle de l'enseignement secondaire général est toutefois plus court que dans la plupart des pays développés (deux ans au lieu de trois).

Le diplôme de fin de deuxième cycle du secondaire général ne donne pas droit à l'accès automatique à l'Université. Comme aux États-Unis ou au Japon, ce diplôme n'est pas nationalement standardisé et il est généreusement délivré. Il constitue plus une attestation de fin d'enseignement secondaire général qu'un diplôme de type baccalauréat. L'accès à l'enseignement supérieur est par conséquent sélectif. Chaque établissement organise son propre mode de sélection. Les universités les plus prestigieuses attirent les meilleurs étudiants tandis que les autres opèrent une sélection moins sévère. Au milieu des années 80, l'accès à l'enseignement supérieur est réservé à environ 1/5 à 1/4 d'une classe d'âge, ce qui correspond à peu près au taux en vigueur dans les pays de l'OCDE à la même époque.

Au total, les taux d'accès aux différents niveaux au milieu des années 80 ne sont pas significativement différents de ce que l'on observe alors dans les pays de l'OCDE. Ils ont toutefois été atteints un peu plus tôt en URSS.

Qualité de l'éducation

Acquisitions cognitives

L'absence d'examens standardisés à quelque niveau que ce soit du système ne permet pas d'évaluer de façon rigoureuse le niveau d'acquisitions cognitives des élèves soviétiques. Quand on les interroge à ce sujet, les spécialistes russes font état des résultats brillants obtenus par leurs représentants dans les compétitions internationales, notamment dans les disciplines mathématiques et scientifiques. Les élèves doués dans ces matières sont repérés au moyen d'« Olympiades » locales, régionales et nationales et admis ensuite dans des écoles d'excellence. Cela peut expliquer les résultats remarquables dans les compétitions internationales, mais cela ne démontre pas que le niveau moyen des élèves soit lui-même excellent. L'enquête de l'IEA dont il est fait état dans l'introduction n'infirme toutefois pas l'hypothèse de bonnes performances moyennes dans les disciplines considérées.

Deux reproches sont généralement faits à la qualité du système éducatif soviétique. Premièrement, une concentration excessive des apprentissages sur la mémorisation des faits s'opère aux dépens de la capacité d'analyse, de réflexion et de résolution de problèmes. Deuxièmement, des lacunes existent dans les disciplines peu prisées par le régime soviétique (langues étrangères, sciences sociales et humaines, économie et gestion, droit et relations internationales). On reproche également à la qualité de l'enseignement un certain nombre de falsifications dans les matières historiques et une importance excessive donnée à l'idéologie marxiste.

Au niveau de la pédagogie, l'approche dominante est fondée sur le cours magistral, à l'occasion duquel le maître dicte un savoir élaboré de façon relativement directive par des spécialistes des différentes académies des sciences, très proche de ce que l'on peut trouver dans les manuels correspondants, et qui, en dehors des matières mathématiques et scientifiques, se caractérise par un fort degré d'immuabilité. La certification des connaissances prend essentiellement la forme de questions de cours apprises par cœur. Il y a donc à la fois très peu de différenciation dans les pratiques pédagogiques et très peu d'attention à l'individualisation des apprentissages.

Adaptation à l'emploi

D'un certain point de vue, le système est parfaitement adapté aux besoins de la société soviétique. Il véhicule des valeurs conformes à l'idéologie dominante et forme les futurs actifs pour des emplois définis par la planification centralisée. Le système est dépendant toutefois de la

stabilité des technologies, car il ne permet pas une facile reconversion des actifs vers d'autres emplois. Les spécialisations sont excessivement pointues (un conducteur de locomotive à vapeur ne reçoit pas la même formation qu'un conducteur de locomotive électrique ou à moteur diesel).

L'ÉVOLUTION DU SYSTÈME ÉDUCATIF DES PAYS DE LA CEI PENDANT LA PÉRIODE DE TRANSITION

L'éclatement de l'URSS et l'accès à l'indépendance des républiques périphériques a profondément bouleversé l'équilibre qui s'était instauré.

Baisse des ressources réelles

Les premières années du processus de transition vers une économie de marché sont marquées par une sévère diminution du PIB. Cette diminution affecte les pays de la CEI à des degrés divers. Dans les pays les moins touchés, cette baisse n'est pas inférieure à 50 % ; dans les pays les plus sévèrement atteints, elle dépasse les 80 %.

Il a toujours été difficile de comparer les données économiques de l'URSS puis de la CEI avec celles des pays membres de l'OCDE, et ce en raison d'une méthodologie différente employée pour le calcul de la richesse nationale. On peut toutefois avancer des ordres de grandeur. Vers la fin des années 80, le PIB par tête en URSS, soit 5 000 dollars, est égal environ au quart du PIB moyen par tête dans les pays de l'OCDE. Au milieu des années 90, soit après 5 années de transition, on observe de grands écarts entre les pays de la CEI. Dans les pays les plus riches — Fédération de Russie, pays Baltes et Biélorussie — le PIB moyen est de l'ordre de 2 500 dollars (soit une diminution de moitié par rapport à la fin des années 80). Dans les dix autres républiques, il est inférieur à 1 000 dollars par tête (2).

Dans ce contexte de débâcle économique, les ressources publiques disponibles pour l'éducation connaissent la même dégradation et sont parfois même plus sévèrement touchées dans certains pays. Dans les meilleurs des cas (comme celui de la Russie), le PIB par tête a été divisé par deux tandis que le pourcentage du PIB alloué à l'éducation a peu bougé. Les ressources réelles disponibles pour l'éducation ont donc été divisées par deux. Dans les cas les plus sévères, comme ceux de la Géorgie ou de l'Arménie, le PIB par tête a été divisé par cinq, et la part du PIB alloué à l'éducation a été divisée par plus de deux. Les ressources réelles allouées à l'éducation ont donc été divisées par plus de 10.

Que certains pays diminuent significativement *la part* des dépenses publiques d'éducation dans le PIB peut paraître étonnant. Cela vient de ce que le budget de l'État et le budget des entreprises étant désormais distincts, les États deviennent dépendants des rentrées fiscales pour financer leurs activités. Or la capacité du Trésor à prélever des impôts dans *une économie en crise et largement* souterraine est des plus limitées. Cela se traduit dans les pays les plus démunis par des taux de prélèvement fiscaux inférieurs à 10 % du PIB (contre 40 % en moyenne dans les pays de l'OCDE). Si l'on voulait maintenir le niveau antérieur de 5 % du PIB alloué à l'éducation, c'est plus de la moitié du budget de l'État qu'il faudrait allouer à ce secteur.

La dégradation des ressources disponibles pour l'éducation est d'autant plus importante qu'outre la baisse des ressources monétaires, l'augmentation du prix de certains biens et services, notamment de l'énergie, diminue la quantité que l'on peut en acheter avec un montant donné de ressources. C'est le résultat de l'application d'une certaine vérité des prix (résultant du rapport de l'offre et de la demande). À l'époque communiste, le prix de l'énergie ne représentait qu'une faible fraction des prix internationaux. L'énergie était abondante et très bon marché. L'alignement de l'énergie sur les prix internationaux a été cruellement ressenti par les écoles. De même, en ce qui concerne la nourriture, les cantines scolaires ont *cessé d'avoir accès au marché alimentaire subventionné.*

Les conséquences de la baisse des ressources

Diminution des salaires des enseignants

L'effet le plus manifeste et le plus brutal de la baisse des ressources allouées à l'éducation affecte les enseignants et les autres personnels. Leurs salaires réels connaissent une chute vertigineuse. Dans la Fédération de Russie, les salaires moyens des enseignants sont aujourd'hui de

l'ordre de 100 dollars par mois, soit plutôt moins qu'en Afrique subsaharienne. En Ukraine, les salaires mensuels tombent à 10 dollars en 1994. En Géorgie, ils chutent au niveau de 4 dollars en 1995. En Arménie, ils ne dépassent pas 11 dollars en 1997 (3).

On aurait pu s'attendre, à la suite de cette dégradation des conditions de vie des enseignants, à un mouvement de départs massifs. Celui-ci n'a pas eu lieu. Cela vient d'abord de ce que les alternatives sur le marché du travail sont pour le moment peu nombreuses. Il existe un chômage déguisé (beaucoup d'entreprises gardent des employés dont elles pourraient se passer) très important. Seuls les professeurs de langues étrangères, notamment d'anglais, ont quitté l'enseignement pour exercer des professions d'interprètes, beaucoup mieux rémunérées (de 30 à 50 dollars par jour selon les pays). En Fédération de Russie, un certain nombre d'enseignants-chercheurs des universités sont également partis, mais ce sont surtout les chercheurs non enseignants qui ont émigré vers l'Ouest. Cette différence de propension à émigrer entre les enseignants et les chercheurs tient notamment au fait que les premiers ont plus facilement trouvé des moyens de gagner des revenus complémentaires. Parmi ceux-ci, on peut citer l'offre de leçons particulières, l'exercice d'heures complémentaires, l'exercice d'un deuxième emploi d'enseignant dans un autre établissement, la création de cours privés ou d'institutions d'enseignement privé, le reversement partiel de l'instauration de droits d'inscription demandés à certains étudiants des universités publiques et enfin des activités dans des secteurs autres que l'enseignement (consultations, édition, petit commerce, etc.). C'est ainsi que l'on a pu montrer en Arménie, à partir d'une enquête sur la consommation des ménages, que les enseignants du secondaire multiplient par trois leur revenu grâce aux leçons particulières et ceux du supérieur le multiplient par cinq ou six grâce au cumul des différents moyens énumérés ci-dessus.

Cette panoplie de moyens complémentaires s'accompagne parfois de procédés douteux, tels que « l'achat » par les parents d'élèves de notes supérieures à celles méritées par l'élève lors d'examens, l'achat d'inscriptions dans l'établissement recherché ou enfin l'achat de diplômes. La presse se fait régulièrement l'écho de telles pratiques, et notamment de la vente très prisée de diplômes de docteurs en médecine.

Outre la possibilité pour les enseignants d'accroître leur salaire de base, une dernière raison expliquant le faible mouvement de départ des enseignants tient à la très forte féminisation de la profession enseignante (environ 80 % de femmes). Il semble en effet que dans le contexte des pays de la CEI, une situation de bas salaires soit mieux tolérée lorsqu'elle touche les femmes (une valeur courante confère à l'homme le devoir d'entretenir la famille).

Diminution des inputs pédagogiques

Les manuels scolaires jouent un rôle central dans les systèmes éducatifs des pays de la CEI, car ils servent à la fois de programmes et de références pour les examens. Leur disponibilité baisse beaucoup pendant la période de transition, pour trois raisons. La première est naturellement financière. La Fédération de Russie n'a pu imprimer en 1995, par manque de ressources financières, que la moitié des manuels nécessaires. La deuxième raison est liée à des changements de programmes : obsolescence des manuels, introduction à l'initiative des autorités locales de nouvelles matières (30 % du *curriculum* sont concernés). Enfin, la troisième raison tient au changement opéré dans la langue d'enseignement. La plupart des républiques périphériques ont des langues nationales autres que le russe et ces dernières ont été rétablies dans leur statut de langues d'enseignement au moment des indépendances, augmentant ainsi le besoin de nouveaux manuels (4).

Diminution des dépenses de fonctionnement des établissements

La conjonction de la baisse des ressources monétaires et de l'augmentation du prix de certains biens ou services a en outre obligé les établissements à une diminution considérable de leur consommation d'énergie, et dans une moindre mesure, d'électricité, de téléphone, d'eau et de transports. Dans les pays les plus touchés par la crise, comme la Géorgie et l'Arménie, les écoles ont dû être fermées pendant plusieurs hivers consécutifs, faute de chauffage. La carence en consommation d'énergie a été d'autant plus importante que le prix de l'énergie à l'époque communiste étant très faible, les écoles n'étaient pas isolées, ni conçues pour économiser de l'énergie. Dans le domaine de l'alimentation, les établissements ont dû modifier leur politique tarifaire, exigeant parfois des familles qu'elles paient le vrai coût ou réduisant le nombre de repas offerts. Plus généralement, les dépenses d'entretien des bâti-

ments scolaires sont devenues insignifiantes, ce qui n'est pas sans poser des problèmes au niveau de la sécurité et de l'habitabilité des établissements. Dans les écoles professionnelles, la fourniture des uniformes a presque partout cessé, mais surtout, le fonctionnement des ateliers est gravement compromis en raison de la pénurie de pièces détachées et de matières d'œuvre et de l'obsolescence des équipements. À l'Université, les bibliothèques ont dû interrompre leurs abonnements aux revues scientifiques étrangères et, pour les républiques périphériques, cette interruption s'est aussi appliquée aux revues russes.

Diminution des dépenses en capital

La construction de nouveaux bâtiments scolaires est tombée à un niveau extrêmement bas dans la plupart des pays de la CEI. Un certain nombre de républiques ont cessé toute activité de construction depuis leur indépendance. L'Arménie qui a connu un tremblement de terre en 1988 n'a pas été en mesure de reconstruire les écoles détruites. Il existe ainsi un certain nombre de cas où l'insuffisance des bâtiments scolaires oblige de recourir à la double vacation. Ces cas sont néanmoins limités et sans doute moins nombreux que les situations où les surfaces disponibles sont plutôt trop abondantes. De nombreuses écoles sous-louent une partie de leurs bâtiments à des entrepreneurs privés. Ce genre d'initiatives leur permet d'assurer un minimum de maintenance ou la distribution de rémunérations complémentaires pour le personnel.

Impact de la baisse des ressources sur les performances du système éducatif

Les taux de scolarisation

Malgré l'insuffisance et la faible fiabilité des données disponibles, on peut affirmer qu'il existe une tendance à la diminution de la participation, inégale selon les niveaux d'enseignement. Pour les écoles maternelles, une baisse des effectifs se fait sentir un peu partout. Cette baisse peut être forte lorsque les écoles demandent aux familles de payer l'intégralité du coût des repas. Dans des pays comme l'Arménie ou la Géorgie, les écoles maternelles voient leurs effectifs chuter de moitié et les taux de participation tomber à moins de 30 %. On observe également une certaine désaffection au niveau de l'école de base. Une enquête arménienne montre que 5 % des enfants d'âge scolaire abandonnent l'école prématurément. Toutefois, le secteur le plus touché par la baisse des taux de scolarisation est sans doute celui de la formation professionnelle, où la disparition des débouchés traditionnels rend peu rentable la fréquentation de ces établissements. Enfin, en ce qui concerne l'enseignement supérieur, on assiste à la constitution à la fois anarchique et foisonnante d'un secteur privé qui compense en partie la baisse du secteur public, mais ne suffit pas à éviter que ne se creuse un écart croissant avec les pays de l'OCDE, où l'on a observé dans les quinze dernières années des hausses rapides de la scolarisation à ce niveau.

Qualité, éthique et équité du système éducatif

En ce qui concerne les acquisitions cognitives, on a vu que l'enquête de l'IEA était plutôt rassurante sur les compétences en mathématiques et en sciences. On doit cependant souligner que la capacité d'évaluation des compétences cognitives sur la base de tests standardisés dans les différentes républiques est réduite. La dégradation des conditions de fonctionnement dans tous les domaines (diminution de la disponibilité en matériels pédagogiques, diminution probable de la motivation des enseignants) ne peut pas, par ailleurs, ne pas avoir de conséquences sur les performances des élèves, surtout lorsque se développent les dérives mentionnées plus haut en matière de déontologie scolaire (pratiques de corruption). L'un des acquis les plus menacés du système est celui de l'égalité des chances en matière d'accès à l'éducation, quels que soient les revenus des familles. La nouvelle donne économique a considérablement élargi les différences de gains entre les ménages et le destin scolaire des enfants est de plus en plus marqué par la capacité de leurs parents à financer eux-mêmes certaines dépenses d'éducation.

RÉFORMES EN COURS ET PRIORITÉS

Les changements au regard de la gestion

Les ministères de l'Éducation de chaque république n'ont pas été créés *ex nihilo*, mais sont les héritiers directs des échelons d'exécution de l'ancien pouvoir central soviétique. Or ces structures, qui se contentaient d'appliquer les

normes élaborées par Moscou, n'ont pas de tradition en termes de capacité analytique, de planification ou de culture de décision. Il s'agissait de structures relativement légères qui le sont restées (5). Aussi un premier problème tient-il à ce que ces ministères sont sous-dotés en personnel compétent pour mener à bien des réformes de grande ampleur.

La première volonté de ces ministères de l'Éducation a été de mettre en œuvre une politique de décentralisation et d'autonomie des établissements. Le principal facteur favorisant le mouvement de décentralisation se situe probablement dans la baisse des ressources elle-même, qui a rendu le pouvoir central de chaque pays incapable d'assurer un fonctionnement décent du réseau d'écoles dont il avait la responsabilité. En transférant cette responsabilité aux échelons locaux, on mobilisait les acteurs les plus immédiatement intéressés au bon fonctionnement des écoles, puisque, dans une certaine mesure, il s'agissait de l'avenir de leurs propres enfants, et l'on se débarrassait simultanément d'une responsabilité impossible à assumer.

Les politiques de décentralisation mises en œuvre diffèrent d'un pays à l'autre, notamment en fonction de la taille de la république considérée. Une politique de décentralisation ne peut avoir le même sens en Estonie et en Russie. Toutefois, le point commun le plus fréquent de ces politiques réside dans l'idée que la gestion quotidienne doit être déléguée à un niveau plus bas que le niveau central (la région ou la municipalité), tandis que l'échelon central doit continuer d'élaborer un certain nombre de principes unificateurs (programmes, certification). Dans le cas de la Fédération de Russie, le rôle d'élaboration des programmes est à 70 % entre les mains du pouvoir central et l'apprentissage de la langue russe reste obligatoire. L'échelon national gère en outre un certain nombre d'universités et de centres de recherche d'intérêt national.

Le second aspect des réformes en cours concerne l'autonomie des établissements. Celle-ci a pour but d'inciter les directeurs d'écoles à faire preuve d'initiatives et à mobiliser au niveau local tous les concours possibles (parents d'élèves, associations, mécénat privé, recettes propres des établissements). Cette autonomie va parfois très loin, incluant pour les responsables de l'école (directeur, conseil d'administration) le pouvoir de recruter les enseignants.

Priorités

La détérioration des systèmes éducatifs de la CEI ne pourra être interrompue si l'on ne trouve pas d'abord de solution au problème de la rémunération des enseignants. Dans l'état des prévisions budgétaires à moyen terme, le retour à des salaires décents n'est pas envisageable tant que le personnel employé dans les systèmes éducatifs restera aussi nombreux. Il faut impérativement combiner des efforts d'augmentation budgétaire et des mesures progressives de contraction du personnel, ce qui permettra de ramener les taux d'encadrement de cette région aux niveaux de ceux de l'OCDE, tout en accélérant le processus de revalorisation des salaires.

Il est nécessaire en outre de repenser les méthodes pédagogiques et le contenu des programmes. L'apprentissage par cœur doit voir son importance diminuer au profit de la capacité d'analyse, de réflexion et de prise de recul critique. Des efforts doivent être faits pour améliorer les acquisitions cognitives des élèves dans les matières traditionnellement délaissées (économie et gestion, sciences humaines, éducation civique, etc.), dont certaines sont indispensables au bon fonctionnement d'une économie de marché. Ces améliorations de la qualité du système ne peuvent se faire sans un recyclage des enseignants et un accroissement de la disponibilité en matériels pédagogiques. Par ailleurs, les réformes mises en place concernant la langue d'enseignement ne doivent pas faire abstraction, au-delà des difficultés engendrées par la nécessité de concevoir de nouveaux manuels, de la capacité des élèves à acquérir un enseignement de base tout en apprenant simultanément plusieurs langues (6).

Enfin, l'organisation structurelle des différents niveaux éducatifs, qui a déjà fait l'objet de certaines modifications, doit encore être repensée. Le système soviétique présentait la particularité de fournir les 11 années d'enseignement général au sein d'un même établissement. Cette organisation ne permet pas en particulier d'optimiser la taille des classes, dans la mesure où au fur et à mesure du cursus, les classes se vident avec le départ de certains élèves, alors que l'efficacité pédagogique se satisferait d'un nombre croissant d'élèves par enseignant. Les nouvelles républiques ont pris acte de cette source d'inefficacité, mais en créant des *lycéas* ou *gymnasiums* pour l'enseignement secondaire de deuxième

cycle sans faire disparaître les anciennes structures, elles ont encore accru le trop-plein d'enseignants pour les deux dernières années du cycle. Il conviendrait probablement de prendre exemple sur les normes internationales et de créer deux, voire trois types d'établissements séparés pour l'enseignement de base, l'enseignement secondaire de premier cycle et l'enseignement secondaire de deuxième cycle. Enfin, l'instauration d'une 12e année d'enseignement général de façon à suivre les normes internationales devrait aussi être envisagée.

Au-delà de ces considérations d'efficacité et de qualité du système, il convient enfin de déterminer les priorités fondamentales de l'intervention publique. Dans les pays les plus touchés par la crise, *le plus urgent est de maintenir une école* fondamentale pour tous de qualité minimale même si cet objectif implique de sacrifier les écoles maternelles ou la gratuité de l'enseignement supérieur. La politique des services sociaux liée à l'éducation doit elle aussi être revue. Lorsque moins de 30 % des enfants d'une classe d'âge fréquentent l'école maternelle, il n'est plus possible de justifier la gratuité des repas dans les cantines au motif que cela préserve l'état nutritionnel des enfants de classe sociale modeste. Ceux-là ont déjà déserté le système. Le même raisonnement s'applique aux bourses de l'enseignement supérieur. Elles continuent d'être attribuées *au mérite plutôt que sur critères sociaux* alors que les 20 % d'une classe d'âge qui y ont accès ont de moins en moins de chances d'être issus d'une famille modeste. L'égalité des chances dans l'accès à l'enseignement supérieur est d'autant plus menacée que les familles les plus riches peuvent aussi avoir recours plus facilement à l'enseignement privé.

La plupart des pays de la CEI connaissent ainsi un danger réel de développement d'un système éducatif à deux vitesses. Les bonnes écoles, les bons maîtres, les bonnes universités pour ceux qui peuvent payer et un service minimum pour les autres. Si l'on souhaite contrecarrer cette évolution, il est indispensable que les fonds publics ne viennent pas conforter ce dualisme en subventionnant les bénéficiaires de la voie royale. L'argent public, lorsqu'il est rare, doit bénéficier à ceux qui en ont le plus besoin et à eux seuls.

François Orivel
IREDU, CNRS, Université de Bourgogne

Estelle Orivel
LATEC, Université de Bourgogne

NOTES

(1) *Les données figurant dans cet article ont été collectées* auprès des autorités nationales lors de différentes missions réalisées entre 1994 et 1997.

(2) Il s'agit de PIB estimés en divisant la valeur du PIB en monnaie locale par le taux de change du dollar. Ce taux de change a connu une chute spectaculaire en raison d'un phé*nomène d'hyperinflation qui a touché la CEI entre* 1991 et 1994. Durant cette période, la valeur du rouble par rapport au dollar a été divisée par plus de 5 000, tandis que celle des monnaies émises par les républiques périphériques a diminué encore davantage (la valeur de certaines monnaies a été divisée par 100 000). Cette hyperinflation contribue en partie à l'explication de la chute importante des PIB. Toutefois, le taux de change reflète principalement le prix des biens échangés sur le marché international. Or les prix des biens et services locaux demeurent plus faibles que leurs équivalents internationaux, puisqu'ils sont déterminés par le rapport de l'offre et de la demande et donc adaptés au pouvoir d'achat des ménages de la CEI (certains biens de première nécessité sont en outre toujours subventionnés). Le pouvoir d'achat réel des ménages de la CEI est par conséquent plus élevé que ne le laissent penser les valeurs obtenues pour les PIB par tête.

(3) Rappelons que ces niveaux de salaires en dollars sont déterminés à partir du taux de change des monnaies locales *en dollars et sous-estiment par conséquent probablement le* pouvoir d'achat réel des revenus des ménages.

(4) Le régime soviétique n'avait pas cherché à éradiquer l'usage des langues nationales, mais avait néanmoins rendu le russe obligatoire dans l'ensemble de l'Union, confèrant aux langues nationales un statut de langues secondes.

(5) Le ministère central de l'Éducation en Ukraine, pays dont la taille peut être comparée à celle de la France, ne compte que 300 fonctionnaires, contre 4 000 en France. Certes, d'aucuns pensent que les 4 000 fonctionnaires français sont trop nombreux et qu'il faudrait « dégraisser le mammouth ». Mais dans une telle hypothèse, l'objectif visé ne serait pas inférieur à 1 500, soit encore cinq fois plus que le ministère ukrainien. De même, en Arménie ou en Géorgie, pays beaucoup plus petits, le nombre de fonctionnaires ne dépasse pas la centaine, soit moins que les effectifs d'un rectorat en France.

(6) En Arménie par exemple, la réforme impose aux élèves d'apprendre en première année du primaire la langue arménienne et son alphabet propre, en deuxième année le russe et l'alphabet cyrillique et en troisième année une langue européenne et l'alphabet latin. Rares sont les enseignants actuels qui maîtrisent trois langues et aucune évaluation n'a permis de montrer que les élèves arméniens sont capables d'assimiler un tel programme.

L'éducation à la citoyenneté en milieu scolaire au Canada, aux États-Unis et en France : des orientations aux réalisations

Marie Mc Andrew
Caroline Tessier
Guy Bourgeault

Le souci de préparer, à l'école, les jeunes à l'exercice de leur futur rôle de citoyen semble avoir toujours été présent dans les sociétés démocratiques. Évidemment, au gré de l'évolution des sociétés, les orientations de l'éducation à la citoyenneté se sont posées en termes différents. Aujourd'hui, le pluralisme multiforme des sociétés contemporaines oblige à reconsidérer la conception traditionnelle de la citoyenneté, et corollairement de l'éducation à la citoyenneté, largement fondée sur l'appartenance à une société « fermée » et homogène. La conscience de l'importance de revoir l'éducation à la citoyenneté à la lumière des besoins nouveaux des sociétés contemporaines s'exprime par des attentes elles-mêmes nouvelles. Par-delà les consensus à caractère essentiellement normatif, il nous est apparu important d'explorer comment ces nouvelles attentes s'incarnent dans les politiques, programmes et pratiques scolaires de trois démocraties occidentales, soit le Canada, la France et les États-Unis.

LA FORMATION DU CITOYEN : NOUVELLES ATTENTES, NOUVELLES ORIENTATIONS

Depuis toujours, semble-t-il, les êtres humains s'évertuent à transmettre à leurs descendants un ensemble de compétences dont la maîtrise doit garantir, à leurs yeux, non seulement la conservation mais également l'évolution des sociétés. À partir du XVIe siècle jusqu'à nos jours, l'institution scolaire a occupé une place grandissante dans ce processus de transmission. Peu à peu, l'École s'est vu confier le triple mandat d'instruire, de socialiser et d'éduquer les générations nouvelles afin qu'elles puissent acquérir, d'une part, des compétences leur permettant d'agir sur le monde physique et sur la nature et, d'autre part, des normes et des règles de vie facilitant la vie en société et notamment le règlement des conflits. La formation civique, indépendamment des appellations qu'on a pu lui donner, est fondée sur la nécessité de transmettre des connaissances concernant les règles de la vie sociale et le fonctionnement des institutions, ainsi que des valeurs correspondant aux comportements attendus du citoyen dans la société et auxquelles renvoient ces règles et ces institutions (Audigier, 1991).

Que l'École et la citoyenneté aient partie liée, la chose n'est donc pas nouvelle. En France, Condorcet est le premier à affirmer, dès 1792, le rôle de l'instruction pour « offrir à tous les individus de l'espèce humaine les moyens [...] de connaître et d'exercer leurs droits, d'entendre et de remplir leurs devoirs » alors que presque cent ans plus tard, Ferry consacre définitivement l'institution scolaire comme lieu privilégié de l'éducation du citoyen (**Le Monde de l'éducation**, 1996, p. 32). De même, Egerton Ryerson, responsable de l'éducation au Bas-Canada, affirme, au milieu du XIXe siècle, l'importance d'instruire les futurs citoyens afin qu'ils puissent prendre des décisions éclairées lorsqu'ils seront les administrateurs des lois du pays (Mc Leod, 1989).

Pendant longtemps, la citoyenneté a presque toujours été associée à des sentiments d'appartenance et de loyauté ainsi qu'à des idéaux communs auxquels tous étaient censés se rallier, du moins dans une large mesure (Audigier, 1991 ; Comité sénatorial permanent des affaires sociales, de la science et de la technologie, 1993). L'éducation civique cherchait donc, en conséquence, à assurer la cohésion sociale de sociétés « fermées » par la conformité des comportements aux normes communes. Elle oblitérait ainsi souvent les conflits potentiels ou réels entre les diverses appartenances communautaires et l'expression de la diversité n'y avait guère sa place (Hodgetts, 1968 ; Michel, 1994). Du reste, il y avait largement cohérence entre cette fonction uniformisante de l'éducation civique, l'organisation hiérarchique de l'école, la situation réservée aux élèves dans l'établissement scolaire ainsi que les méthodes d'enseignement. La formation du futur citoyen se limitait souvent à un enseignement passif *à propos* des principes démocratiques, des structures gouvernementales et des institutions sociales (Mc Leod, 1989 ; Dynneson,1992a ; Michel,1994).

Aujourd'hui, le pluralisme multiforme des sociétés contemporaines oblige à reconsidérer la conception traditionnelle de l'identité nationale et de la citoyenneté largement appuyées sur une vision unique. La cohésion sociale ne peut plus faire l'économie des conflits auxquels on tentera de trouver solution dans des débats démocratiques (Thériault, 1994). La conscience des interdépendances crée également de nouvelles attentes : un citoyen actif doit certes participer à la vie politique et sociale de son pays, mais avec la conscience que celui-ci est ouvert sur le monde (Boyer, 1994). Débordant l'enseignement des institutions du pays, l'éducation à la citoyenneté devra donc faire appel désormais à une articulation neuve entre le local et le planétaire, comme entre les exigences, apparemment contradictoires, de l'appartenance à une société pluraliste dont il faut pourtant préserver la cohésion (Bourgeault *et al.*, 1995).

Ainsi l'éducation à la citoyenneté doit-elle (ré)concilier les deux approches, celle de l'attachement et de la fidélité, qui ne saurait être confondue avec le simple conformisme, d'une part, et celle de la créativité critique, d'autre part. Comme le fait valoir Audigier (1995) : « cette tension exprime le double ancrage de l'éducation civique sur la nécessaire connaissance et prise en compte de la société dans laquelle chacun existe et sur la non moins nécessaire formation à l'initiative et à la responsabilité, à l'exercice de la liberté » (p. 10).

Cette évolution, que nous esquissons ici à grands traits, est reflétée dans le passage de l'enseignement de la morale à l'instruction civique, puis à l'éducation civique, plus récemment à l'éducation à la citoyenneté. Le sociologue français Alain Michel (1994) a émis certaines hypothèses pour expliquer l'évolution du vocabulaire et tenté de définir ce que représente l'éducation à la citoyenneté. La citoyenneté, selon lui, renvoie à une qualité sociale de l'individu, acquise par l'apprentissage de valeurs, de connaissances et de compétences essentielles, qui fait de lui un citoyen actif et responsable. L'éducation à la citoyenneté, par voie de conséquence, se distingue de la traditionnelle éducation civique en ce qu'elle vise la formation d'un citoyen autonome et non l'inculcation de valeurs et de comportements visant le conformisme. « L'individu ne veut plus recevoir de l'extérieur la vérité ni participer par devoir » (Riffault, 1993, cité par Michel, 1994).

La formation de ce nouveau citoyen exige donc plus que l'acquisition de connaissances concernant les principes et les mécanismes de la vie démocratique dans un pays donné ; débordant les frontières des pays comme des disciplines, elle vise à développer chez les élèves les compétences nécessaires à la pratique de la citoyenneté, d'abord à l'école et, à plus long terme, au sein de la société (Berthelot, 1994 ; Conseil de la Coopération culturelle, 1996). Elle appelle à un

engagement de l'institution scolaire dans la vie de la communauté et à une plus grande ouverture sur le monde et sur l'actualité. L'accès généralisé à l'information n'est plus compatible avec une école « sanctuaire » où serait dispensé un enseignement intemporel et il n'est plus pensable aujourd'hui d'isoler l'école des débats et des conflits de société (Michel, 1994).

Au-delà de ce consensus international à caractère essentiellement normatif, il nous est apparu essentiel d'explorer dans quelle mesure et à travers quels arbitrages particuliers ces nouvelles attentes s'incarnent dans les politiques, programmes et pratiques scolaires de trois démocraties occidentales, le Canada, la France et les États-Unis. L'étude de la société d'origine des chercheurs s'imposait à cause de l'engagement que ceux-ci ont à l'égard de leurs divers partenaires éducatifs. Le choix des deux autres découle, d'une part, de la très large influence qu'elles exercent dans les débats éducatifs au Canada — du moins francophone — et, d'autre part, de l'intérêt de contraster des pays que l'on considère souvent comme les archétypes de deux modèles de citoyenneté opposés, quelles que soient les réserves que l'on puisse avoir sur les excès rhétoriques auxquels conduit parfois l'adhésion rigide à une telle opposition dichotomique (Mc Andrew, 1996).

LES POLITIQUES ET LES PROGRAMMES AU CANADA, AUX ÉTATS-UNIS ET EN FRANCE (1)

L'encadrement d'ensemble

L'éducation à la citoyenneté fait partie des missions et des curricula de l'école aussi bien au Canada, qu'aux États-Unis et en France : partout l'importance de former des citoyens est directement évoquée dans les objectifs généraux de l'éducation publique et des programmes scolaires (Masemann, 1989 ; Bahmueller, 1992 ; **Le Monde de l'éducation**, 1996). Cependant, le degré où de tels objectifs généraux sont repris et concrétisés dans des programmes spécifiques varie d'un contexte à l'autre.

Au Canada comme aux États-Unis l'éducation est fortement décentralisée et en conséquence l'éducation publique relève de la compétence de chaque état ou de chaque province, ce qui donne lieu à une grande diversité de situations en matière d'éducation à la citoyenneté. Qui plus est, il n'existe pas, au Canada, de programme d'éducation civique officiel : aucune province n'a encore élaboré, en la matière, un programme au sens strict du terme, c'est-à-dire lié à un contenu d'enseignement spécifique et rattaché à un horaire. Ce que l'on entend par l'éducation du citoyen prend forme à travers le curriculum global de l'école. Une enquête publiée en 1982 par le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada indiquait que les programmes d'études sociales de toutes les provinces semblaient avoir un objectif commun : donner aux élèves « les connaissances, compétences, valeurs et processus de pensée qui leur permettront de participer de manière efficace et responsable à l'évolution de leur collectivité, de leur pays et du monde » (Conseil des ministres de l'Éducation, 1982, p. 4, cité dans Multiculturalisme, Citoyenneté Canada, 1993).

Aux États-Unis, jusqu'en 1995, l'instruction civique n'était un cours obligatoire que dans six États seulement, facultatif dans 10 autres, alors qu'elle n'était pas considérée comme une discipline autonome dans les 34 autres États (Davis et Fernlund, 1995). Il existe pourtant aux États-Unis des « standards » nationaux pour la majorité des disciplines scolaires, mais « aucun programme ou aucune approche n'a encore été accepté comme étant l'unique réponse appropriée aux défis que pose, pour tous les élèves, la préparation à la citoyenneté. Il n'y a pas de consensus national sur les standards qui reflètent nos opinions et nos croyances » (2). « (Perry, 1992, p. 13). En *1994, toutefois, le Center for Civic Education, en* collaboration avec le Département d'éducation aux États-Unis ainsi que « *The Pew Charitable Trust* » a développé des standards nationaux établissant les connaissances et les habiletés jugées souhaitables d'être maîtrisées par l'ensemble des élèves dans le domaine de l'éducation civique et ce, de la maternelle jusqu'à la douzième année (Center for Civic Education, 1994). Si ces standards peuvent guider les orientations éducatives et contribuer au développement de programmes d'études en la matière, il n'en demeure pas moins qu'ils ne représentent pas un curriculum national et que leur utilisation par les écoles ou les districts scolaires est strictement volontaire. Par conséquent, les programmes d'éducation civique varient énormément d'un district à l'autre et les comparaisons s'avèrent difficiles, étant

donné l'hétérogénéité tant des programmes dispensés que des besoins auxquels ils sont censés répondre (Perry, 1992).

Au Canada, la tendance dominante serait de considérer l'éducation à la citoyenneté comme partie intégrante de toutes les disciplines scolaires, alors qu'aux États-Unis, sous l'influence du National Council of Social Studies notamment, on l'envisagerait davantage dans une optique transdisciplinaire, à travers l'étude d'une série de thèmes abordés le plus souvent dans le cadre des « *Social Studies* » qui incluent aux États-Unis non seulement l'histoire et la géographie mais diverses autres « sciences sociales ». Cette divergence d'orientations paraît pouvoir être dégagée de l'enquête de Masemann (1989) pour le Canada et des travaux de Engle et Ochoa (1988) et Mehlinger (1992) pour les États-Unis. Mentionnons qu'en matière d'éducation à la citoyenneté, le Québec se distingue dans le contexte nord-américain, par le rôle que jouent, à cet égard, les programmes de formation morale, et de formation religieuse ainsi que par l'existence d'un programme distinct de formation personnelle et sociale, dont deux volets sur trois sont liés à l'éducation à la citoyenneté (ministère de l'Éducation du Québec, 1994).

En France, le rythme auquel se succèdent les programmes d'éducation civique depuis 10 ans est édifiant. Réduite à une « instruction » civique dans les programmes du collège et diluée dans des activités d'éveil au niveau primaire durant la période 1975-1985, une éducation civique « éminemment morale » avait été réintroduite à la rentrée scolaire de 1985. Elle représentait alors une discipline à part entière, avec horaires et programmes spécifiques, à l'école élémentaire et dans le premier cycle du secondaire (ministère de l'Éducation nationale, 1987). Puis, en décembre 1992, le ministère de l'Éducation nationale présentait les propositions du Conseil national des programmes sur l'éducation civique recommandant qu'elle constitue une formation pluridisciplinaire articulée autour de grands thèmes, dans laquelle l'histoire et la géographie auraient à jouer un rôle central. Les propositions du Conseil national des programmes mettaient en relief les trois dimensions de l'éducation civique en termes de savoirs, de pratiques et de valeurs, les Droits de l'Homme servant de cadre de référence (Roche, 1993).

Depuis, une refonte de l'éducation civique a encore eu lieu et sa mise en place a été amorcée à la rentrée 1996. Les textes officiels présentent des orientations pour les niveaux élémentaire et secondaire, alors qu'au lycée le « *statu quo* » est maintenu, l'éducation civique au lycée n'ayant jamais constitué une discipline à proprement parler. Au secondaire et à l'élémentaire donc, l'éducation civique continue d'impliquer l'ensemble des disciplines scolaires, mais constitue néanmoins une partie identifiable des cours d'histoire et de géographie et occupera une plage horaire bien à elle (ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie, 1997). Selon les nouveaux textes destinés à la classe de sixième, l'enseignement de l'éducation civique doit figurer explicitement et comme tel dans le cahier de textes, et relever à ce titre des attributions des professeurs d'histoire-géographie. Une demi-heure hebdomadaire est prévue à cet effet dans leur service à partir de la rentrée de 1996 (**Le Monde de l'éducation**, 1996). Cependant, c'est tout de même l'ensemble des disciplines et de la communauté éducative, et non pas les seuls enseignants d'histoire-géographie, qui sont tenus de prendre en charge l'enseignement de l'éducation civique. En plus d'y être associés par des activités spécifiques, les enseignants sont invités à intégrer une réflexion civique à leur propre travail. « Cette recherche de transversalité et d'implication de l'ensemble des personnels éducatifs constitue probablement l'innovation majeure de l'éducation civique nouvelle manière » (**Le Monde de l'éducation**, 1996 p. 33).

Si la France se distingue du contexte nord-américain par la centralisation plus grande de son programme d'éducation civique (3), il existe toutefois entre les trois pays considérés de nette convergences : aucun, par exemple, ne privilégie la formation du citoyen à partir d'une discipline distincte, coupée de l'enseignement des autres disciplines scolaires. L'organisation des contenus d'éducation à la citoyenneté s'opère plutôt par un enseignement intégré et à partir des matières déjà existantes, notamment la géographie, l'économie, la politique et l'histoire, mais aussi l'enseignement du français ou de l'anglais, selon le cas (Masemann, 1989 ; Mehlinger, 1992 ; Roche, 1993). On tient aussi généralement pour acquis le rôle central de l'histoire dans la socialisation et dans l'appréhension de toutes les facettes de la citoyenneté : c'est cette discipline qui permettrait

le mieux d'appréhender la société, historiquement et dans son actualité, de traiter de la démocratie, des institutions parlementaires, des politiques nationales et des lois (Brossard, 1991a ; Mehlinger, 1992 ; Barth, 1993 ; Sénécat, 1996).

La revue de littérature fait toutefois apparaître divergences et tensions à l'égard de ce dernier élément. En effet, certains auteurs, principalement en Amérique du Nord, considèrent l'histoire comme trop centrée sur les politiques et les *institutions occidentales et valorisent plutôt une* approche interdisciplinaire permettant l'étude des problèmes contemporains, à travers le curriculum entier afin d'assurer une éducation à la citoyenneté davantage pluraliste et critique (Mehlinger, 1992 ; Barth, 1993 ; Multiculturalisme et Citoyenneté Canada, 1993).

Jusqu'à un certain point, cette tension fait bien ressortir l'un des principaux enjeux de la redéfinition de l'éducation à la citoyenneté : comment prendre en compte la pluralité et la diversité idéologique tout en assurant la transmission d'un patrimoine et de repères identitaires communs permettant la communication et assurant la cohésion sociale ? S'il est relativement facile pour les « spécialistes » de l'éducation de faire valoir que la redéfinition de la citoyenneté doit être fondée sur une capacité nouvelle de relier le global au local, l'universel au particulier, l'unité à la pluralité « dans une quête urgente d'un autre modèle de développement humain et social » (Boyer, 1994 p. 126), la manière de traduire ces nobles principes en contenus d'apprentissage et de les articuler à travers les disciplines scolaires reste, à l'évidence, complexe et sujette à débats.

D'une façon générale, on relève toutefois certaines dimensions de consensus à cet égard au sein des trois pays à l'étude. La première, dont nous traitons dans la partie qui suit, concerne les compétences civiques relativement similaires mises de l'avant dans les divers programmes, sous la forme de connaissances à faire acquérir ou d'habiletés et d'attitudes à développer. La seconde, qui fait l'objet de la troisième partie de l'article, réside dans la prise de position réitérée à des degrés divers dans chacun des contextes, quant à la nécessité que l'enseignement formel soit associé à des méthodes pédagogiques et à des structures de participation permettant l'exercice actif de la citoyenneté par les élèves au sein de la classe, de l'institution scolaire et de la société plus large.

Les compétences civiques mises de l'avant

Transversale et faisant appel à l'acquisition de connaissances relevant de diverses disciplines, ainsi que d'habiletés ou de compétences, elles aussi diverses, l'éducation à la citoyenneté, on le comprendra, se trouve placée d'entrée de jeu sous le sceau de l'ambiguïté. Matière scolaire parmi d'autres inscrites au curriculum ou simple finalité figurant dans les politiques scolaires, elle est rarement circonscrite avec précision. Une dimension qui doit prendre place dans tous les enseignements et qui est, par conséquent, l'affaire de tous risque aussi de n'être l'affaire de personne. Il est donc parfois difficile de voir comment l'éducation à la citoyenneté prend forme à travers les contenus d'enseignement.

Les connaissances à faire acquérir

Au Canada, une étude réalisée par Masemann (1989), à l'échelle nationale, sur la base des documents officiels transmis par les différents ministères de l'Éducation, ainsi que de renseignements fournis par les conseils scolaires, a permis d'identifier les connaissances, les habiletés et les attitudes dont on entendait favoriser l'acquisition ou le développement, selon le cas, à l'école élémentaire et à l'école secondaire, pour la formation des futurs citoyens. Au chapitre des connaissances, il apparaît que l'éducation à la citoyenneté ne s'intéresserait plus exclusivement au fonctionnement des institutions et des mécanismes politiques. Elle toucherait également, selon les informations recueillies, aux aspects socioculturels et géographiques de la citoyenneté, ainsi qu'au rôle d'un citoyen dans une société multiculturelle. Elle viserait aussi à initier les élèves aux affaires internationales et à les sensibiliser à la préservation de l'environnement, à la paix dans le monde ; on accorderait une attention particulière dans les écoles à la Charte des droits et libertés (Masemann, 1989). Sur ce dernier point, toutefois, Mainley-Casimir, Cassidy et de Castell (1989) sont plutôt d'avis que l'on aborde peu et mal les questions relatives à la Charte des droits et libertés dans les écoles anglophones du pays ; il est grand temps, selon les auteurs, de sortir de l'analphabétisme juridique qui empêche l'exercice de la citoyenneté.

Aux États-Unis, les récents standards nationaux établis par le Center for Civic Education sont

organisés autour des cinq questions principales suivantes :

• Qu'est-ce qu'un gouvernement, des politiques et la vie civique ?

• Quels sont les fondements du système politique américain ?

• Comment le gouvernement établi par la Constitution soutient-il les principes et les valeurs *de la démocratie américaine* ?

• Quelle est la relation entre les États-Unis, les autres nations et les affaires mondiales ?

• Quel est le rôle du citoyen dans la démocratie américaine ? (Center for Civic Education, 1994).

Pour chacune de ces cinq grandes questions, des contenus d'enseignement sont proposés selon les trois grands groupes d'ordre d'enseignement suivants : de la maternelle à la quatrième année puis de la cinquième à la huitième année et, enfin, de la neuvième à la douzième année. De façon générale, ces contenus sont basés sur la connaissance des principes et des institutions de la démocratie américaine.

Malgré l'accent qui est mis sur les problèmes locaux dans un système décentralisé comme celui des États-Unis, c'est toutefois une tendance assez généralisée que d'inscrire dans les différents programmes d'études des thèmes liés *aux relations ethniques, aux idéologies politiques*, aux changements moraux, (Sigel et Hoskin, 1991), à l'environnement et aux affaires mondiales (Engle et Ochoa, 1988), quoi qu'on ne s'entende pas toujours sur l'importance qu'il conviendrait de leur accorder dans le curriculum et sur leur rôle dans l'éducation à la citoyenneté. Par ailleurs, il existe depuis les années 1970 des programmes d'« éducation au droit » (*law-related education programs*), établis à l'heure actuelle dans des milliers d'écoles à travers le pays, soit dans environ 73 % des écoles des différents districts (Perry, 1992). Il est rare, cependant, que ces programmes soient mis en œuvre de manière à favoriser l'éducation à la citoyenneté à travers tout le curriculum, de la maternelle au secondaire ; on se contenterait le plus souvent d'activités ponctuelles (notamment les « *Law-Day Activities* », Perry, 1992). Ces programmes varient d'une école à l'autre, de façon à pouvoir prendre en compte les besoins des différentes clientèles ; de manière générale, toutefois, ils abordent les thèmes suivants : processus de création d'une loi, système légal, loi sur la consommation, criminalité, droits individuels et responsabilités (Kuhmerker, 1992).

Enfin, soulignons qu'il existe aux États-Unis un programme-cadre non obligatoire appelé CIVITAS qui a toutefois suscité beaucoup d'intérêt (Bahmeller,1992). Il vise la promotion de la responsabilité civique dans les écoles primaires et secondaires des États-Unis. Il y est énoncé une série d'objectifs nationaux que doit viser le cours d'éducation civique. On y précise également les connaissances et les compétences que doivent acquérir les élèves pour bien jouer leur rôle dans une démocratie moderne. Ce programme est le résultat des efforts communs du Center for Civic Education (Californie) et du Council for the Advancement of Citizenship (Washington) et il est distribué par le National Council for the Social Studies. L'objectif ultime que poursuit CIVITAS est de faire acquérir aux élèves les connaissances de base concernant le gouvernement, la nature de la loi, le système politique des États-Unis mais aussi certains autres systèmes politiques (notamment celui de la Chine et celui de la France), le contexte et les politiques internationales, les relations entre le comportement privé et l'ordre public en même temps qu'il vise à développer les habiletés de participation des élèves.

En ce qui concerne l'éducation civique en France, le Conseil national des programmes suggère de l'articuler, à l'élémentaire et au collège, autour de trois grand thèmes suivants, comme le rapporte Roche (1993, p. 61) :

• l'enfant apprendra qu'il est *une personne parmi d'autres personnes*. Il apprendra ses droits et ses devoirs, par rapport à lui-même, par rapport aux autres, au sein de la famille, de la classe, de la société, de la communauté mondiale ;

• l'enfant apprendra qu'il est *un acteur dans une démocratie*. Il apprendra ses droits et ses devoirs de citoyen, son statut par rapport au pouvoir. Il approfondira les notions de Peuple, de Nation, d'État et de République ;

• l'enfant apprendra qu'il est un *acteur dans la communauté humaine*. Il apprendra à se situer comme membre d'une nation parmi d'autres. Il apprendra le sens du terme souveraineté, les valeurs de paix et de solidarité, l'importance et les pièges de l'opinion publique. Il saura pourquoi l'environnement est devenu un impératif moral.

Les repères essentiels sont donc ici les droits de la personne, la justice, la solidarité nationale, internationale et intergénérationnelle, l'État de droit, la démocratie, la préservation de l'environnement ainsi que l'information. Quant aux textes de références, il s'agit de la Déclaration des droits de l'homme, de la Déclaration universelle, de la Convention européenne des droits de l'homme et de la Convention internationale des droits de l'enfant (Roche, 1993). Au lycée, tel que mentionné plus haut, il n'y a jamais eu et il n'y a pas aujourd'hui de programme d'éducation civique. Celle-ci est étroitement liée, dans les faits, à l'enseignement de l'histoire et de la géographie, qui peut susciter des prises de conscience s'inscrivant dans la perspective générale d'une formation civique (Roche, 1993).

Par-delà les matières obligatoires, dans les trois pays étudiés, on trouve en outre des recueils et des guides pédagogiques en matière d'éducation planétaire, à la paix ou aux droits. À titre d'exemple, il existe au Québec un recueil d'activités conçu à l'intention des membres de l'équipe-école intitulé **L'éducation aux droits et aux responsabilités au secondaire** (Brochu, 1990). Celui-ci propose 25 activités à partir des quatre thèmes suivants : « la reconnaissance des besoins de base de chacun par les droits et libertés de la personne ; les droits et libertés définis dans la Charte des droits et libertés de la personne du Québec ; les formes de discrimination et les motifs prohibés par la Charte ; les stratégies d'action pour faire respecter les droits et libertés » (p. 13). On y renvoie aux droits de la personne, à l'éducation interculturelle, à la paix, à la lutte contre le racisme et le sexisme, et aux personnes handicapés.

La revue de littérature a donc permis de mettre en évidence un certain nombre de convergences sur les connaissances dont il convient de favoriser l'acquisition : connaissances que l'on pourrait dire d'ordre instrumental, d'une part, indispensables à l'exercice des droits et des devoirs des citoyens — connaissances des institutions sociales et gouvernementales, des lois et du système parlementaire (ou présidentiel) et électoral ; connaissances, d'autre part, requises pour l'analyse et pour la compréhension des réalités sociales actuelles. Partout, on s'entend en outre pour dire que l'éducation à la citoyenneté doit prendre acte du pluralisme des sociétés modernes. Aussi, par exemple, l'éducation à la citoyenneté doit-elle non seulement instruire les nouveaux arrivants des institutions de la société d'accueil, des valeurs et des principes démocratiques ; elle doit amener une prise de conscience chez tous les élèves de la légitimité de la diversité, des obstacles à l'intégration ou de l'existence du racisme et de la discrimination (Sigel et Hoskin, 1991).

Cependant, on dénote dans les trois pays à l'étude quelques divergences touchant notamment à la connaissance et au développement de l'identité nationale, au sens de l'appartenance à une collectivité ainsi qu'au pluralisme. Ces divergences s'inscrivent, bien entendu, dans le contexte propre à chacun de ces pays. Sans vouloir entrer dans les détails, il est notable de constater combien, en France, la connaissance des droits de l'homme est jugée fondalementale au développement d'une éducation à la citoyenneté, comparativement aux deux autres pays à l'étude. La conception française de l'intégration et la tradition laïque de l'école française jouent probablement pour beaucoup dans la volonté de développer une conception de la citoyenneté plus universaliste et fondée sur la notion d'un contrat social où la dimension juridique est importante (Désir, 1992). Aux États-Unis, on demeure davantage attaché au développement d'une identité américaine, fondée sur le partage d'une idéologie politique construite autour de la compréhension particulière d'événements de l'histoire américaine comme la Révolution et la Guerre civile, les textes de la Déclaration de l'indépendance et de la Constitution (Kaplan 1991). Le Canada, quant à lui, n'a jamais développé, pour des raisons sociohistoriques sur lesquelles il ne convient pas de s'étendre ici, une vision de la citoyenneté unificatrice et pour cette raison la tendance des dernières années a plutôt été de mettre l'accent sur l'idéal du multiculturalisme ou encore d'éviter les questions de l'identité nationale au profit d'identités plus régionalisées (Clark, 1994).

Les habiletés et les attitudes civiques à développer

Pour assurer la qualité de la vie démocratique dans les sociétés modernes, les citoyens doivent certes avoir des connaissances qui leur permettent de comprendre et de prendre part aux décisions, mais ils doivent aussi, pour pouvoir participer et collaborer à la recherche et à la satisfaction des intérêts communs, adopter certaines valeurs civiques et développer certaines habiletés.

Au Canada, bien que partout ailleurs la tendance générale des dernières décennies ait été de quitter les sentiers de la formation morale, certains programmes scolaires lui font encore belle place. En Alberta, par exemple, un but des écoles secondaires est le développement de « caractéristiques personnelles souhaitables comme l'intégrité, l'honnêteté, l'équité, la générosité, l'amour-propre, le respect d'autrui, la responsabilité de ses propres actes, le sens de la justice, la tolérance, l'ouverture d'esprit, le respect de l'environnement, le partage, l'initiative et la coopération » (*Secondary Education in Alberta* cité dans Pammett et Pépin, 1988, p. 77). Au Québec, on trouve dans l'*École québécoise*, au chapitre qui traite des valeurs et de l'éducation scolaire, au moins quatre énoncés touchant à l'éducation à la citoyenneté et faisant appel aux valeurs : l'éducation scolaire, peut-on lire, « se réclame de valeurs intellectuelles comme [...] le sens démocratique, lequel se déploie graduellement dans la connaissance des institutions et des hommes, dans l'apprentissage de ses droits et devoirs de citoyens ; de valeurs morales comme [...] le respect de soi et d'autrui, fondement de l'établissement de justice dans la société ou la tolérance de plus en plus requise pour que chacun puisse être un élément dynamique dans une société pluraliste » (ministère de l'Éducation du Québec, 1979).

L'enquête de Masemann (1989), par ailleurs, fait état d'une série de valeurs qui imprègnent implicitement ou consciemment l'ensemble des programmes et dont les plus couramment citées, considérées comme fondamentales chez les citoyens responsables, sont la tolérance et le respect surtout, mais aussi le sens de l'appartenance socioculturelle, l'esprit d'équipe et la coopération. Enfin, l'Association canadienne des conseils scolaires reconnaissait en 1992 que « les compétences personnelles et sociales qui favorisent l'amour-propre, le sens des responsabilités et le respect des autres devraient être enseignées. À la fin de leurs études, les élèves devraient pouvoir prendre des décisions morales et éthiques » (Multiculturalisme, Citoyenneté Canada, 1993, p. 9).

Aux États-Unis, sous le thème de « *civic virtues* », le programme CIVITAS met avant tout l'accent sur l'engagement individuel. Selon CIVITAS, ces vertus civiques sont fondées à la fois sur la conception républicaine classique qui place les intérêts collectifs au-dessus des intérêts individuels et sur le libéralisme classique selon lequel la protection des droits individuels doit être assurée par le gouvernement. CIVITAS décrit les vertus civiques en termes de dispositions civiques et d'obligations civiques. Les dispositions civiques réfèrent aux attitudes et aux habiletés qui permettent de maintenir le bon fonctionnement de la démocratie. Les obligations civiques renvoient aux accommodements raisonnables que doit faire chaque citoyen pour préserver les valeurs fondamentales et les principes de la démocratie constitutionnelle. Le programme donne des suggestions sur la portée et l'ordre des sujets, sur les aspects à présenter selon le niveau scolaire et sur la manière de les enseigner. Les auteurs concluent que les éducateurs réussiront à améliorer la participation civique s'ils amènent les élèves à réfléchir à leurs engagements sociaux.

En ce qui concerne la France, aucune étude recensée ne fait état explicitement des valeurs qui devraient être transmises à travers les différents programmes scolaires. Néanmoins, à la lecture des divers articles touchant à l'éducation à la citoyenneté dans ce pays, il est possible d'induire que les valeurs de solidarité, de tolérance, de respect de soi, des autres et de l'environnement, de justice, de liberté et de laïcité — ce qui est plus spécifique au contexte français — imprégneraient les différentes matières scolaires.

Pour ce qui est des habiletés essentielles à développer chez les élèves, partout, tant au Canada qu'aux États-Unis et en France, on tient pour indiscutable que la capacité de s'exprimer, de discuter ou de résoudre un problème ainsi que l'esprit critique et les habiletés de conceptualisation et de négociation (Masemann, 1989 ; Audigier, 1995 ; Osborne, 1988 ; Mehlinger, 1992 ; NCSS, 1994 ; Engle et Ochoa, 1998 ; Sigel et Hoskins, 1991). D'autres auteurs ou pédagogues mentionnent également la modération identitaire, le respect des autres et la tolérance ainsi que la capacité et le souci d'insertion sociale et de rapport aux institutions (Multiculturalisme et Citoyenneté Canada, 1993 ; Gutmann, 1995 ; Pagé, 1996). Car, partout, une même visée sous-tend l'éducation à la citoyenneté : former des citoyens actifs et responsables (Engle et Ochoa, 1988 ; Masemann, 1989 ; Michel, 1994).

LES PRATIQUES ET LES RÉALISATIONS

Voilà donc pour les grandes orientations relatives à l'éducation à la citoyenneté telles qu'elles apparaissent dans les politiques et programmes

officiels. Qu'en est-il dans les faits, c'est-à-dire dans les pratiques d'enseignement, dans la vie des écoles et surtout dans l'esprit des élèves ? C'est ce que nous tenterons de cerner en nous appuyant, dans un premier temps, sur une série de recherches qui ont examiné dans chacun des trois contextes à l'étude, la situation d'ensemble de l'enseignement relatif à la citoyenneté ainsi que les acquis des élèves. Nous nuancerons, par la suite, le constat plutôt pessimiste qui émerge de ces travaux en décrivant quelques approches pédagogiques et expériences novatrices qui ont été récemment mises en œuvre dans le domaine. Finalement, délaissant l'enseignement formel, nous nous interrogerons sur le degré d'exercice actif de la citoyenneté par les élèves que permettent aujourd'hui les institutions scolaires des trois contextes à l'étude.

La situation d'ensemble et les acquis des élèves

Si la prise de conscience de l'importance de l'éducation à la citoyenneté semble bien présente au niveau des politiques et programmes officiels, le bilan des pratiques et des réalisations sur le terrain est nettement plus mitigé. Le hiatus paraît grand, en effet, entre, d'une part, une série d'énoncés incitant l'École à prendre acte du pluralisme de la société, de l'articulation nouvelle entre le local et le planétaire et de son nouveau mandat de formation continue de citoyens actifs, critiques et responsables et, d'autre part, une école fonctionnant encore largement sur un modèle traditionnel, hiérarchique et routinier. Les acquis des élèves tiraillés entre curriculum formel et curriculum réel semblent à l'avenant d'un virage encore insuffisamment amorcé.

Au Canada

Plusieurs recherches ont été conduites ces dernières années dans diverses provinces canadiennes concernant les politiques et les programmes d'éducation à la citoyenneté ou en lien avec celle-ci, mais peu de chercheurs encore se sont intéressés aux acquis des élèves et aux pratiques éducatives en classe dans ce domaine.

Une étude pan-canadienne, qui date déjà de 1968, avait toutefois révélé que les connaissances des élèves à propos du Canada étaient insuffisantes, l'accent étant généralement mis sur les réalités régionales ou provinciales dans un enseignement de l'histoire coupé, en outre, du vécu des élèves, le passé n'étant à peu près jamais lié au présent. Selon la même étude, les élèves francophones et anglophones étaient éduqués avec des vues parfois opposées de l'histoire canadienne. Enfin, le pluralisme de la société canadienne était largement évacué dans un texte *ne variatur* de l'histoire du Canada qui supprimait les polémiques (Hodghetts, 1968). Une étude subséquente, menée 10 ans plus tard, viendra confirmer ce constat (Hodgetts et Gallagher, 1978).

Plus récemment, deux recherches plus optimistes, menées à l'échelle nationale, ont fait valoir, d'une part, que les modèles d'éducation civique se ressemblent largement au Canada malgré l'existence de différences régionales (Masemann, 1989) et, d'autre part, que les connaissances et les attitudes des élèves en ce qui concerne la réalité canadienne et le pluralisme culturel sont encourageantes (Kirkwood, Khan et Anderson, 1987). Cependant, d'autres auteurs ont fait remarquer que le développement d'une éducation à la citoyenneté réellement significative dans le contexte actuel doit dépasser les perspectives locales, régionales et nationales, comme c'est le cas présentement, et faire prendre conscience aux élèves des interdépendances et des enjeux mondiaux (Schuyler et Schuyler, 1988). À ce titre, Meyer (1989), qui a mené une recherche sur la conscience planétaire des élèves du secondaire, soutient qu'on ne met à peu près jamais l'accent, dans les programmes d'études sociales, sur la solidarité et les problèmes mondiaux. Par ailleurs, les conclusions de l'enquête de Kirkwood *et al.* (1987) ne font pas l'unanimité. Une étude menée en Ontario en 1982 mettait en évidence qu'il n'existait qu'un seul cours d'histoire obligatoire dans lequel on aborde précisément les notions relatives à l'appareil gouvernemental et judiciaire du Canada. Qui plus est, entre 15 et 18 heures seulement étaient consacrées à cet aspect du cours, ce qui représente 15 % des heures d'enseignement prévues. Outre le fait que cela est nettement insuffisant, selon l'étude, pour permettre une compréhension de l'histoire politique ou constitutionnelle et du système gouvernemental du Canada, l'objectif principal du cours ne concernait pas ces aspects comme tels, l'accent étant mis sur l'évolution sociale. Par ailleurs, l'auteur a fait ressortir qu'après la 10e année, les élèves ne recevaient à peu près plus d'éducation politique ; les cours d'études sociales étant facultatifs, les élèves optent deux fois plus pour

des cours de mathématiques, également facultatifs. En 1988, rien n'indiquait que la situation avait changé (Ricker et Skeoch, 1988).

Pour d'autres, même si des changements ont été apportés depuis, les critiques formulées dans l'étude de Hodgetts, en 1968, demeurent valables jusqu'à un certain point : il n'existe aucun manuel commun d'histoire du Canada, l'importance de cette matière semble avoir diminué, certains des cours contiennent des éléments d'éducation civique, d'autres pas (Comité sénatorial permanent des affaires sociales, des sciences et de la technologie, 1993 ; Multiculturalisme et Citoyenneté Canada, 1993) et les jeunes grandissent en ignorant les traditions et les réalisations de leur pays. Ces conclusions sont d'autant plus déplorables qu'une étude effectuée au Québec auprès d'élèves de 5e secondaire a révélé que les cours d'histoire et de géographie suivis par l'élève sont un des lieux de socialisation politique les plus déterminants. Cette influence, par exemple, se fait sentir sur la motivation de l'élève à s'informer sur l'actualité. Ainsi, que les enseignants d'histoire aient ou non le sentiment d'avoir un mandat explicite en ce qui a trait à la formation du citoyen, les élèves confirment qu'ils ont joué un rôle effectif dans leur socialisation politique (recherche citée dans Brossard, 1991b). Finalement, une enquête effectuée au Québec par Robert Martineau en 1984 auprès de 344 élèves de 5e secondaire mettait en évidence que seulement 36,3 % des élèves se disaient d'accord avec l'énoncé suivant : « La démocratie est la meilleure forme d'organisation politique pour une société », 14 % n'étaient pas d'accord et 49,4 % n'en savaient rien. Rien ne nous autorise à croire que les résultats seraient différents aujourd'hui (Martineau, 1990).

Ungerleider (1991) a, pour sa part, conduit une recherche dans le but de déterminer chez des élèves du deuxième cycle du secondaire en Colombie-Britannique, leurs connaissances en ce qui concerne les droits et les libertés contenus dans la Charte canadienne. Les résultats révèlent que les élèves associent davantage la Charte à la protection de la langue (74,8 %) qu'à la protection des « droits démocratiques » (52,7 %). Il est intéressant de souligner que selon l'étude, il n'existe aucune différence significative entre les réponses des élèves natifs du Canada, les nouveaux arrivants ou encore ceux qui s'identifient subjectivement à un groupe ethnique particulier, pas plus qu'il n'y en a entre ceux dont la langue d'origine est l'anglais, ceux dont ce n'est pas le cas ou qui utilisent une autre langue à la maison.

Une autre étude, conduite par Conley et Osborne en 1983 et concernant le statut de l'éducation politique au Canada, a également fait ressortir que les programmes scolaires ne permettent pas la construction des habiletés de participation. Par exemple, en analysant les différents programmes d'éducation politique, il s'est avéré que seul le programme manitobain de 4e secondaire permettait de développer des habiletés politiques véritables. Qui plus est, une investigation ultérieure (Conley, 1985) a permis de constater que ce cours n'était offert dans aucune école de la province, prouvant ainsi qu'il peut y avoir une marge considérable entre ce qui « apparaît sur papier » et ce qui se fait concrètement. Au Québec, les travaux de Mercier (1988) soutiennent les conclusions de Conley et Osborne (1983). Celui-ci a analysé le contenu de chacun des programmes du ministère de l'Éducation à partir d'une grille d'analyse distinguant les éléments qui visent une connaissance des institutions canadiennes et québécoises ; ceux qui sensibilisent aux thèmes contemporains de la politique (environnement, désarmement, etc.) et ceux qui visent à développer chez l'élève un sens de l'éthique social et du civisme. De manière générale, l'étude démontre que les programmes scolaires favorisent avant tout la connaissance factuelle des institutions politiques et que l'accent est rarement mis sur les conflits contemporains et ce, tant au primaire et au secondaire. Enfin, il appert que c'est au niveau de l'éthique sociale et du civisme que la formation est la plus déficiente.

Dans une tout autre perspective concernant les acquis des élèves, Meyer (1989) a conduit une recherche exploratoire avec des élèves des écoles secondaires ontariennes afin de savoir si, lorsqu'ils sont confrontés à une problématique mondiale, ils privilégient une conscience mondiale ou nationale. Il s'est avéré que les élèves choisissent exceptionnellement de donner la priorité aux intérêts mondiaux et que souvent, lorsqu'ils le font, c'est qu'ils soupçonnent que cela peut être bénéfique pour le pays. Il faut cependant rester circonspect face aux conclusions de Meyer à qui on a reproché d'avoir formulé des choix de réponses trop difficiles (Sears, 1994). Chamberlin (1991), pour sa part, a cherché à savoir si les élèves considèrent le rôle d'un citoyen de manière

passive ou active. Il appert, selon son étude, que la plupart des élèves conçoivent de manière passive le rôle d'un bon citoyen. Par exemple, 55 % des élèves sont d'accord avec l'affirmation à l'effet que : « un bon citoyen dit aux autres ce qu'il pense à propos des problèmes politiques » (4) et 32 % seulement sont d'accord avec l'affirmation suivante : « Un bon citoyen essaie de changer des choses dans le gouvernement » (5).

Bref, si on s'en tient aux conclusions de la majorité de ces recherches et aux impressions de certains responsables de l'éducation, la situation de l'enseignement civique est loin d'être reluisante. D'ailleurs, on peut lire, dans un document préparé par le Sénat, suite à une série de délibérations organisées autour de la citoyenneté en 1993 : « ... nos recherches nous amènent à conclure que c'est un domaine (en parlant de l'éducation civique) qui semble plutôt négligé dans les écoles canadiennes et qui est souvent tout à fait absent du primaire » (Comité sénatorial permanent des affaires sociales, des sciences et de la technologie, 1993, p. 17).

Aux États-Unis

Aux États-Unis, on déplore également le fait que « les connaissances d'éducation civique, à quelques exceptions près, sont reléguées dans les cours portant sur le gouvernement américain en douzième année, bien souvent le temps d'un semestre seulement » (6) (Davis et Fernlund, 1995, p. 56). Par ailleurs, une enquête concernant les principaux manuels scolaires utilisés pour l'enseignement de l'histoire conclut que les manuels couramment utilisés dans les écoles secondaires sont un amalgame d'optimisme affable, de patriotisme aveugle et de désinformation (Loewen, 1995). D'autres auteurs s'inquiètent du fait que ces mêmes manuels reflètent peu la contribution des différentes communautés culturelles à l'histoire des États-Unis et qu'ils s'attachent trop à la culture occidentale et aux politiques américaines (Barth, 1993). Enfin, une étude conduite dans sept États a fait ressortir qu'au premier cycle du primaire, les « *Social Studies* » ne sont pas considérées comme une priorité par les enseignants, que le tiers des districts scolaires à l'étude n'a jamais précisé le temps minimum à leur consacrer et, enfin, que 80,3 % des enseignants abordent ces matières séparément des autres matières lorsque le temps le permet pour un temps moyen d'environ 75 minutes par semaine (Finkelstein, Nielson et Switzer, 1993).

Dans un tout autre ordre d'idée, d'autres chercheurs (Dynneson, 1992b) ont conduit une recherche dans le but de déterminer ce qu'est un bon citoyen selon la perception qu'en ont les élèves. Pour ce faire, ils ont interrogé, dans un premier temps, des élèves des écoles secondaires pendant plus d'un an. À partir des résultats de cette première enquête, ils ont dressé une liste des 10 caractéristiques essentielles à un bon citoyen qui, selon eux, reflètent les points de vue des élèves. Les 10 caractéristiques sont les suivantes : « connaissance de l'actualité, participation aux affaires de la communauté ou de l'école, souci du bien-être des autres, acceptation des responsabilités assignées, comportement éthique et moral, acceptation de l'autorité, habileté à critiquer les idées, habileté à prendre des décisions éclairées, connaissance des institutions gouvernementales, patriotisme » (7) (Dynneson, 1992b, p. 56). Par la suite, ils ont demandé à quatre groupes d'élèves gradués de quatre États différents, provenant de plus de 700 écoles secondaires, d'évaluer ces caractéristiques. L'enquête indique que les élèves perçoivent qu'un bon citoyen doit posséder avant tout des habiletés à prendre des décisions éclairées et qu'il doit se sentir concerné par le bien-être des autres. L'acceptation des devoirs et des responsabilités, la capacité à questionner les idées reçues, l'adoption d'un comportement moral et éthique constitueraient également des qualités assez importantes chez le citoyen. Quant à la connaissance des affaires courantes, au patriotisme et à l'acceptation de l'autorité, les élèves leur accordent une importance modérément faible. Enfin, la connaissance du gouvernement et la participation aux affaires de la communauté ou de l'école sont, à leurs yeux, des qualités très peu importantes et ne constituent pas les prérequis d'un bon citoyen (Dynneson, 1992b). À partir de ces résultats il est possible d'avancer, selon l'auteur, que les élèves lient davantage la citoyenneté à sa dimension sociale qu'à sa dimension politique.

Finalement, aux États-Unis, un constat comparable à celui qu'on peut faire au Canada s'imposerait : celui de l'importance toute relative accordée à l'éducation à la citoyenneté à travers le curriculum. Selon Mehlinger (1992), les élèves s'ennuient dans les cours d'études sociales ; les adultes sont choqués de constater l'insuffisance des connaissances des élèves en matière d'histoire, de politique, d'économie et de géographie ;

les conservateurs trouvent que les études sociales négligent les valeurs traditionnelles ; les libéraux croient, pour leur part, qu'elles sont chauvinistes, racistes, sexistes et ne favorisent pas la pensée critique.

En France

Bien qu'à première vue, l'éducation à la citoyenneté en France semble être assise sur un programme plus structuré qu'au Canada et aux États-Unis, elle représenterait aujourd'hui un fourre-tout hétéroclite (Audigier, 1995), le message des déclarations officielles ne passerait pas et les instructions seraient peu ou imparfaitement appliquées (Roche, 1993), elle serait pratiquement reléguée aux oubliettes à partir du collège (Conseil de l'Europe, 1992) et, règle générale, les membres de l'équipe éducative ne percevraient pas toujours l'éducation à la citoyenneté comme faisant partie de leur mission éducative (Le Roux, 1995).

Par ailleurs, une étude récente sur le fonctionnement des collèges et ses effets sur les acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves de 6e et de 5e montre que les progrès enregistrés dans le domaine de la culture civique, durant les deux premières années du collège, sont très faibles (Grisay, 1993, citée dans Michel, 1994). Parmi les autres rares sources disponibles, un sondage de la SOFRES de 1992, auprès des adultes et concernant la connaissance des institutions françaises et européennes, révèle que la tranche des 18-24 ans obtient un score moyen plus faible que la moyenne globale et ce, malgré le fait que ces jeunes adultes sont en moyenne plus scolarisés que les aînés (Thélot, 1994, cité dans Michel, 1994). Une autre étude démontre toutefois qu'en 1989, 53 % des 16-18 ans étaient capables d'identifier, dans une liste de vocabulaire politique, 22 des 23 mots proposés, alors que moins du tiers des élèves étaient capables d'accomplir la même performance en 1975. Cependant, un tel résultat n'est pas nécessairement imputable à la scolarisation et peut, par exemple, s'expliquer aussi par l'abaissement de l'âge du droit de vote et l'augmentation de la consommation de l'information chez les jeunes (Percheron, 1991, citée dans Michel, 1994).

Les facteurs à l'origine de la situation

Les raisons pouvant expliquer cette situation sont diverses et nombreuses. Parmi les principaux facteurs, l'absence d'orientations claires en la matière au Canada et aux États-Unis est probablement le plus important. Les enseignants étant par ailleurs tous concernés par cette éducation (Harwood, 1992 ; Roche, 1993 ; Sears, 1997), il s'ensuit inévitablement des contradictions entre les visées explicites de l'éducation à la citoyenneté et les messages implicites des enseignants ; ces contradictions ayant par ailleurs une influence négative sur le développement de compétences dans ce domaine chez les élèves comme l'ont démontré plusieurs recherches conduites aux États-Unis (dont Harwood, 1992).

Par ailleurs, plusieurs dénoncent le caractère extrêmement traditionnel des approches pédagogiques qui seraient mises en œuvre en matière d'éducation à la citoyenneté. Ainsi, à titre d'exemple, selon le comité sénatorial canadien chargé d'étudier la question de la citoyenneté en 1993, l'éducation politique se transmet d'une manière passive dans les écoles, c'est-à-dire qu'on se limite à une description factuelle des structures gouvernementales. On n'enseignerait à peu près rien sur la dynamique du règlement démocratique des différends ni sur l'importance de participer activement à la politique. Pour Osborne (1988), « les programmes scolaires préconisent l'enquête politique, l'analyse critique, l'autonomie et la participation, mais l'école, telle qu'elle fonctionne réellement, favorise l'apprentissage des informations factuelles, l'obéissance et "ne secoue guère la barque" » (8) (p. 82). Mercier (1988) soutient les allégations d'Osborne et considère qu'au Québec il existe des différences considérables entre les méthodes actives prônées par les programmes scolaires et celles utilisées en classe et qu'en bout de ligne peu de place est laissée à la discussion et à la participation, faute de temps. Le même constat s'appliquerait à la France où l'encyclopédisme des cours d'éducation civique est dénoncé (Roche, 1993) et aux États-Unis où l'on déplore le traditionalisme des approches mises en avant (Sigel et Hoskin, 1991).

L'absence d'expérimentation pédagogique et de recherche-action dans ce domaine se ferait donc particulièrement sentir. En effet, alors que tous les textes officiels (National Commission on Social Studies in the Schools, 1989 ; ministère de l'Éducation du Québec, 1993 ; ministère de l'éducation nationale, 1994 ; ministère de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie, 1997 ; Massachusetts Department of Education, 1996) insistent sur la nécessité de pratiquer des

méthodes actives et de différencier les approches, ces énoncés demeurent largement normatifs et imprécis. Ainsi, comme l'a fait remarquer le Conseil de l'Europe (1992) : « Extrêmement rares sont ceux qui assoient leurs réflexions sur une connaissance rigoureuse des pratiques d'enseignement et des problèmes d'apprentissage » (p. 13).

De plus, la plupart des documents se contentent d'évoquer comme leitmotiv la notion de « méthode active » sans la préciser alors que les autres y vont d'une longue énumération : recherches, enquêtes, travail en coopération, discussions sur des sujets controversés et jeux de rôles. À toute fin pratique, c'est donc comme si l'on considérait que toutes les méthodes pédagogiques sans distinction étaient susceptibles de favoriser l'acquisition de compétences civiques dont la spécificité est aussi peu définie.

Quelques expériences novatrices

Malgré ce constat d'ensemble plutôt pessimiste, plusieurs expériences novatrices d'éducation à la citoyenneté menées dans divers pays occidentaux et même ailleurs dans le monde mériteraient d'être signalées (Australia Senate Standing Committee on Employment, Education and Training, 1989 ; Masemann, 1989 ; Unesco, 1992, 1994). Cependant, faute d'espace, nous insisterons ici sur trois courants de plus en plus populaires, soit l'initiation juridique, l'apprentissage du service dans la communauté ainsi que la pédagogie du contrat.

En ce qui concerne le premier courant, il faut mentionner tout particulièrement les efforts entrepris par une équipe d'enseignants d'éducation civique en France (Audigier, 1995). Pour pallier certaines lacunes de l'enseignement traditionnel, ceux-ci ont en effet développé une méthode d'étude de cas dans une perspective de conceptualisation juridique et de développement de l'esprit critique. Comme l'explique Audigier (1995) : « Deux orientations se combinent dans ce projet. L'une concerne les contenus : donner la priorité à une initiation juridique ; l'autre, les manières de travailler avec les élèves : aider à la conceptualisation » (p. 1). On suggère de considérer l'initiation juridique comme axe organisateur de l'éducation civique, comme une façon de relire les programmes actuels, d'aborder les droits de l'homme, d'expliciter les valeurs qui l'accompagnent et d'en faire un outil permettant le travail sur le débat, sur l'argumentation et sur la prise de décisions.

Une telle initiation juridique ne consiste pas pour autant à accumuler des connaissances formelles sur des lois ou sur la machine judiciaire, bien que celles-ci soient nécessaires. C'est pourquoi l'équipe d'enseignants a mis en avant une perspective de conceptualisation en privilégiant la méthode des études de cas, principalement pour deux raisons : d'abord parce que se situer dans « une perspective juridique revient à raconter le monde d'un certain point de vue » (p. 3), ensuite parce que la connaissance n'est « pas dans la réalité, mais dans les instruments, en particulier dans les mots, les langages, que nous utilisons pour percevoir, comprendre et dire la réalité » (p. 3). À partir de ces éléments, l'équipe a choisi six concepts qui constituent un réseau cohérent entre eux et avec les droits de l'homme : identité, citoyenneté, égalité, droits de la personne, loi, justice. Ils sont présents dans toutes les matières du collège avec une intensité plus grande dans certaines matières, ce qui en fait les fils directeurs de la programmation.

On note également, dans les travaux qui proviennent des États-Unis, un second courant dont la popularité s'étend de plus en plus en Amérique du Nord. Insistant sur l'importance d'ouvrir l'école sur son milieu plus large, ce nouveau courant intitulé l'« apprentissage du service dans la communauté » (traduction libre de « *Community Service Learning* ») vise essentiellement l'avancement ou le développement des responsabilités civiques. Ce sont des activités pédagogiques au travers desquelles on tente d'utiliser les compétences variées des élèves pour répondre aux besoins d'un organisme communautaire ou social ou de l'institution scolaire elle-même. Ce qui distingue l'« apprentissage du service dans la communauté » d'une éducation traditionnelle à la coopération et des partenariats entre les écoles et les entreprises, c'est sa philosophie d'entraide. Ce qui le différencie d'une forme de bénévolat ou de service obligatoire, c'est l'exigence posée à l'élève d'entreprendre un travail réflexif, généralement à l'aide d'un journal de bord et le plus souvent évalué. Mais ce qui frappe particulièrement dans ces programmes, c'est qu'ils reconnaissent que l'apprentissage des responsabilités civiques est efficace à condition d'être lié à la résolution de **vrais** problèmes (Schulman, 1991).

Il existe plusieurs façons de mettre en exercice « l'apprentissage du service dans la communauté » (Seigel et Rockwood, 1993). Traditionnellement, celui-ci a été perçu comme une activité extrascolaire à l'instar des *Key Clubs*, *National Honor Societies* et *Student Councils*. Plus récemment, on insiste dans la littérature sur l'importance d'inclure les activités d'« apprentissage du service dans la communauté » dans le curriculum régulier des écoles des États-Unis ou encore d'en faire des cours autonomes permettant d'obtenir des « crédits » et même obligatoires pour l'obtention du diplôme. Celles-ci restent néanmoins majoritairement implantées localement sous forme de projet innovateur et soutenues par des organismes privés. Parmi ceux-ci on trouve le projet *Public Life* entrepris par le Humphrey Institute of Public Affairs à l'Université du Minnesota. Grâce à un programme intitulé *Public Achievement*, des équipes d'élèves du secondaire sont d'abord chargées de trouver des questions qui les intéressent personnellement, d'établir leurs objectifs et d'y affecter les ressources mises à leur disposition (par l'entremise des organismes communautaires locaux) de manière à assurer la viabilité de leurs divers engagements. Généralement, ces équipes choisissent des sujets qui les touchent de près comme la mise sur pied d'une garderie pour les mères adolescentes, la médiation entre les élèves et les directions d'écoles, l'élaboration d'une campagne antiraciste, etc. (Shulman, 1991). La plupart du temps, la participation des élèves à ces activités se fait sur une base volontaire et hors du temps de classe.

Dans son enquête, Masemann (1989) a recensé des expériences similaires au Canada. Il existe notamment en Saskatchewan un programme intitulé CARE (Courtesy-Appreciation-Responsability Excellence or Enthusiasm) qui encourage l'entraide en pairant les élèves plus âgés avec les plus jeunes. Ceux-ci doivent s'aider mutuellement dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et chacun doit respecter le travail de l'autre. On nous apprend également que le conseil des élèves de l'école secondaire Harold T. Barrett en Nouvelle-Écosse organise chaque année une semaine d'entraide où 90,8 % des élèves de l'école jouent volontairement un rôle actif dans la communauté : aide-ménager, gardien d'enfants, bénévole à l'hôpital, aide aux devoirs, etc. De plus, les élèves sont amenés annuellement à participer à une campagne de nettoyage de la ville ainsi qu'à une levée de fonds pour un hôpital de la localité.

Finalement, on remarque, dans les trois pays à l'étude, la tendance à privilégier ce que l'on appelle la pédagogie du contrat. La pédagogie du contrat propose une démarche qui a pour but d'améliorer ou de rétablir la communication entre les différents partenaires de la communauté éducative par la clarification des rôles et des attentes des élèves et des enseignants, d'une part, ainsi que des objectifs et des situations d'apprentissage, d'autre part (Tardif, 1993). La notion de contrat implique la négociation comme un élément indispensable à l'adhésion dans une relation de réciprocité (Tardif, 1993). Cette relation de réciprocité exige de redéfinir l'élève comme un véritable partenaire du système éducatif (Leppard, 1993 ; Mazalto, 1995). Les promoteurs de la pédagogie du contrat soulignent qu'elle contribue directement aux objectifs visés par l'éducation à la citoyenneté, en permettant aux élèves de développer les compétences nécessaires à la participation aux décisions relatives à leur propre vécu pédagogique ainsi qu'à l'action au sein de la communauté scolaire.

L'exercice actif de la citoyenneté au sein de l'École

L'école est un lieu où les élèves sont bien placés pour observer la démocratie : les enseignants réclament plus d'autonomie ou font la grève ; les parents participent aux débats du milieu ; on y découvre non seulement une collectivité mais aussi des groupes qui poursuivent des intérêts particuliers parfois conflictuels. Mais aujourd'hui, on pressent de plus en plus que les élèves devraient être davantage que de simples observateurs et devenir en quelque sorte les citoyens d'une école démocratique. Et les exigences de la vie démocratique à l'école posent la nécessité d'accorder aux élèves l'exercice des droits qu'on leur présente comme fondamentaux. Non seulement pour leur permettre de développer des habiletés et des attitudes « de citoyenneté », mais parce qu'en fondant les règles de vie interne sur les droits démocratiques, en permettant le recours à la délibération et en favorisant la résolution pacifique des conflits, on poursuit l'idéal démocratique de faire de l'école un lieu exempt de racisme, de sexisme et de violence. Et on

réussira d'autant mieux à faire accepter aux élèves les responsabilités qui viennent avec leurs droits, qu'ils auront été étroitement associés à l'élaboration de ces règles nécessaires à la vie commune (Marcillet, 1993 ; Roche, 1993 ; Berthelot, 1994 ; Conseil de la Coopération culturelle, 1996).

Au Canada

Au Canada, comme aux États-Unis d'ailleurs, bon nombre d'initiatives ont été prises pour favoriser l'implication des élèves dans l'école, pour en faire un « milieu de vie » comme on se plaît à le dire. Il existe, notamment dans la majorité des établissements scolaires, plusieurs mécanismes de participation, dont le plus connu est le conseil des élèves, qui peut prendre des formes diverses : conseil d'école, conseil de classe, conseil des représentants d'un cycle donné. Cependant, si le conseil des élèves est un lieu important d'apprentissage de la citoyenneté, il ne s'agit pas de le considérer uniquement comme une situation d'apprentissage, sous peine de fausser la nature même de cette structure de représentation et lui enlever tout son sens. Pour que le conseil des élèves permette l'acquisition de la citoyenneté, il faut qu'il ait des pouvoirs véritables, comme celui de dépenser (Brossard, 1991b). Pour le reste, les conditions d'exercice de la citoyenneté sont particulières à chaque province, parfois même à chaque autorité scolaire locale et il est donc particulièrement difficile de les recenser (9).

Afin de donner un bref aperçu de la situation, prenons l'exemple du Québec. En vertu de la loi sur l'Instruction publique, les services complémentaires qui visent les élèves de l'éducation préscolaire, du primaire et du secondaire comprennent « des services de promotion de la participation de l'élève à la vie éducative ainsi que des services d'éducation aux droits et aux responsabilités ». Ils ont notamment reçu quatre mandats :

1. apporter leur soutien aux services de formation et d'éveil, aux services d'enseignement et aux services particuliers ;

2. permettre à l'élève de développer son autonomie, son sens des responsabilités, son sentiment d'appartenance à l'école, son esprit d'initiative et sa créativité ;

3. aider l'élève à résoudre les difficultés qui se présentent ;

4. assurer la sécurité morale et physique des élèves. (Ministère de l'Éducation du Québec, 1982, p. 10)

Par ailleurs, en ce qui a trait plus spécifiquement aux service d'éducation aux droits et aux responsabilités, quatre objectifs sont liés à ce champ d'intervention :

1. sensibiliser les élèves aux droits fondamentaux et aux responsabilités qui leur incombent ;

2. informer les élèves de leurs responsabilités quant à la formation et quant au développement et au maintien d'une qualité de vie à l'école ;

3. amener les élèves à participer activement aux différents aspects de la vie de l'école, notamment à l'élaboration du cadre réglementaire ;

4. favoriser et soutenir la participation des élèves à des conseils de classe, à l'association d'élèves et à toute autre activité. (Ministère de l'Éducation du Québec, 1982, p. 10)

Outre ces grandes orientations, qui favorisent la participation des élèves, la Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires a effectué une étude intitulée *La vie associative chez les élèves du Québec* (ministère de l'Éducation du Québec, 1982) dans laquelle on expose, après les avoir recensés, plusieurs modes de participation des élèves à la vie scolaire. Selon le document, ceux-ci vont du comité formé de volontaires au conseil élu démocratiquement, en passant par les coopératives étudiantes, sans parler de tous les services d'animation et des activités sportives, culturelles et sociales, notamment le journal étudiant et la radio scolaire. De plus, le bureau du Directeur général des élections du Québec a collaboré à l'élaboration de deux documents pédagogiques (l'un au primaire, l'autre au secondaire) dans lesquels on traite du système parlementaire et électoral du Québec et l'on initie les élèves à l'organisation d'une élection scolaire respectant la loi électorale. Enfin, la loi sur l'Instruction publique confirme l'importance de la représentation des élèves en réservant à ces derniers deux places au conseil d'orientation qui régit les décisions relatives au code de vie et aux grandes orientations du projet éducatif de l'École et en suggérant que ceux-ci soient élus dans le cas des élèves fréquentant l'école secondaire (Brossard, 1991b).

Toutefois, dans un document intitulé *Exposé de la situation qui fait suite aux états généraux* sur l'éducation au Québec (1995-1996) (Gouver-

nement du Québec, 1996), les commissaires rapportent avoir entendu, de la part des élèves, plusieurs demandes concernant l'augmentation des activités parascolaires, ce qui laisserait croire qu'il y aurait une certaine sclérose dans ce domaine au Québec. Des activités diverses ont été mentionnées : activités culturelles, scientifiques, sportives, activités d'animation relatives à la paix, à l'environnement, au développement ou à la gestion de coopératives. Le document reconnaît l'importance des activités parascolaires qui permettent de développer le sentiment d'appartenance à l'école chez les élèves, offrent des possibilités d'engagement et d'ouverture et enfin représentent des moyens de développer le sens civique. On y mentionne également que des résistances à la participation des élèves émergeraient parfois chez les responsables et, surtout, chez le personnel scolaire.

Aux États-Unis

Aux États-Unis, la décentralisation plus poussée du système scolaire (Ballantyne, 1989) rend encore plus difficile, voir impossible, un constat d'ensemble sur les aménagements juridiques et institutionnels favorisant la participation des élèves à la vie scolaire. On peut toutefois souligner, outre l'existence assez généralisée des traditionnels conseils de classe, le fait que plusieurs organismes privés et non gouvernementaux organisent des activités visant à favoriser la participation des élèves et ce, particulièrement en dehors du cadre scolaire. Le « Center for Civic Education », dont il a été question plus haut, a notamment développé le programme « *We the People* » (Center for Civic Education, 1996) qui vise à favoriser la participation réelle des élèves au gouvernement par l'organisation de forums leur permettant de prendre la parole sur des sujets intéressant leur école, leur localité ou, éventuellement, leur région.

En France

En France, ce n'est sûrement pas par défaut de textes officiels ou de recommandations que la vie lycéenne ou collégienne sombre parfois dans la froide scolastique. Le ministère de l'Éducation nationale et les mouvements d'éducation, comme le CEMEA (Centre d'entraînement aux méthodes éducatives actives) ont tous présenté aux responsables d'établissements des projets divers où la place et la responsabilité des jeunes sont reconnues et valorisées auprès des adultes (Le Roux, 1995). De nombreux aspects sont concernés : les conseils d'administration, de classe, de discipline, les coopératives, les associations internes et de BTS, la presse scolaire, les projets d'établissements, les Fonds lycéens... (Le Roux, 1995).

Au lycée, plus particulièrement, on a créé en 1990 le Conseil des délégués des élèves. Si ce conseil n'introduit aucune modification fondamentale dans le système des délégués tel qu'il fonctionnait auparavant, il innove en ce qu'il s'agit presque d'une association informelle. C'est donc une institution relativement nouvelle dont les compétences sont d'ordre consultatif et qui dispose d'une certaine autonomie, en principe, comme de créer dans son sein des groupes de travail sur des sujets déterminés. Elle a pour but de faciliter les communications et de favoriser l'exercice d'un partenariat dans l'établissement scolaire de manière à permettre une initiation à la citoyenneté (Mazalto, 1995). Néanmoins, l'analyse faite par Roudet (1995) des décrets et des circulaires au sujet des conseils de délégués, révèle que le dispositif pyramidal mis en place (qui part de l'ensemble des élèves et mène jusqu'au Conseil supérieur de l'éducation) témoigne en fait « moins d'une volonté de reconnaître une citoyenneté en acte, dans le sens d'un enseignement participatif, que d'une démarche d'éducation civique accompagnée d'une relance très circonscrite d'un dispositif de participation au sein des délégués » (p. 6). En effet, les textes officiels ne mentionnent aucunement un droit de représentation pour les élèves mais un droit d'expression collective et il est moins invoqué comme un droit à exercer que comme une règle démocratique à apprendre. Pourtant, si les textes de fin 1990, relativement aux droits de délégués, tendaient à donner des droits aux élèves mais à fortement les circonscrire, le Plan de modernisation de l'éducation nationale adopté en 1991 souhaiterait, lui, assurer pleinement la mise en œuvre de ce qui a été accordé. Il est clair pour Roudet (1995) qu'il faut lier davantage l'aspect essentiellement juridique de la citoyenneté qui est celle des décrets et des circulaires et la dimension davantage participative promue par le Plan de modernisation, par la reconnaissance de l'élève comme sujet politique qui apprend et pratique sa citoyenneté.

Cependant, si la prise en compte de l'« élève-citoyen » n'est pas toujours reconnue par le droit, il faut bien dire, en contrepartie, que des

recherches ont démontré que les lycéens ne participent guère à la vie institutionnelle et culturelle de l'établissement (Baillon, 1992 ; Dubet, 1992). Pour Dubet (1992), rien n'indique d'ailleurs que les élèves désirent participer réellement à l'organisation de leur établissement scolaire. Chobeaux (1995a) met plutôt cela sur le compte de la « dépolitisation » des jeunes et de la crise de confiance envers les politiciens : la citoyenneté républicaine et le fonctionnement du système démocratique électif et délégataire présenteraient des images négatives chez les jeunes, de même qu'ils se méfieraient tout à la fois des systèmes d'idées qui enrégimentent et des élus qui profitent invariablement de la situation. D'autre part, pour Le Roux (1995) un constat s'impose sans équivoque, et ce à tous les ordres d'enseignement : c'est celui de la mauvaise volonté affichée par les adultes à promouvoir ou à favoriser l'action des jeunes à la vie de l'établissement. Intermédiaire entre ses camarades et le professeur, rarement en lien avec l'administration, le délégué des élèves se désengagerait progressivement en prenant conscience de son rôle de figurant. Les résultats d'un projet mis en place par le CEMEA et qui associe davantage les lycéens au fonctionnement du lycée semblent en partie donner raison au dernier argument. Le projet dure depuis trois ans et il semblerait que la volonté manifestée par l'équipe administrative de faire participer davantage les élèves à la prise de décision a modifié positivement la qualité des rapports adultes-élèves et favorisé la participation des lycéens (Chobeaux, 1995a).

Ainsi partout soutient-on l'importance de favoriser la participation des élèves à l'école et effectivement il existe dans la majorité des établissements scolaires des pays à l'étude des mécanismes de participation, le plus connu étant le conseil des élèves, peu importe son appellation particulière. À première vue, le Canada semble toutefois se démarquer en mettant davantage l'accent sur la participation politique des élèves aux décisions de la vie scolaire, notamment au Québec où cette participation est encadrée et mandatée par la Loi sur l'instruction publique. Cependant, ceci ne signifie pas pour autant qu'il n'existe pas, là comme dans les autres contextes, des incohérences à cet égard entre les objectifs déclarés et les offres réellement proposées dans les établissements scolaires, comme l'ont déjà souligné les observateurs français et canadiens.

CONCLUSION

Que peut-on dégager de ce bref survol des politiques, programmes et pratiques liés à l'éducation à la citoyenneté — et surtout des réalisations dans ce domaine — au Canada, aux États-Unis et en France ? Sans prétendre ici arriver à des conclusions fermes — étant donné les limites des recherches recensées et leur disparité, voire leur difficile comparabilité — il est toutefois possible de dégager un certain nombre de constats où les similitudes l'emportent largement sur les divergences.

Rappelons d'abord l'ambiguïté de l'éducation à la citoyenneté, enseignement particulier mais aussi mandat de tous les intervenants scolaires, notion polysémique, par essence normative et donc susceptible de représenter « l'auberge espagnole » de toutes les bonnes causes mais aussi de toutes les contradictions sociales. D'où la disparité — qu'on peut interpréter comme une complexité ou une confusion — des modèles de mise en œuvre qui varient non seulement d'un établissement scolaire à un autre mais aussi à l'intérieur d'un même établissement, comme le font remarquer dans chacun de leur contexte respectif Sigel et Hosgin (1991), Barth (1993), Davis et Fernlund (1995), **Le Monde de l'Éducation** (1996), ce qui fait éclater le discours — traditionnel en éducation comparée — des « modèles nationaux ». Ainsi, certains mettent l'accent sur l'enseignement formel des connaissances relatives aux institutions nationales ou internationales et aux droits de la personne. D'autres visent le développement de la pensée critique à partir d'activités pédagogiques, empruntant à divers courants, tels la pédagogie de la coopération ou l'initiation juridique. D'autres, enfin, considèrent que les compétences et les attitudes nécessaires à la citoyenneté ne seront atteintes que par une implication accrue de l'élève à la résolution de problèmes réels dans sa communauté ou par la démocratisation des rapports dans la classe et au sein de l'institution scolaire. L'éducation à la citoyenneté réellement vécue en milieu scolaire est donc le résultat d'un jeu complexe d'influences, au sein duquel les enseignants jouent un rôle de premier plan.

Le second constat qu'il est possible d'avancer est lié au hiatus qui semble exister entre le discours normatif sur l'éducation à la citoyenneté et sa prise en compte effective dans les établisse-

ments scolaires. La recension des politiques et programmes semble indiquer dans chacun des contextes que l'éducation à la citoyenneté serait indéniablement au cœur du processus éducatif. On affirme, dans tous les pays à l'étude, l'importance de former des citoyens informés, actifs et responsables en prônant un enseignement qui tient compte de la pluralité et des conflits de la condition moderne désormais mondialisée, l'utilisation de méthodes pédagogiques actives et le développement des habiletés de participation. Pourtant, l'éducation à la citoyenneté occupe en réalité un statut secondaire dans l'univers scolaire, pour peu qu'elle compte. Les messages des textes officiels, lorsqu'il y en a, demeureraient, à quelques exceptions près, des déclarations d'intention. Les enseignants continueraient généralement à enseigner des contenus, éviteraient d'aborder les conflits et ne favoriseraient pas la discussion ni la participation. Enfin, on pressent que les responsables de l'éducation ne sont souvent pas très favorables à reconnaître l'exercice actif de la citoyenneté par les élèves.

Par ailleurs, le débat sur les connaissances essentielles à faire acquérir aux futurs citoyens n'est pas clos. On a vu, d'une part, l'influence du modèle historique de nation privilégiée dans l'un ou l'autre cas — ou de sa difficile émergence en ce qui concerne le Canada — sur la définition même des contenus notionnels liés à l'identité nationale, à l'appartenance à une collectivité et au pluralisme. D'autre part, il faut signaler la tension, surtout perceptible en Amérique du Nord, entre les partisans de l'histoire/géographie comme matière pivot de la formation civique et ceux qui privilégient l'approche des « études sociales » ou de l'éducation antiraciste, interculturelle ou internationale. Ce débat nous rappelle — si besoin en était — la difficulté évoquée plus haut de trouver un équilibre entre la transmission d'un patrimoine commun essentiellement rassembleur, rôle joué traditionnellement par l'histoire, et la prise en compte de la diversité multiforme qui caractérise aujourd'hui les sociétés démocratiques.

Ceci dit, l'absence d'un consensus définitif sur les contenus à transmettre, dont on peut douter qu'il soit possible ou même souhaitable, même à l'intérieur d'une même société, ne doit pas masquer l'un des principaux enjeux de l'éducation à la citoyenneté qui relève, lui, de la manière de transmettre ces contenus pédagogiques. En effet, l'exigence de développer une culture commune qui inclut la diversité impose à l'école de prendre en compte la dimension politique de toute éducation civique et de présenter les enseignements avec rigueur et à travers des entrées multiples où divers points de vue peuvent s'exprimer. Or, cela nécessite souvent des qualifications ou une expertise que les enseignants n'ont pas, d'une part, et exige de reconsidérer leur rôle qui ne saurait plus se limiter à la transmission de connaissances encyclopédiques, d'autre part. Il apparaît donc nécessaire de développer davantage de recherches — si possible comparatives — portant sur la mise en œuvre effective de l'éducation civique au sein des établissements scolaires. Celles-ci devraient notamment cerner les contradictions potentielles entre curriculum explicite et curriculum caché à cet égard et nous permettre de mieux connaître les perceptions et compétences des enseignants et des élèves dans ce domaine.

L'accroissement des échanges pédagogiques en matière d'éducation à la citoyenneté s'avérerait également fécond. Par la rigueur de ses approches cognitives et son accent sur une définition universaliste de la citoyenneté, l'expérience française pourrait contribuer utilement à l'enrichissement des pratiques nord-américaines, dont la force réside, en contrepartie, dans l'importance accordée à l'exercice réel de la citoyenneté par les élèves à l'école et au sein de la collectivité ainsi que dans son expertise à poser le pluralisme comme une constituante inhérente de l'identité nationale.

De part et d'autre, l'expérimentation et l'évaluation d'expériences novatrices fondées sur des pédagogies actives pourraient aussi contribuer à résoudre certains des défis pédagogiques cernés plus haut. La définition d'une citoyenneté pluraliste s'impose aujourd'hui comme un enjeu transnational : les pédagogues et chercheurs qui tentent de définir les modèles de formation découlant de cette nouvelle réalité ont donc tout intérêt à contraster leur point de vue et à unir leurs efforts.

Marie Mc Andrew
Caroline Tessier
Guy Bourgeault
Département d'études en éducation
et d'administration de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation
Université de Montréal

NOTES

(1) Les pages qui suivent s'appuient sur une revue de la littérature réalisée dans le cadre d'une recherche menée par le Groupe de recherche sur l'éducation et l'adaptation au pluralisme en éducation (GREAPE) sur l'éducation à la citoyenneté au Québec et en Ontario, qui est soutenue par le ministère du Patrimoine canadien. Celle-ci a été principalement effectuée à partir des banques de données informatisées ERIC, FRANCIS et ATRIUM, avec quelques recherches complémentaires dans le catalogue *Éduq* et dans le *Handbook of Reseach in Social Studies*. De façon générale, nous avons retenu les publications des années 1980 et plus, à partir des descripteurs suivants : « éducation à la citoyenneté », « éducation civique », « *citizenship education* », « *civic education* » et « *civics* », croisés avec les ordres d'enseignement élémentaire et secondaire seulement. La recension des écrits s'est avérée complexe parce que l'éducation à la citoyenneté, notion encore polysémique et floue, est souvent intégrée à d'autres disciplines enseignées à l'école (histoire, géographie, économie, politique, formation morale, formation personnelle et sociale). De plus, elle est liée à l'éducation interculturelle, à l'éducation aux droits de l'Homme ou aux droits de la personne, à l'éducation à la paix, à l'éducation à l'environnement ainsi qu'à l'éducation dans une perspective planétaire. Notons enfin que les ouvrages recensés sont rarement des recherches empiriques, de nature quantitative ou qualitative, portant sur des expériences et des pratiques. Dans la très grande majorité des cas, on traite de l'éducation à la citoyenneté dans une perspective philosophique, normative ou programmatique. Ce constat renvoie, d'entrée de jeu, à la nécessité d'entreprendre des recherches plus pointues et plus appliquées sur les pratiques effectivement mises en œuvre et les résultats atteints dans ce domaine.

(2) Traduction libre de « *no one program or approach has been accepted as the single, appropriate response to the challenge of preparing all students for citizenship. There is no national consensus on standards that reflect our opinions and beliefs* »

(3) Ce qui reflète une différence structurelle sur le plan de la culture et de l'organisation scolaire non spécifiquement liée à l'enjeu qui nous intéresse ici.

(4) Traduction libre de « *a good citizen tells others what he thinks about political problems* »

(5) Traduction libre de « *a good citizen tries to change things in the government* ».

(6) Traduction libre de « *formal instruction in civic education, with a few exceptions, has been relegated to an American government course at grade 12, often only on semester in lenght* »

(7) Traduction libre de « *knowledge of currents events, participation in community or school affairs, acceptance of an assigned responsability, moral and ethical behaviour, acceptance of authority of those in supervisory roles, ability to question ideas, ability to make wise decisions, knowledge of government, patriotism* ».

(8) Traduction libre de : « *school curricula is promoting political inquiry, critical analysis, autonomy and participation, but school in action is promoting the learning of factual information, obeing instructions and not rocking the boat* ».

(9) Voir en particulier à cet égard Masemann (1989) et Conseil des ministres de l'éducation du Canada (1991).

BIBLIOGRAPHIE

AUDIGIER F. (1991). — Enseigner la société, transmettre des valeurs : la formation civique et l'éducation aux droits de l'homme : une mission ancienne, des problèmes permanents, un projet toujours actuel. **Revue française de pédagogie**, n° 94, p. 37-48.

AUDIGIER F. (1995). — Une possible orientation pour l'éducation civique au collège : l'initiation juridique. Projet d'article pour les **Cahiers pédagogiques.**

AUSTRALIA SENATE STANDING COMMITTEE ON EMPLOYMENT, EDUCATION AND TRAINING (1989). — **Education for Active Citizenship in Australian Schools and Youth Organizations**. Canberra : Australian Government Publishing Service.

BAHMUELLER C.H. (1992). — **The Core Ideas of CIVITAS : A Framework for Civic Education. Eric Digest**. EDO-SO-92-2

BAILLON R. (1992). — La démocratie au lycée. **Informations sociales**, n° 18, p. 41-54.

BALLANTYNE J.H. (1989). — **The Sociology of Education : A Systematic Analysis**. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.

BARTH J.L. (1993). — Social Studies : There is a history, there is a body, but is it worth saving ? **Social Education**, 57 (2).

BERTHELOT J. (1994). — L'école face aux valeurs démocratiques. **Options CEQ**, 11.

BOURGEAULT G., Mc ANDREW M., GAGNON et PAGÉ M. (1995). — L'espace de la diversité culturelle et religieuse à l'école dans une démocratie de tradition libérale. **Revue européenne des migrations internationales**, 11 (3), p. 79-103.

BOYER,J.P. (1994). — La société de l'information planétaire sera-t-elle démocratique ? **Options CEQ**, 11.

BROCHU G. (1990). — **L'éducation aux droits et aux responsabilités au secondaire : Recueil d'activités**. Québec : MEQ et Comité des droits de la personne.

BROSSARD L. (1991a). — Le professeur d'histoire : une ressource précieuse pour l'éducation à la démocratie. **Vie pédagogique**, n° 74, p. 22-26.

BROSSARD L. (1991b). — Éléments pour un projet d'éducation à la démocratie. **Vie pédagogique**, n° 74, p. 35-36.

CENTER FOR CIVIC EDUCATION (1994). — **National Standards for Civics and Government.** Calabasa. CA : Center for Civic Education.

CENTER FOR CIVIC EDUCATION (1996). — **We...The Project**. Calabasa, CA : Center for Civic Education.

CHAMBERLIN C. (1991). — Citizenship as the goal of social studies : Passive knower or active door. **Canadian Social Studies/The History and Social Science Teacher**, *26* (1), p. 23-26.

CLARK J. (1994). — **A Nation too Good to Loose : Renewing the Purpose of Canada**. Toronto : Key Porter Books.

CHOBEAUX F. (1995a). — Les jeunes dans l'institution scolaire. ***Vers l'éducation nouvelle***, n° 471, p. 10-11.

CHOBEAUX F. (1995b). — Les CEMÉA et l'éducation des jeunes à la citoyenneté. ***Vers l'éducation nouvelle***, n° 469, p. 10-11.

COMITÉ SÉNATORIAL PERMANENT DES AFFAIRES SOCIALES, DES SCIENCES ET DE LA TECHNOLOGIE (1993). — La citoyenneté canadienne : une responsabilité à partager. Social Affairs, **Science and Technology**, *4-5* (33), p. 51-73.

CONLEY M. (1985). — Political education in Canada. **History and Social Science Teacher**, *21* (1), p. 24-31.

CONLEY M.W. et OSBORNE K. (1983). — Political education in canadian schools : An assessment of social studies and political sciences courses and pedagogy. ***International Journal of Political Education***, *6*, p. 65-85.

CONSEIL DE LA COOPÉRATION INTERCULTURELLE (1996). — ***L'éducation à la citoyenneté démocratique***. Rapport général. Strasbourg, 24-25 juin.

CONSEIL DE L'EUROPE. (1992). — **Enseigner la *société, transmettre des valeurs— L'initiation juridique* dans l'éducation civique**. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION DU CANADA (1991). — **L'enseignement secondaire au Canada**. Toronto : Conseil des ministres de l'éducation.

DAVIS J. et FERNLUND P.M. (1995). — Civics : If not, why not ? **Social Studies**, mars/avril, p. 56-59.

DÉSIR H. (1992). — Pour l'intégration : conditions et instruments. *In* P.A. TAGUIEFF (dir.), **Face au racisme. Tome 1 — Les moyens d'agir**. Paris : La Découverte.

DUBET F. (1992). — Les acteurs au Lycée. **Informations sociales**, n° 8, p. 20-31.

DYNNESON T.L. (1992a). — What's hot and what's not in effective citizenship instruction. **The Social Studies**, septembre-octobre, p. 197-200.

DYNNESON T.L. (1992b). — What does good citizenship mean to students ? **Social Education**, *56* (1), p. 55-58.

ENGLE S. et OCHOA A. (1988). — **Education for Democratic Citizenship : Decision Making in the Social Studies**. New York : Teachers College Press.

FINKELSTEIN J.M., NIELSON L.E. et SWITZER T. (1993). — Primary elementary social studies instruction : A status report. **Social Education**, *57* (2), p. 64-69.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1996). — **Exposé de la situation**. Québec : Commission des États généraux sur l'éducation.

GUTMANN A. (1995). — Civic education and social diversity. **Ethics**, *105*, p. 557-579.

HARWOOD A.M. (1992). — Classroom climate and civic education in secondary social studies research. **Theory and Research in Social Education**, *20* (1), p. 47-86.

HODGETTS A.B. (1968). — **What Culture ? What Heritage ?** Toronto : OISE Press.

HODGETTS A.B. et GALLAGHER, P. (1978). — **Teaching Canada for the 80s**. Toronto : OISE Press.

KAPLAN W. (1991). — **Citizenship Legislation : A Comparative Study of France, Germany, Switzerland, the United Kingdom, the United States and Australia**. Ottawa : Multiculturalisme et Citoyenneté Canada.

KIRKWOOD K., KHAN S. et ANDERSON R. (1987). — Is Canadian studies working ? **History and Social Science**, *22* (4), p. 203-208.

KUHMERKER L. (1992). — Law in a free society : A project of the Center for Civic Education. **Moral Education Forum.**

Les trois couleurs du tableau noir. (1996). — **Le Monde *de l'Éducation***, *n° 235, p. 32-33.*

LEPPARD L.J. (1993). — Teaching for democratic action in a deliberative democracy. **Social Education**, *57* (2), p. 78-80.

LE ROUX A. (1995). — ZINZOLINE ALORS ! Représentation et participation des délégués d'élèves dans les collèges et les lycées. **Vers une éducation nouvelle**, n° 469, p. 12-14.

LOEWEN J.W. (1995). — **Lies my Teacher Told Me. Everything your American Text Book Got Wrong**. New York : W.W. Norton and Company, Inc.

MAINLEY-CASIMIR M.E., CASSIDY W.M. et DE CASTELL S. (1989). — The Charter of Rights and Freedoms and legal literacy. *In* K. McLEOD (dir.), **Canada and Citizenship Education**, p. 83-97, Toronto : Canadian Education Association.

MARCILLET F. (1993). — Pas à pas vers la citoyenneté... le CDI. **Cahiers pédagogiques**, n° 319, p. 32.

MARTINEAU R. (1990). — La démocratie des maîtres. **Dimensions**, *2* (1), p. 11-15.

MASEMANN V. (1989). — The curent status of teaching about citizenship in Canadian elementary and secondary schools. *In* K. McLEOD (dir.), **Canada and Citizenship Education**, p. 27-52. Toronto : Canadian Education Association.

MASSACHUSSETS DEPARTMENT OF EDUCATION (1996). — **The Massachussetts Common Core of Learning**.

MAZALTO M. (1995). — Rôles et enjeux du délégué de classe, en lycée. **Vers une éducation nouvelle**, n° 471, p. 12-14.

Mc ANDREW M. *et coll.* (1996). — Diversité culturelle et religieuse : divergences des rhétoriques, convergence des pratiques ? *In* F. GAGNON, M. Mc ANDREW et M. PAGÉ (dir.), **Pluralisme, citoyenneté et éducation**. Montréal : L'Harmattan.

McLEOD K. (1989). — Exploring citizenship education : Education for citizenship. *In* K. McLEOD (dir.), **Canada and Citizenship Education**, p. 5-17. Toronto : Canadian Education Association.

MEHLINGER H.D. (1992). — The National Commission on Social Studies in the Schools : An exemple of the politics of curriculum reform in the United States. **Social Education**, p. 149-153.

MERCIER J. (1988). — L'apprentissage politique des jeunes Québécois dans les écoles. *In* J.H. PAMMETT et J.L. PÉPIN (dir.), **Political Education in Canada**, p. 53-63.

MEYER J. (1989). — Secondary students perspectives on world affairs. **The History and Social Science Teacher**, *25* (1), p. 29-34.

MICHEL A. (1994). — L'éducation à la citoyenneté. **Administration et éducation**, n° 61, p. 29-43.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1994). — **Répertoire des programmes de formation générale à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire**. Québec : Direction générale du développement pédagogique.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1993). — L'enseignement primaire et secondaire québécois ; orientations, propositions, questions. **Faire avancer l'école**. Québec : Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1982). — **Élèves, étudiants, étudiantes : présence active et responsable : orientations et voie d'action**. Québec : Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1979). — **L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action**. Québec : Service général des communications du ministère de l'Éducation.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1994). — **Un nouveau contrat pour l'école**. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1987). — Trois espaces pour l'enseignement de l'éducation civique. (Un entretien avec Pierre Garrigue par Christine Eusèbe). **Cahiers de l'Éducation nationale**, n° 58, p. 10-15.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE LA RECHERCHE ET DE LA TECHNOLOGIE (1997). — http//www.education.gouv.fr./prim.progec/....http// www.education.gouv.fr./coll.progec/...

MULTICULTURALISME ET CITOYENNETÉ CANADA (1993). — **L'éducation civique au Canada**. Service de la recherche.

NATIONAL COMMISSION ON SOCIAL STUDIES IN THE SCHOOLS (1989). — Curriculum task on social studies in the schools. **Charting a Course : Social Studies for the 21st Century**. Washington, DC : NCSSS.

NATIONAL COUNCIL FOR THE SOCIAL STUDIES (1994). — Ten thematic strands in socal studies. **Social education**, *58* (6).

OSBORNE K. (1988). — Political education for participant citizenship : Implications for the schools. *In* J.H. PAMMETT et J.L. PÉPIN (dir.), **Political Education in Canada**, p. 227-234.

PAGÉ M. (1996). — Citoyenneté et pluralisme des valeurs. *In* F. GAGNON, M. Mc ANDREW et M. PAGÉ (dir.), **Pluralisme, citoyenneté et éducation**. Montréal : L'Harmattan.

PAMMETT J.H. et PÉPIN J.L. (1988). — **Political Education in Canada**. Canada : Institut de recherches politiques.

PERRY G. (1992). — Designing citizenship education programs for urban secondary schools. **NASSP Bulletin**, octobre, p. 13-18.

RICKER J. et SKEOCH A. (1988). — The contribution of Ontario's school to political education. *In* J.H. PAMMETT et J.L. PÉPIN (dir.), **Political Education in Canada**, p. 65.

ROCHE G. (1993). — **L'apprenti-citoyen. Une éducation civique et morale de notre temps**. ESF : Paris.

ROUDET B. (1995). — Conseil des délégués et droits des élèves : apprentissage ou exercice de la citoyenneté. **Vers l'éducation nouvelle**, n° 469, p. 4-8.

SCHUYLER P. et SCHUYLER G. (1989). — Thoughts on education for global citizenship. *In* K. McLEOD (dir.), **Canada and Citizenship Education**, p. 157-168. Toronto : Canadian Education Association.

SEARS A. (1997). — Social studies in Canada. *In* I. WRIGHT et A. SEARS (dir.), **Trends and Issues in Candian Social Studies**, p. 18-38. Vancouver : Pacific Educational Press.

SEARS A. (1994). — Citizenship education in Canada : Review of research. **Theory and Research in the Social Education**, *XXII* (1).

SEIGEI S. et ROCKWOOD V. (1993). — Democratic Education, Student Empowerment, and Community Sevice : Theory and Practice. **Equity and Excellence in Education**, *26* (2), p. 65-70.

SÉNÉCAT J. (1996). — L'éducation à la citoyenneté. **Revue de l'Association française des administrateurs de l'éducation**, n° 69, p. 49-63.

SIGEL R. et HOSKIN M. (1991). — **Education for Democratic Citizenship : A Challenge for Multiethnic Societies**. Library of Congress Cataloging in Publication Data.

SHULMAN D. (1991). — **Promoting Citizenship : American Approaches Canadian Opportunities**. Multiculturalisme et Citoyenneté Canada. Direction de l'enregistrement et de la promotion de la citoyenneté.

TARDIF C. (1993). — Vers une pédagogie du contrat dans les lycées de France. **Vie pédagogique**, n° 85.

THÉRIAULT J.Y. (1994). — Citoyenneté, espace public et identité. **Options CEQ**, n° 11.

UNESCO (1994). — **Programme pour une culture de la paix. Des programmes nationaux à un projet de portée mondiale**. Paris : Unesco.

UNESCO (1992). — **Continuité et ruptures : recherches et innovations dans l'éducation et la formation**. Biennale de l'éducation et de la formation, 27-30 avril. Paris : Unesco.

UNGERLEIDER C.S. (1991). — Socialisation for democratic citizenship : The Development of the canadian infrastructure. *In* R. SIGEL et M. HOSKIN (dir.), **Education for Democratic Citizenship : A Challenge for Multiethnic Societies**, p. 149-165.

Politiques et organisations dans la recherche-développement : le cas des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres

Lise Demailly
Danielle Zay

L'article tente une approche sociologique de la « recherche-développement en éducation », c'est-à-dire de la production de connaissances orientées vers la maîtrise de l'action dans le domaine de l'éducation scolaire. Une étude documentaire permet d'appréhender ses principales évolutions institutionnelles, ses lieux de production, ses configurations dominantes, caractérisées par une conception linéaire de l'innovation. Une étude empirique sur les politiques de recherche dans les Instituts universitaires de formation des maîtres (1991-1995) permet de construire une typologie des formes organisationnelles développées dans ce secteur, de formuler des conclusions sur l'éventuelle émergence de nouveaux types de réseaux et de proposer des hypothèses quant à l'origine de la conflictualité élevée qui caractérise ce champ.

Les professionnels des secteurs industriels et de services ainsi que les chercheurs ont coutume d'identifier sous l'appellation *recherche-développement* un ensemble particulier d'organisations et/ou de produits qui concernent *la production de connaissances spécifiquement liées à la maîtrise de l'action et à l'innovation dans un domaine d'activité productive.* Ces connaissances peuvent être *fondamentales* ou « *appliquées* » (techniques, praxéologiques, méthodologiques), elles peuvent être également de type *instrumental*, la recherche-développement (RD dans la suite du texte) incluant la construction d'outils ou la formalisation procédurale de savoirs d'expérience.

La RD de type technologique se laisse plus facilement identifier et observer empiriquement que celle qui concerne les champs professionnels à dominante « socio-relationnelle » ; elle a donné lieu à plus de travaux philosophiques ou sociologiques (Callon, Latour) (1). Les RD en éducation, travail social, formation continue, soin infirmier, psychiatrie, conseil aux entreprises, management, administration, etc., si elles mobilisent un nombre élevé de personnels et une quantité importante de temps de travail et de ressources, ont une légitimité et une visibilité moins immédiates, sont plus difficiles à étudier et sont beaucoup moins souvent l'objet de recherches en sciences socia-

les (2). Signalons cependant les travaux de prédécesseurs qui nous ont ouvert la voie : Chauvière et Boure (1993) dans le domaine des connaissances liées au travail social, Gadrey, Gallouj, Mayère (1994) dans celui du conseil en entreprise, Lacasse (1994) dans celui des bureaux d'études de l'administration publique.

Étudier empiriquement un secteur de RD socio-relationnelle présente donc un double intérêt sociologique :

1) Contribuer au développement de la sociologie des connaissances : mieux comprendre l'organisation *de ces connaissances orientées vers un espace occupationnel donné et fortement interdépendantes tout en étant hétérogènes sur le plan épistémique.*

2) Mieux comprendre le fonctionnement des champs professionnels concernés.

L'étude présentée ici a pour objet les « services recherche » et les politiques de RD qui se sont mis en place dans les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM). La création des IUFM en 1990 a été l'occasion d'un débat politico-institutionnel chaotique et parfois violent au sein de l'université, de l'intelligentsia, des syndicats et de l'appareil d'État, sur les modalités et la conception de la formation des enseignants, sur la nature des savoirs à transmettre, sur l'éventuelle vocation de ces institutions à faire de la recherche en éducation, sur la définition légitime de la recherche en éducation. En ce qui concerne la recherche, trois périodes peuvent être esquissées en fonction des décisions ministérielles dominantes : la première où le gouvernement appuya le développement de ce que nous appelons la recherche-développement en éducation (3) dans les IUFM (1989-1992), la seconde où, de fait, il la découragea (1992-1994), la dernière où le thème de discussion est évité et où un compromis discret semble s'installer. Mais dès la première année, parfois même avant, des choix fondamentaux se sont opérés au sein des équipes de projet et furent négociés avec l'environnement des IUFM. Les orientations ainsi définies sont d'une grande diversité.

Précisons notre angle de travail. Nous avons cherché à identifier les positions en matière de production de RD en mettant au jour les liens entre stratégies collectives, systèmes de légitimité, modes de division du travail et de coopération, cultures professionnelles. Notre approche sera donc prioritairement politique et organisationnelle, comme c'est le cas de nombreux travaux en sociologie des sciences (Vinck 1992). Les configurations identifiées impliquent une spécification des « produits ». Ces connaissances produites se différencient peu par leurs objets : toute une série de thématiques communes (« le mémoire professionnel des enseignants », « la polyvalence des professeurs d'école », « l'entrée en fonction », « le travail des formateurs de terrain »....) émergent en même temps dans une majorité d'IUFM, souvent liées aux questions pratiques que rencontrent au même moment tous les IUFM. Les différences de produits, à quelques exceptions que nous mentionnerons, se concentrent surtout sur *le mode de traitement* des objets — leur traitement va de l'outil pédagogique à la recherche fondamentale, en passant par l'étude-conseil ou les textes prescriptifs ou idéologiques — qui renvoie aux finalités et à l'organisation de la RD, et sur *l'inscription disciplinaire* de ces objets, hautement symbolique elle aussi. Notre projet est donc d'identifier prioritairement les configurations émergentes par le biais des formes organisationnelles spécifiques développées, liées aux stratégies matérielles et symboliques, car c'est autour d'elles que la construction de la politique de recherche est le premier lieu de conflits.

Pour aborder sociologiquement les RD socio-relationnelles, le cas des politiques de recherche des IUFM a retenu notre attention car la nouveauté du secteur le prédisposait à réfracter de manière intéressante un certain nombre de tensions et dynamiques du champ de la RD en éducation. Espace institutionnel ouvert aussitôt investi par diverses stratégies, les IUFM fonctionnent pour le sociologue comme un *dispositif quasi expérimental,* permettant d'explorer les enjeux professionnels, sociaux et symboliques de l'abondante production de RD en éducation dont *l'utilité sociale est à la fois sans cesse affirmée et constamment délégitimée,* phénomène paradoxal à propos duquel nous présenterons quelques hypothèses.

Mais la diversité des prises de positions et des configurations possibles en matière de politiques de recherche des IUFM n'est pas qu'un simple miroir du champ de la RD en éducation. D'une part parce que les configurations émergent dans des espaces locaux, spécifiques par rapport à l'espace national, et qui les contraignent en grande part. D'autre part parce que les politiques de recherche des IUFM sont, parfois, innovantes.

Les services recherche des IUFM apparaissent en effet comme relevant pour certains d'entre eux d'un genre d'organisation original, que nous avons nommé *organisations poreuses* ou *organisations réseaux,* intermédiaires entre un service classique et un « champ d'action », et cherchant leur légitimité dans cette forme organisationnelle elle-même, qui est en partielle rupture avec les fonctionnements habituels dans le champ.

LES SERVICES RECHERCHE

Nous avons étudié les services recherche autrement dit le groupe de personnes identifiables qui, autour d'un responsable recherche nommé par un Directeur d'IUFM, travaille à élaborer et mettre en œuvre une politique de recherche (4). On peut en repérer un pour chaque IUFM dès décembre 1992, même si quelques responsabilités sont instables.

Un démarrage conflictuel

Lors de la création des IUFM, des convergences de conceptions, au moins superficielles, et d'intérêts, au moins provisoires, se dessinent entre différents groupes pour aboutir à la création de ces services recherche. Dans les commissions de projet qui préfigurent la mise en place des IUFM, des liens de travail se créent ainsi entre des enseignants-chercheurs dont les trajectoires ont souvent côtoyé les MAFPEN (5) ou les IREM, des chercheurs de l'INRP (de son côté confronté à une « restructuration »), des membres d'associations professionnelles (en sciences de l'éducation ou en didactiques disciplinaires), des responsables universitaires de « Services communs de formation des maîtres », une partie de l'administration locale. Ils se réfèrent à cet extrait de la loi d'orientation : « Les IUFM participent à la formation continue des personnels enseignants et à la recherche en éducation » et en tentent une mise en œuvre concrète (6). Les directeurs d'IUFM, inégalement convaincus et impliqués au départ, finissent par suivre le mouvement, au moins dans le discours tenu en instance collective et intègrent la recherche dans leurs préoccupations publiques (7). L'INRP déclare considérer les IUFM comme ses premiers partenaires dans les académies.

Des dispositifs spécifiques, d'une grande diversité comme nous le verrons, se développent alors dans la plupart des IUFM dès 1991-1992, pour chacun isolément dans son académie, car les premières réunions d'échanges spécifiquement consacrées à la recherche et entre responsables recherche n'ont lieu que deux ans plus tard.

Face à ces initiatives, les tentatives pour empêcher l'émergence de ce nouveau lieu de production de recherche en éducation, se font jour, du côté de la majorité (mais non la totalité) des universités (8). Une partie de l'intelligentsia d'autre part intervient dans les médias. Par exemple, l'Académie des sciences prend très vigoureusement parti contre « le rôle de la didactique » considéré comme « très nuisible », et insiste sur « le caractère encore très peu scientifique des disciplines didactiques et des sciences de l'éducation et sur la nécessité de les limiter à un rôle très faible ». C'est une des raisons invoquées pour supprimer le recrutement d'enseignants-chercheurs par des commissions de spécialistes propres aux IUFM. « Un des points qui nous paraissent les plus fondamentaux est le suivant : nous avions expressément demandé — et la plupart des universitaires nous avaient soutenus — qu'il n'y ait pas d'universitaires ou de professeurs engagés à titre permanent et définitif dans les IUFM, ce qui créerait un grave risque de sclérose. En outre, des recherches qui seraient faites au sein de l'IUFM ne pourraient guère être autre chose que des recherches en didactique, qui seraient ainsi multipliées... Nous avions souhaité que des postes soient donnés aux universités, affectés aux IUFM sous une forme rotative : les universitaires auraient un enseignement à mi-temps dans l'université et à mi-temps dans l'IUFM, et seulement pendant une durée limitée. Il y aurait ainsi une rotation constante permettant un renouvellement et permettant aux professeurs engagés dans ces enseignements à l'IUFM de *continuer leurs recherches à l'université dans leur discipline* (9) et de pouvoir y rentrer ensuite en pleine possession de leurs habitudes de recherche. » Ces idées sont relayées en 1993 par diverses déclarations officielles (10).

Ces citations assez longues nous permettent de voir que le débat mêle alors deux questions : celle du statut des IUFM comme institution et donc de leur légitimité à produire, sous leur propre signature, de la recherche « universitaire » (le terme est plus approprié ici que « scientifique » puisque

cela concerne aussi la recherche pédagogique) ; deuxièmement, l'opportunité de développer (où que ce soit) une recherche pédagogique, didactique, bref tout ce qui serait le signe que l'enseignement est un métier spécifique (11).

Après les tumultes de 1993, les protagonistes semblent camper sur leurs positions respectives, mais des compromis discrets s'installent, tant sur la question du recrutement des enseignants chercheurs que sur celle de la recherche en éducation (12). Les initiatives locales en matière de RD persistent dans les IUFM avec les partenaires qui y sont favorables. En l'absence de pilotage national, les politiques institutionnelles des différents IUFM continuent à fortement se diversifier.

L'analyse comparative des services recherche a nécessité la mise en place d'un dispositif d'étude et des méthodes *ad hoc* que nous présentons brièvement en annexe. Elle a permis la formulation d'un certain nombre d'observations.

L'étendue de la mission des responsables recherche, ainsi que le titre qui la symbolise, leurs rémunérations pour ce travail (du bénévolat à la pleine reconnaissance salariale), leurs statuts personnels (le plus souvent universitaire, mais pas toujours) et le lieu administratif de leur poste (en IUFM, à l'Université ou sous double sceau), leur place dans l'organigramme de l'IUFM (directeur-adjoint ou vague chargé de mission), leur charge de travail (du plein temps à deux heures par semaine) sont extrêmement divers.

Les services constituent de même une organisation plus ou moins structurée et/ou un réseau informel au contour flou autour d'un responsable qui peut travailler solitairement ou, à l'inverse, être aidé d'une équipe et disposer d'une logistique administrative propre.

Ce premier repérage nous a permis de constater, au-delà d'une insistante rhétorique commune sur la nécessité de la recherche en éducation, la grande diversité des missions assumées. Les systèmes de légitimité sont divergents, autour des questions : Qu'est-ce qu'un savoir professionnel ? Quels savoirs servent à quelque chose, et à quoi ? Qui est habilité à en produire ? Cette dernière question étant en fait nous a-t-il semblé la question motrice. De manière inductive, nous avons pu dégager cinq orientations pour la RD. Une *logique à l'œuvre*, fruit de négociations, de compromis, de conflits qui se résolvent même s'ils renaissent, aboutit en effet à des décisions qui se conjuguent pour orienter *de fait* les priorités pratiques des services recherche, priorités que nous avons regroupées selon cinq thèses politiques, *non exclusives* :

— ce qui est vrai et utile c'est la recherche fondamentale (histoire de l'éducation, sociologie de l'éducation, psychologie cognitive, neurosciences...) ;

— ce qui est vrai et utile, c'est la recherche appliquée, surtout pédagogique, et l'innovation ;

— il faut développer des recherches surtout pour permettre la promotion des personnels de statut second degré (doctorat et « qualification » pour des postes d'enseignants chercheurs) ;

— il faut développer des recherches surtout pour améliorer la formation des maîtres ;

— il faut développer des recherches surtout pour contribuer au changement du système scolaire.

Configurations typiques

Au-delà du constat de l'hétérogénéité des pratiques, un certain nombre de regroupements pouvaient être opérés.

La première opposition de l'espace des services recherche est celle qui oppose les services développés, en termes de temps, de moyens, de logistique, de communication, de volontarisme, à ceux qui le sont peu. Deuxièmement, les IUFM de grande taille, installés dans des environnements scientifiques et professionnels très riches, et dont les personnels sont engagés dans des opérations de recherche nombreuses (que l'IUFM ne contrôle pas forcément), peuvent être opposés aux IUFM qui ont des opérations en nombre seulement moyen et une forte centration sur la recherche-innovation et les relations avec les terrains. Le troisième axe enfin oppose les IUFM installés dans des régions scientifiquement assez riches et produisant une RD que l'on peut rattacher aux sciences humaines et sociales les plus « dures » à des IUFM qui développent des produits mixtes sur le plan épistémique et disciplinaire.

Notre analyse aboutit à repérer six types de fonctionnement des services qui sont à la fois pour les quatre premiers *des configurations organisationnelles typiques et des prises de position sur les finalités légitimes d'une politique de recherche en IUFM*, les deux derniers types cor-

respondant plutôt à des situations non choisies d'impuissance politique et organisationnelle. Nous les avons nommés :

— la logique de laboratoire, (N = 2 cas) (13) ;
— la logique de réseau, (N = 2 à 5 cas) ;
— la logique de soutien à l'innovation, (N = 2) ;
— la logique de sujétion à la recherche universitaire, (N = 6 à 8 cas) ;
— la dispersion par manque de ressources, (N = 6 à 8) ;
— la dispersion en nébuleuse (N = 3).

La logique de laboratoire

Nous désignons par là les politiques animées par la volonté de *faire respecter les normes de la recherche scientifique et de sa gestion sur la base de laboratoires, mode classique d'organisation de la recherche scientifique.*

Dans les cas observés, le service recherche est bien formalisé dans son organisation propre. Son autonomie, aussi bien par rapport au tissu professionnel que par rapport aux universités voisines, est forte, avec l'identification d'un centre de recherche qui possède des statuts formalisés, la distinction des fonctions de directeur de ce centre et de celle de responsable recherche, l'objectif d'une évaluation officielle du groupe auprès des institutions nationales de gestion de la recherche, la stratégie de réponse à des appels d'offres nationaux et internationaux, la préférence pour la recherche d'équipe.

Un tel projet, pour s'imposer, passe par des phases de conflits ouverts : internes, avec l'équipe de direction (il n'est pas facile pour celle-ci d'assumer la divergence avec les administrations de tutelle), externes, avec les laboratoires voisins (concurrence scientifique) ou la hiérarchie institutionnelle locale ou nationale, ou les universités.

Le soutien budgétaire vise au début essentiellement les DEA et les thèses, les réponses à des appels d'offres externes (ministère, grands organismes de recherche) étant considérées comme le *mode normal de recherche de financement* des autres opérations de recherche scientifiques. Ce sont les enseignants-chercheurs qui sont les principaux producteurs de recherche.

Le spectre des thématiques de recherche donne la priorité aux disciplines les plus « dures » de la recherche en éducation (par opposition à la didactique et surtout aux sciences de l'éducation qui apparaissent comme les disciplines molles du *champ) comme l'histoire, les sciences du langage* ou les neurosciences, disciplines auxquelles sont liés les responsables recherche. De ce fait des sujets de recherche sont originaux par rapport *aux thèmes qui tendent à être repris partout, ils* s'insèrent dans les logiques scientifiques et disciplinaires ordinaires de champs de recherche assez pointus.

A O par exemple (14), le laboratoire de l'IUFM se crée, dans le cadre d'une discipline « dure », par « débauchage » de membres de laboratoires universitaires. La politique suivie recueille un grand consensus interne, mais les tensions avec les universités locales et surtout avec le ministère seront fortes.

A IMOP, le responsable recherche est professeur d'université, membre d'une URA-CNRS en sciences sociales (15). On peut noter l'affirmation de l'importance primordiale de la recherche, dans le projet de l'IUFM dès avant la création de celui-ci, ainsi qu'en font foi plusieurs textes du chef de projet et du futur responsable en charge de ce secteur. Cette place ne se dément d'ailleurs pas dans les documents de 1995. Malgré des rapports de pouvoir entre le directeur et son responsable recherche, le consensus s'est donc construit autour du choix d'une recherche de caractère fondamental, qualifiante et/ou contractuelle.

Le centre de recherche (CENTRE dans la suite du texte) est un laboratoire formellement créé au Conseil d'Administration en 1992. « Le CENTRE comporte des équipes de recherche construites sur des projets, /.../. La création des équipes, la nomination de leur responsable, la liste des projets, sont soumises à l'avis du Conseil scientifique et pédagogique de l'IUFM. /.../ Les projets de recherche du CENTRE s'inscrivent dans une durée déterminée /.../ À l'issue de cette période, les équipes doivent produire un rapport de recherche, soumis à l'évaluation du Conseil de Recherche qui comporte des représentants de la communauté scientifique extérieurs à l'IUFM. Les rapports sont ensuite transmis, à l'instance nationale compétente. /.../ Toutes les équipes doivent publier les résultats de leur recherche dans des revues locales, nationales ou internationales à comité de lecture et organiser des actions de communication scientifique. /.../ Le CENTRE est dirigé par un Directeur, nommé sur proposition du

Conseil de Recherche par le Directeur de l'IUFM après consultation des 2 Conseils de l'IUFM. Il est choisi parmi les enseignants-chercheurs ou chercheurs permanents de l'IUFM ou des universités de rattachement. La durée du mandat du Directeur de CENTRE est de quatre ans »

Ces extraits permettent d'identifier le degré d'exigence scientifique du CENTRE, tant en matière de gestion de la recherche, décalquée des normes des URA-CNRS, qu'en matière de qualité des recherches menées et de publications. Cette politique se concrétise par le très volontariste dépôt d'un dossier pour la reconnaissance d'une jeune équipe auprès de la DRED (Direction de la Recherche et des Études Doctorales), l'organisation rapide de colloques, de conférences, de séminaires, la création d'un centre de documentation pour la recherche. Plus tard, un séminaire de DEA de l'université voisine est délocalisé à l'IUFM et ouvert aux formateurs.

L'année 1993 voit le développement d'une politique de formation de formateurs en liaison avec la recherche, un appel d'offres interne à recherche-développement dans le cadre d'équipe pluricatégorielles ainsi qu'une référence à la recherche dans le nouveau document concernant les mémoires, ce qui est plus proche des autres IUFM.

Mais le bilan de 1995 reste centré sur la recherche certifiante ou la recherche contractuelle de haut niveau. « En quelques années 20 maîtrises et DEA ont été dirigés par des enseignants-chercheurs de l'Université X ou de l'IUFM, s'appuyant sur le fonds Documentaire du CENTRE. Plusieurs enseignants-chercheurs IUFM participent aux recherches menées dans les labos universitaires Enfin deux recherches ont été coproduites à l'issue de deux réponses positives dans le cadre d'appels d'offres nationaux, toujours en sciences sociales ».

La logique de service-réseau

Dans cette configuration, le service de recherche est l'instrument d'une politique de recherche affirmée et globalement consensuelle, il prend une forme très différente de celle d'un laboratoire, celle d'un service administratif ouvert sur des usagers en partie extérieurs à l'IUFM.

L'IUFM cherche à apparaître comme un partenaire pour la recherche fondamentale et comme une force de proposition et d'encadrement pour la recherche-innovation, comme un activateur et un soutien de réseaux au service de la communauté scientifique et des milieux professionnels. Le service recherche dispose d'une certaine autonomie, interne (par rapport à l'organisation pédagogique de l'IUFM) et externe. Les partenariats sont développés et formalisés dans des conventions. La politique de communication interne et externe est bien développée, les moyens importants, les opérations engagées assez nombreuses. L'éclectisme des finalités permet la cœxistence pacifique du développement de recherches fondamentales et de recherches plus appliquées, des formes de soutien et d'évaluation différentes étant proposées pour les différents travaux, sur fond de forte valorisation de la recherche d'équipes, notamment intercatégorielles.

Les « chercheurs » sont donc de différents statuts, universitaires en poste à l'IUFM ou dans les universités voisines, mais aussi de façon massive, ex-professeurs d'école normale devenus « PRAG » (16) ou enseignants de base, puis à partir de 1994 « formateurs de terrain ». Les équipes sont, par principe, pluricatégorielles.

Les objets de recherche choisis se rejoignent pour une grande part sur les grands thèmes de réflexion socio-pédagogiques qui ont traversé l'ensemble des IUFM, ou s'inscrivent dans les didactiques disciplinaires, qui connaissent généralement en France alors un fort développement, dû à la collaboration nouvelle possible entre certains universitaires, relativement isolés au sein de leur UFR et de leur discipline, et des formateurs ou des praticiens disciplinaires, désireux de retrouver éventuellement et progressivement le chemin d'une recherche certifiante.

CANO est un IUFM de grande taille situé dans un environnement dynamique, tant sur le plan universitaire (plusieurs DEA peuvent accueillir des étudiants dans différents domaines de la recherche en éducation) qu'institutionnel (tradition de soutien à la recherche au niveau de la MAFPEN et commandes de recherches effectuées par le Rectorat). La politique de recherche de CANO se heurte cependant à une relative faiblesse des potentiels internes : une faible proportion des premiers enseignants-chercheurs nommés s'intéressent à la recherche en éducation ou comptent inscrire leur activité à CANO de manière durable ; la présence de l'INRP est relativement faible, eu égard au nombre de formateurs ; il y a un faible nombre de titulaires de thèses et de thèses en préparation.

L'existence d'une politique de recherche a été, dès la création de CANO, un axe prioritaire de sa stratégie : nomination d'un responsable recherche *directeur adjoint chargé de la recherche et de la* formation de formateurs, professeur d'université dans un domaine des sciences humaines et *sociales ; mise en place d'une logistique ;* création d'une ligne budgétaire (environ 2 % du budget d'État).

La politique de recherche équilibre la recherche scientifique fondamentale ou appliquée, la recherche-innovation orientée vers la rénovation du système éducatif, le soutien aux études doctorales.

Les relations entretenues par le service-recherche avec des partenaires sont multiples. Parmi ceux-ci plusieurs laboratoires universitaires dont les membres participent aux diverses instances de pilotage et/ou d'évaluation de la recherche (expertise des projets, lecture des rapports), à des opérations de recherche, à des opérations d'animation (journées d'études, séminaires, colloques). Des conventions spécifiques avec le Rectorat et la MAFPEN, des avenants avec les Inspections académiques (IA), autorisent des délégations politiques et financières à l'IUFM, des décharges de service pour recherche pour les personnels de statut second degré (en principe, du point de vue du ministère, illégales pour les PRAG, en tant que décharges), une réflexion commune sur le rôle du service recherche dans l'académie et dans la communauté scientifique régionale.

L'appel d'offres à projets de recherche n'est pas adressé aux seuls personnels de l'IUFM mais aussi aux enseignants chercheurs des universités et aux personnels de l'Éducation nationale de la Région : il vise de manière volontariste la création *d'équipes intercatégorielles, mixant universitaires, formateurs et praticiens (une vingtaine fonctionnent en décembre 1992)* et le développement de relations contractuelles en matière de recherche.

Même si la didactique des disciplines est dominante dans les productions, les autres domaines *sont également abordés : pédagogie générale,* sciences sociales. On constate l'émergence d'objets de recherche parfois originaux, à l'intersection *entre un vrai problème pratique rencontré par* des praticiens suffisamment désireux d'y réfléchir pour accepter de passer trois ans sur une *recherche en grande partie en dehors de leur* temps de travail normal et un objet scientifique possible pour un chercheur universitaire.

La logique de soutien à l'innovation

Ce type réunit les IUFM qui choisissent une politique de recherche spécifique par rapport à celle de l'Université (« ce n'est pas la peine de refaire ce qui se fait à l'université ») , même si l'université ou l'INRP fournissent une expertise pour évaluer les projets. Le service-recherche fonctionne comme *une commission de soutien à l'innovation qui serait en même temps un bureau d'études, capable de produire des interventions.*

La production est prioritairement axée vers la recherche-action sur le plan méthodologique, elle associe fortement l'environnement professionnel et donne lieu surtout à littérature grise. Elle est orientée vers les sciences de l'éducation sur le plan disciplinaire, mais dans leur version non disciplinaire si l'on peut dire, « multiréférentielle », de la « pédagogie générale », la norme épistémique étant de saisir la pratique éducative saisie dans sa globalité, sans accepter les découpages académiques disciplinaires (17).

La logique de sujétion à la recherche universitaire

Le service-recherche est un lieu d'accompagnement réflexif de la formation, la politique de recherche de l'IUFM est assujettie à la recherche universitaire.

Cette politique se limite pour l'essentiel à l'encouragement au rattachement des enseignants-chercheurs ou d'étudiants doctorants, à titre individuel, à des laboratoires universitaires. L'image de la « vraie » recherche est en effet marquée par la conception universitaire traditionnelle de la recherche scientifique (recherche individuelle, dont la validité est attestée par une certification (DEA, thèse, « qualification »), ou plus rarement par le modèle de la recherche en laboratoire (recherche d'équipe), mais sans que la spécificité d'une responsabilité de l'IUFM en la matière ne soit dessinée, ni la globalité d'un champ possible de RD en éducation. Conjointement, le service recherche — nous sommes là au degré zéro du service recherche — est cantonné dans un champ strictement délimité, professionnel ; son autonomie, aussi bien interne qu'externe, est *volontairement* très faible ; il emprunte une organisation en départements décalquée des structures pédagogiques de l'IUFM elles-mêmes conçues selon le découpage universitaire en départements disciplinaires. Ces lieux produisent des réflexions et des

échanges qui n'aboutissent pas à publications mais correspondent plutôt à une activité de formation de formateurs. Leur non-appartenance symbolique à la « vraie » recherche est formellement réaffirmée à l'occasion de conflits.

IBOS, IUFM de taille moyenne, se situe dans un environnement universitaire exceptionnellement riche concernant la recherche en éducation, principalement dans les domaines des sciences humaines et sociales. Cet environnement universitaire maintient l'IUFM, avec l'accord de celui-ci, dans une situation de spécialisation. Seul le champ de la didactique des disciplines lui est concédé, et cela sans participation d'enseignants-chercheurs.

Pour l'IUFM A., la « recherche » ne peut concerner que les étudiants de l'IUFM, dans la rédaction de leurs mémoires professionnels. L'usage du mot « recherche » dans les textes officiels de l'IUFM est sous haute surveillance (18).

La dispersion par faiblesse des ressources

Ce type correspond à la situation des IUFM aux ressources humaines trop restreintes, avec un nombre de chercheurs et de cadres insuffisant, ce qui fait que très peu de temps de travail peut être dégagé pour la recherche ou même pour la question de la recherche. Cette situation est l'effet à la fois de la rareté et de la dispersion des ressources humaines disponibles dans le tissu local et du faible intérêt des principaux décideurs et acteurs potentiels, internes et externes, pour la recherche en éducation. Les orientations sont apparemment consensuelles mais abstraitement définies, en termes de « réseau » ou de « soutien à l'innovation ». Les productions sont peu nombreuses, hétéroclites et peu diffusées. Le responsable recherche se sent impuissant et isolé.

La dispersion en nébuleuse

À l'inverse, les IUFM de ce type ne parviennent pas à organiser et piloter le trop-plein d'opérations de recherche existantes, essentiellement gérées par d'autres institutions. La définition de la politique de recherche y est foncièrement non consensuelle et enjeu de stratégies concurrentielles dispersées. Cela se marque par une certaine instabilité des responsables recherche, dont certains, de statuts divers, ne le sont, successivement, que quelques mois, comme à ECRU, ou démissionnent comme à IVEA.

ECRU est un IUFM de grande taille, situé dans un environnement universitaire et professionnel riche du point de vue de la recherche en éducation, avec de nombreux interlocuteurs, un grand nombre d'opérations de recherche, dont l'origine est souvent très antérieure à l'IUFM. On relève que plus d'un quart des enseignants ayant le statut du second degré avaient déjà soutenu une thèse ou en avaient une en cours, que plus de la moitié des titulaires de thèses étaient déjà qualifiés pour pouvoir prétendre à un poste de maître de conférences et deux pour un poste de professeur, plus du tiers de l'effectif déclaraient des recherches en cours. Mais ni centre, ni principe fédérateur, ni frontières repérables et une absence quasi totale d'autonomie. Il s'agit d'un espace institutionnel traversé de flux : l'INRP (nombre d'heures fort important), les laboratoires universitaires, le CNRS, les grandes écoles, les directions ministérielles, le Conseil national des programmes, les associations pédagogiques ou de spécialistes y ont des partenaires de recherche. Mais il n'y a pas réellement de projet de recherche d'ECRU, malgré les déclarations publiques du directeur et la brochure de présentation de l'IUFM à la rentrée 1992. Il s'agit :

1) de développer chez les formateurs non enseignants-chercheurs l'interaction entre enseignement et recherche et le travail en équipe ;

2) d'avoir des domaines d'excellence, des spécificités, afin d'être reconnu à l'extérieur.

Un des responsables recherche a été un IPR chargé de définir et d'impulser une recherche de terrain destinée à fournir des outils d'enseignement en secteur difficile, le principal destinataire de la recherche devenant alors : les enseignants de base, les établissements scolaires. « Si les recherches universitaires peuvent aborder ce problème » (la mise à jour des savoirs professionnels prenant en compte la transformation des publics et donc des métiers de l'enseignement) « par les méthodes qui leur sont propres, elles ne peuvent remplacer un travail particulier sur les pratiques de terrain, dont l'enjeu est ou serait d'identifier, de capitaliser, et de formaliser les pratiques pédagogiques et didactiques développées par les enseignants, notamment aux niveaux et dans les zones les plus sensibles de l'académie ».

L'éclectisme des finalités rapproche donc ce modèle du modèle « service-réseau ». Mais les fluctuations autour de la définition du poste de responsable recherche et la brièveté d'occupation

de ces fonctions à partir de 1993, (la fonction a été ensuite occupée successivement par deux universitaires en poste à l'IUFM, puis par un formateur qui devient enseignant-chercheur, et un IPR, en dehors des périodes où le directeur l'assume lui-même), donnent peu de poids aux finalités définies par le RR. Aucune ligne budgétaire n'est consacrée à la recherche (les financements de l'extérieur sont abondants), les modalités de soutien interne sont peu importantes et les règles du jeu non définies.

L'absence de politique de recherche a suscité de l'impatience chez des enseignants et enseignants-chercheurs, les différentes catégories de formateurs continuent à développer ce qui existait avant la création de l'IUFM et certains formateurs prennent des initiatives personnelles pour impliquer nominalement l'IUFM dans leurs projets de recherche.

L'identification de ces six configurations qui allient des orientations institutionnelles, des modes d'organisation de la recherche collective, et des thèmes de recherche prioritaires incarnés dans des choix disciplinaires, s'est accompagnée d'une analyse de leurs conditions d'émergence. Il faut comprendre cette émergence, en fonction de deux niveaux d'analyse :

— à partir d'un champ de concurrence symbolique préexistant (deuxième partie) ;

— à partir de systèmes locaux de ressources et de contraintes différenciés et contingents (troisième partie).

DYNAMIQUE DU CHAMP DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION

Le domaine de la RD en éducation, qu'il soit envisagé sous l'angle des connaissances produites ou sous celui des organisations productrices (laboratoires universitaires, instituts spécialisés de recherche pédagogique, épistémologique ou didactique, militantisme associatif, édition commerciale, directions ministérielles...) n'est pas, contrairement à ce qu'une description à plat et l'histoire des institutions pourraient laisser croire, une simple collection de territoires, une juxtaposition cloisonnée d'univers culturels hétérogènes. Il fonctionne comme un « champ », au sens que Bourdieu (1992, p. 200) donne à ce terme : il est traversé de rapports de forces symboliques qui mettent les groupes en partielle interdépendance, il est structuré par des prises de positions qui doivent beaucoup aux positions objectives de leurs porte-parole.

Ce champ comprend d'une part des « producteurs », qui ont émergé dans un processus historique au cours duquel s'est structurée institutionnellement et économiquement une RD au sens plein du terme, c'est-à-dire avec l'articulation de l'ensemble de ses composantes, recherche fondamentale, appliquée et invention instrumentale, et avec l'existence d'un réel marché des biens pédagogiques (19). Il comprend aussi ceux qui sont hostiles à l'existence d'une telle RD, les membres de certaines institutions établies de régulation des savoirs professionnels enseignants ou de représentation du groupe professionnel : la Société des agrégés, les jury d'agrégation, quelques inspections générales (Philosophie, notamment), certaines UFR (Unités de Formation et de Recherche, des disciplines littéraires notamment), l'Académie des sciences (1992), l'Association pour la qualité de l'enseignement et des concours de recrutement (1991).

La dynamique de ce champ peut être cernée à partir de deux grandes caractéristiques, qui le différencient d'autres secteurs sociaux comparables, tels ceux du travail social ou du soin psychiatrique.

Une recherche publique, soumise à un « management » de l'innovation globalement descendant

La recherche en éducation est aujourd'hui essentiellement publique (plutôt qu'associative ou marchande, comme dans d'autres secteurs de RD) et fortement liée à des lieux de pouvoir (université, haute fonction publique, milieux politiques, médias). L'Etat y joue un rôle important par l'intermédiaire de ses propres agences : INRP, Direction de l'Évaluation et de la Prospective, services d'études des diverses directions ministérielles.

La structuration d'un domaine de RD entretient des rapports étroits avec la gestion de l'innovation dans le champ socioprofessionnel concerné. Qu'en est-il dans le système scolaire ? Si l'on se réfère à un débat théorique déjà ancien et aux deux modèles, *linéaire et tourbillonnaire,* du pro-

cessus d'innovation dans les organisations marchandes, qu'ont développé les sociologues de l'innovation technique (Akrich, Callon, Latour, 1988), on peut dire que, dans le champ scolaire, *c'est le modèle linéaire qui inspire* de façon dominante la gestion de l'innovation, qu'elle soit organisationnelle, administrative, comptable ou pédagogique. Le modèle linéaire a en effet l'avantage de la simplicité : il est en conformité culturelle *avec les modes hiérarchiques* d'exercice du pouvoir dans l'espace scolaire, qu'ils soient de type traditionnel ou de type bureaucratique. Il a une efficacité spécifique, celle de l'injonction réglementaire ou symbolique.

Les trois *modes de production de connaissances qui dominent le champ* de RD en éducation sont *logiquement inspirés tous trois par le* modèle linéaire de l'innovation. Ils reposent sur trois systèmes différents d'alliances au sein des rapports institutionnels, politiques ou symboliques entre producteurs potentiels. On peut les présenter à partir du statut qu'ils accordent à la recherche appliquée.

1) La recherche appliquée *comme sous-produit contrôlé du travail scientifique* : les chercheurs en pédagogie appliquent à l'enseignement des résultats de la recherche fondamentale. Des exemples en sont la didactique du Français des années 70, que l'on a cherché à « déduire » de la linguistique, ou bien aujourd'hui les travaux didactiques inspirés par la psychologie cognitiviste.

2) La recherche appliquée, *produite de manière autonome par les professionnels de la formation des enseignants comme formalisation des outils et pratiques de formation prescriptive*. Ce mode caractérise la traditionnelle alliance de l'INRP, l'Institut National de Recherche Pédagogique, des Écoles Normales et de quelques « terrains protégés » qui leur sont liés. Il implique une croyance forte en ce que la *diffusion normative des résultats de recherche pédagogique suffit à produire des pratiques innovantes*.

3) La recherche appliquée, *produite par l'institution et ses représentants agréés* (corps d'inspections), alliés aux enseignants « chevronnés » des classes préparatoires aux grandes Écoles ou des bonnes classes de lycées, comme *formalisation administrative des normes professionnelles*. Ce mode s'appuie sur les ressources de l'édition scolaire commerciale et du réseau des CRDP (Centres Régionaux de Documentation Pédagogique). La croyance est forte dans les possibilités de *transfert et de diffusion autoritaires de l'innovation*.

Les IUFM apparaissaient dans ce paysage comme un producteur potentiel d'un nouveau genre, plutôt hybride, qui en tant que tel s'est *heurté aussitôt à l'hostilité des représentants des* modes de production établis, (mis à part l'INRP, parallèlement obligé à sa propre « restructuration » par rapport au deuxième mode) et ils étaient de plus traversés par la concurrence entre *producteurs de RD*.

Une hypertrophie du discours réflexif et des questions symboliques, une conflictualité élevée, qui correspondent à une légitimité faible

La proportion globale de publications portant *sur* la recherche en éducation, son identité, sa définition, ses problèmes, ses méthodes légi*times, ses objectifs, son rapport aux pratiques* sociales de référence, est extrêmement élevée. Ce besoin récurrent d'élucidation, de distinction et de justification traduit le *caractère aigu des problèmes symboliques* traversant le champ : *divergences au sein de la 70e section du* CNU (20) concernant le statut des savoirs produits au sein de celle-ci (la 70e section doit-elle viser la scientificité ou accueillir également de la recherche appliquée et des recherches-actions ?) ; *méfiance de la hiérarchie administrative* moyenne par rapport à la recherche fondamentale ou même appliquée non contrôlée par elle ; dédain, voire colère, des praticiens à l'égard de la recherche universitaire, dénoncée comme « inutile » ; revendications des praticiens de se voir reconnaître le statut symbolique de « praticien-chercheur » sous la forme d'une reconnaissance proprement universitaire (certification) des travaux produits, c'est-à-dire finalement d'une modification des normes universitaires. En outre les praticiens sont confrontés aux contradictions propres à tout champ professionnel : le groupe professionnel a-t-il plutôt intérêt à formaliser (ou à laisser formaliser par d'autres) ses savoirs pratiques ou à les maintenir à l'état pratique (21) ? Enfin le champ de la RD en éducation *est traversé par tous les conflits idéologico-politiques* propres au champ scolaire, notamment l'opposition essentielle entre les interprétations élitistes et les interprétations démocratistes des finalités de l'École.

La conflictualité de ce champ est donc élevée, ce qui va de pair avec un manque de reconnaissance sociale, une légitimité globale faible, sur laquelle s'accordent aussi bien les acteurs que les observateurs. Une explication couramment *en vigueur dans le milieu lui-même* met en avant le *cloisonnement des commandes* et des sources de financement, l'absence d'une politique nationale instaurant une véritable cohérence au-delà des modes habituels de structuration d'un milieu intellectuel par les colloques, les publications et les appels d'offre. Cette *nostalgie d'un pilotage globalisé, unifié, « cohérent » de la RD* nous parait *renvoyer de nouveau au modèle linéaire*, voire même bureaucratique, et ignore la réelle dispersion et décentralisation organisationnelle d'une RD vivante, comme elle peut être observée dans d'autres secteurs (nous pensons par exemple à la psychiatrie).

Deux hypothèses peuvent être formulées pour expliquer la faible légitimité de la RD en éducation : d'une part le rôle des *délégitimations croisées* à l'intérieur du champ (évoquées ci-dessus), si fortes qu'elles dévaluent globalement les travaux *produits plutôt que d'entretenir l'intérêt pour* leurs enjeux, d'autre part le récent ébranlement du modèle descendant de gestion de l'innovation.

Nous avons déjà eu l'occasion (Demailly 1980 et 1991) d'analyser les *formes et les raisons de l'impuissance de la recherche dite pédagogique*, telle qu'elle a pu s'organiser en France depuis environ 25 ans : incapacité à informer et transformer les pratiques professionnelles ordinaires ou à nourrir l'action des militants-innovateurs, mauvaise communication avec l'administration. Le malaise s'accentue, *quand, depuis les années 75, un certain* nombre de changements institutionnels modifient le rapport des enseignants aux modes d'encadrement de leurs pratiques professionnelles :

— le statut juridique de l'EPLE (22) et les nouvelles représentations de l'organisation d'enseignement idéale, évoquée par les mots : « projets d'établissement », « participation », « *entreprise* », « partenariat » (Zay, 1994 ; Zay, Gonnin-Bolo, 1995) ;

— la mise en place de la formation continue des enseignants : elle a joué un rôle important pour favoriser des *interactions sociales et des réseaux* d'aide mutuelle, d'interconnaissance et inter-reconnaissance. Elle a contribué à la création d'un milieu professionnel, qui n'existait pas avant, *car ni les syndicats ni les relations amicales* internes au milieu ne parvenaient à remplir *ce rôle d'animation professionnelle* (Demailly, 1991, Perrenoud 1996).

Les *conversions identitaires* et les *apprentissages culturels* que permettent et que réclament *le développement de projets ont rendu insupportables* pour les praticiens les formes dominantes de recherche développement. L'idée de nouvelles formes de RD plus partenariales et reposant davantage sur du travail collectif est devenue légitime.

Dans ce contexte, la création des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres, les innovations organisationnelles qui lui sont liées, ont été logiquement l'occasion de la manifestation de la conflictualité élevée du secteur.

DES CONDITIONS D'ÉMERGENCE DIVERSES

Mais pourquoi les IUFM se sont-ils situés de manière si diverse, au lieu de construire et d'occuper une position spécifique commune dans le champ ? Cette diversité a bien sûr été permise par le « démarrage expérimental », l'isolement de chaque institution occupée à négocier avec les *recteurs, inspecteurs d'académie et universités* (par où se révèle la diversité régionale des politiques scolaires), la période d'interdiction de la recherche qui a favorisé des pratiques « clandestines », l'absence de normes nationales claires au-delà de discours très rhétoriques.

Mais on peut comprendre comment chaque IUFM a choisi sa politique de RD, en fonction de contraintes institutionnelles et de ressources locales, dont le poids était d'autant plus important qu'il y avait absence de régulation nationale. Le phénomène est probablement à inscrire dans une tendance plus globale qui affecte le système scolaire, l'enseignement supérieur et la recherche scientifique, à savoir le poids grandissant des déterminations locales et des relations concurrentielles entre organisations.

Un premier constat est l'inégale capacité des services à formuler des finalités consensuelles (ou, si l'on préfère, à intégrer les différentes contraintes), *à élaborer des outils de pilotage* leur permettant une autonomie tant interne qu'externe, un système de communication formel et informel

avec les partenaires internes et externes, à réunir *des moyens humains, financiers et logistiques* pour produire ou co-produire effectivement de la RD. La possibilité même de nouer des alliances et de dessiner un compromis, la possibilité d'intégrer les contraintes autour d'un modèle apparemment clair, ou suffisamment ambigu, semblent être essentielles au développement organisationnel *effectif des services-recherche, à un impact* réel sur la production intellectuelle locale.

L'appropriation locale des *différents modèles de gestion légitime de la recherche en éducation et d'images de la recherche légitime* peut expliquer la diversité organisationnelle des services-recherche. *Les différentes configurations pourraient être* référées pour une bonne part à la trajectoire des deux principaux responsables, le directeur de l'IUFM et le responsable-recherche, à leur culture en matière de gestion de la recherche, marquée *par des habitudes identifiables prises à l'université*, au CNRS, dans le militantisme pédagogique, les MAFPEN, l'INRP, ou les services administratifs, à la nature des ressources qu'ils réussissent à mobiliser dans l'IUFM et dans l'environnement. Le choix de ce responsable par le directeur de l'IUFM considéré renvoie déjà aux caractéristiques *culturelles et à la position du Directeur. Nous* rejoignons là les résultats de Shinn (1980) quant au rôle déterminant de la socialisation antérieure en matière de structuration des laboratoires.

La structure des ressources locales joue un rôle dans la genèse des politiques. Les 28 IUFM sont *installés dans des environnements scientifiques* inégalement riches et des environnements professionnels inégalement acquis à l'idée de recherche en éducation, même sous la forme d'ingénierie pédagogique. La pauvreté des ressources mobilisables ou la *conflictualité des intérêts permet de* comprendre la quasi paralysie de certains services coincés à l'état embryonnaire, dont les responsables avouent, selon leurs propres termes, « ne pas savoir par quel bout prendre le dossier ». Mais de telles variables, prises isolément, ne déterminent nullement une politique.

Par exemple la richesse de l'environnement *scientifique local a un effet structurant* sur certains services-recherche (une taille suffisante de l'IUFM, un environnement assez riche, un nombre suffisant de chercheurs confirmés en poste dans l'IUFM semblent rendre possible la « logique de *laboratoire* »), *déstructurant sur d'autres* : le modèle de la sujétion à la recherche universitaire, est lié à un responsable-recherche bien intégré au milieu scientifique, en général en poste dans une *université et membre d'un laboratoire universitaire*, et à un environnement universitaire riche, mais plutôt hostile à l'émergence d'un nouveau pôle de recherche en éducation.

Autre exemple : la grande taille de l'IUFM, avec un environnement universitaire et professionnel riche, relativement engagé par rapport à la formation des maîtres, peut aboutir à une politique de *recherche volontariste de type service-réseau*, surtout en cas de double légitimité personnelle du responsable-recherche, qui a des liens à la fois avec la recherche universitaire et avec le champ professionnel. Mais une focalisation de l'attention *et de l'énergie des cadres sur les problèmes difficiles* d'organisation de la formation, des ressources internes trop abondantes propres à provoquer une concurrence interne élevée, des interlocuteurs multiples peuvent faire renoncer l'IUFM à chercher à organiser ne serait-ce que ses propres ressortissants.

RÉSEAUX, POROSITÉ, INNOVATION

L'étude des services IUFM nous permet d'introduire un certain éclaircissement (sans aucune prétention à l'exhaustivité) de notions recouvertes par le terme polysémique de réseau (23).

Le caractère hybride de l'institution IUFM rendait plausible l'hypothèse de la mise en œuvre dans les IUFM d'un modèle émergent, celui du « réseau » coopératif, concurrent des trois modes établis de production de RD que nous avons précédemment évoqués, *autour des scientifiques*, des formateurs et des corps d'inspection.

Les réseaux coopératifs

Le fonctionnement en réseau coopératif, dont au début de notre enquête nous avions fait l'hypothèse qu'il pourrait être l'objectif ou l'effet d'une politique de RD spécifiquement développée dans les IUFM, n'est finalement la stratégie choisie que par une minorité d'entre eux.

Nous *entendons ici par le terme de réseaux des ensembles de relations orientées spécifiquement vers la coopération, le soutien mutuel et*

l'échange (24). Coopération ne veut pas dire relation socialement égalitaire, les réseaux sont pilotés, des hiérarchies sociales y existent ; mais ils sont organisés de manière à être des lieux de confiance et de coopération, chacun y trouve son compte, et l'idéologie qui régule au jour le jour les relations est égalitaire, mutualiste (proudhonienne pourrait-on dire). Dans ce cadre, des enseignants de base souhaitent l'émergence de nouvelles formes de RD, plus indépendantes de la hiérarchie, plus partenariales avec les chercheurs professionnels, dans la définition de leurs objets, dans les modalités de recueil et d'analyse des données et dans l'usage fait des résultats (ce qui ne signifie d'ailleurs pas, au contraire, le rejet des méthodologies scientifiques, mais bien l'acceptation de la différence et de l'éventuelle complémentarité des savoirs de métier).

Plusieurs éléments permettent de comprendre comment le développement de pratiques innovantes de ce type a été possible :

1) la nature même des organisations, naissantes, faibles, instables, ouvertes, obligée de travailler en partenariat ;

2) la pression des praticiens militants, attachés au modèle du réseau professionnel qu'ils ont découvert en formation continue, dans les projets d'établissements, ou dans le militantisme pédagogique ;

3) enfin, l'aspect de solution stratégique apparemment élégante permettant aux IUFM de se créer un créneau original par rapport aux modes de production établis.

Notre étude montre cependant que le modèle n'est que rarement concrètement mis en œuvre, seul le type 2 s'y réfère en pratique. Cela s'explique par le fait que les conditions culturelles et stratégiques qu'il requiert dans la structure des ressources locales sont rarement réunies, autrement dit que les agents ont souvent moins intérêt à s'engager (simultanément) dans la construction de ce mode de collaboration nouveau, *coûteux en temps comme toute innovation*, qu'à nourrir les trois modes de production de RD *déjà rodés* (autour des scientifiques, des formateurs et des corps d'inspections) et échapper ainsi à la vindicte scientiste, corporatiste ou hiérarchique, de source nationale ou locale, qui accompagne la défense des positions établies.

Les réseaux et l'« air du temps »

Si peu de services recherche d'IUFM créent des réseaux professionnels, la plupart y tendent, au moins rhétoriquement, et leurs textes utilisent régulièrement les termes « travailler en réseau », « fabriquer des réseaux », qui deviennent, ainsi que dans les MAFPEN, un *langage obligé*. Les 28 responsables-recherche conçoivent unanimement leur rôle comme étant d'établir des relations entre différentes instances, notamment de recherche et de formation, au minimum entre universités et IUFM.

Nous avons d'ailleurs observé, de manière généralisée, la constitution, autour des services-recherche, de groupes composites de toutes sortes. Nous avons relevé partout des tentatives de regroupement au niveau académique des personnels dispersés entre des structures diverses de RD, et, au sein d'un même réseau, tel l'INRP, l'incitation à substituer l'association d'équipes locales à l'association individuelle. Nous avons repéré partout le recensement des ressources existantes à partir d'enquêtes, et l'utilisation de moyens d'information divers, pour susciter de nouvelles équipes autour de l'IUFM.

« Travailler en réseau » apparaît ainsi aux agents comme une nécessité, et à l'observateur comme un symptôme de modifications plus vastes affectant l'ensemble du système scolaire. Le modèle du réseau est idéologiquement valorisé, car il évoque à la fois l'évolution des entreprises, celle d'un « management public » qui se cherche au sein de réalités administratives, le développement des technologies d'information et de communication qui pourraient changer les conditions, les normes et les supports des échanges professionnels.

Organisations poreuses et réseau organisationnel

Les services-recherche des IUFM (nous nous limiterons aux quatre premiers types) présentent un intérêt certain en matière de théorie des organisations. Que nous passions des services les plus autonomes par rapport aux établissements IUFM (type 1 et 2) aux moins autonomes (3 et 4), des plus délimités par rapport à leur environnement (type 1 et 3) aux plus ouverts (type 2 et 4), ils offrent tous un exemple de ce que nous proposons de nommer des *organisations poreuses*,

terme qui pourrait noter le fait que la partition entre l'intérieur et l'extérieur de l'organisation est difficile à repérer.

Revenons sur les services de type 2 : ils sont pilotés de manière autonome, mais très partenariale. Si nous observons leur fonctionnement par le biais des budgets, nous constatons qu'ils distribuent ou redistribuent des ressources qui sont pour une part prélevées sur le budget de l'organisation IUFM, pour une autre part déléguées (de fait ou formellement) par d'autres organisations (salaires payés par le Rectorat, la MAFPEN, les IA, l'INRP ; subventions obtenues en collaboration avec des laboratoires), pour une dernière part enfin recueillies auprès de commanditaires divers. La redistribution se fait à la fois en direction de ressortissants IUFM, mais aussi, ce qui est plus étonnant, d'enseignants-chercheurs en poste dans les universités voisines ou de praticiens de base ne travaillant pas pour l'IUFM. Gare de triage scientifico-professionnelle de ressources, ils constituent aussi l'enveloppe, le carrefour de toute une série d'échanges de services cognitifs et symboliques (formation de formateurs, commissions d'évaluation...). Nous avons donc affaire là à des organisations qui sont plus proches de *marchés régulés*, de « champs d'action » (Friedberg) ou de systèmes politiques que de territoires (ou de « navires », selon une métaphore commune), séparant nettement administration et administrés, entreprise et clients, organisation et environnement.

Pouvons-nous aller jusqu'à leur appliquer la vision de Perrow du « réseau organisationnel » (25), *réseau que tout le monde utilise, que personne ne pilote ou contrôle et où les concurrences ne sont finalement que fictives.* Cet idéal-type séduisant rend bien compte de certains espaces observés et de certains fonctionnements transversaux aux organisations qui s'occupent de RD en éducation, mais il a l'inconvénient, pour le cas précis du système scolaire, d'oublier les conflits sociaux qui font de la pratique pédagogique des maîtres un enjeu socio-politique profond et qui structurent ce champ de manière stable sur une longue période historique. De plus, ce concept homogénéise excessivement notre objet : il n'est pas éclairant par rapport à certains cas étudiés, pour lesquels il masque la réalité et les effets de l'intense activité procédurale localement déployée, la structure négociée et mouvante, mais volontariste, des règles du jeu de ces échanges, le rôle que peuvent y jouer les débats éthiques, même naïfs. Cette activité de création de règles et de formulation de principes fait le cœur du « travail » de tels dispositifs, leur *marge d'initiative*, leur nature d'*action collective*. Ce sont des lieux *dans lesquels la construction de la légitimité est décisive*, qui nous rappellent que toute organisation est aussi, d'une façon ou d'une autre, une *institution*.

CONCLUSION — ENJEUX SOCIAUX ET THÉORIQUES

L'enquête sur les politiques de recherche des IUFM, secteur particulier de la RD en éducation, proche du pôle universitaire, nous a permis de préciser les formes organisationnelles que peuvent prendre les lieux de production : laboratoire, service-réseau, département d'étude-innovation, non organisation volontaire pour ne pas faire concurrence à l'existant, non organisation subie.

Globalement les grandes polarités qui scandent les débats savants ou ordinaires (théorie/pratique, science/action, tradition/innovation, technique/clinique) sont communes à d'autres secteurs de recherche développement socio-relationnelle. La variété des solutions organisationnelles recouvre également ce qui a pu être inventé et mis en œuvre dans d'autres secteurs.

Mais deux spécificités apparaissent nettement pour la RD en éducation : son statut et son financement massivement publics et le caractère très conflictuel du champ. Pourquoi une telle tension autour de la RD en éducation, alors que le développement de telles recherches dans d'autres domaines de RD socio-relationnelle semble symboliquement beaucoup plus paisible ? Pourquoi la formation professionnelle des enseignants, plus que le développement de toute autre filière professionnalisée à l'Université, induit-elle un climat beaucoup plus tendu et des problèmes institutionnels compliqués ?

On peut ici risquer quelques hypothèses par rapport à cette spécificité, renvoyant à deux enjeux : ce sont d'une part celui de la *maîtrise de la reproduction du corps universitaire*, d'autre part celui du contrôle de la RD en éducation sous ses aspects dits « appliqués » (recherche « finalisée », « recherche-action », « recherche-innovation », « ingénierie », etc.).

La maîtrise de la reproduction du corps universitaire

Est-ce que des « sous-corps » peuvent ou non s'autonomiser du mode de reproduction « régulier » du corps universitaire, secréter leurs propres normes, assurer des carrières selon des cheminements spécifiques ? La réponse massive du corps universitaire est non. Remarquons que la question de la recherche dans les IUFM, et de l'existence même des IUFM, perd beaucoup de sa virulence, révèle sa nature de faux problème et n'est plus thématisée dans le discours officiel (on n'en parle plus) dès que le ministre a annoncé la suppression des commissions de spécialistes propres aux IUFM.

Contrairement à d'autres secteurs de RD, les débats sur la RD en éducation, sont surdéterminés par la relative proximité entre le champ professionnel et l'université. L'Éducation est le seul service où s'effectue un redoublement spéculaire : former le futur salarié relève d'un même genre de pratiques que ce à quoi on le forme. Aussi, la reconnaissance de la spécificité de la professionnalité enseignante par rapport à la seule possession de savoirs académiques est-elle toujours difficile et ne se fait-elle que sous contrainte sociale.

L'existence d'autre part d'un recrutement des enseignants-chercheurs dans certaines disciplines que CHARLES (1995) nommerait « traditionnelles », sur la base de la possession (outre des titres liés à la recherche) de l'agrégation du second degré, le rôle que joue l'agrégation dans les programmes universitaires et dans la régulation du niveau des licences (CHERVEL, 1993) accentuent la proximité professionnelle entre universitaires et enseignants du second degré. Du coup *l'extériorité devient impossible et les compétences restent commensurables* : cela donne un caractère aigu à des revendications de contrôle d'un côté, de reconnaissance symbolique de l'autre, qui viennent surdéterminer le champ de la RD en éducation.

Les enjeux de la recherche finalisée

Si, autour des IUFM, un des débats publics les plus virulents s'est noué sur le droit des IUFM à développer une politique de recherche *scientifique*, il apparaît au terme de notre analyse que les enjeux essentiels sont cependant légèrement ailleurs. Les formes, les producteurs légitimes, les modalités d'évaluation, les sources de profits matériels ou symboliques de la recherche finalisée en éducation sont beaucoup plus fondamentalement l'enjeu des conflits que la recherche scientifique proprement dite, qui, en elle-même, ne dérange pas grand monde ni grand chose dans le système scolaire.

Les questions centrales sont donc : pourquoi faire de la recherche finalisée en éducation et qui peut en faire ? Est-ce seulement le producteur — par ailleurs — de recherche scientifique qui est habilité à en produire ? Est-ce seulement les responsables hiérarchiques, ou l'encadrement au sens large ? Est-ce les institutions de formation des maîtres seules ? Ou bien les praticiens en sont-ils capables et faut-il les y encourager et les y aider ? Une recherche finalisée partenariale est-elle légitime ? Est-elle possible et à quelles conditions, à quels coûts ? Enfin, est-ce que cette RD peut échapper au contrôle de l'État ? *Tout ce qui touche à l'éducation ayant un caractère foncièrement politique, le mode de finalisation et de contrôle des savoirs professionnels enseignants ne peut que demeurer une question brûlante.*

⁂

ANNEXE MÉTHODOLOGIQUE

L'équipe de recherche qui a réalisé l'enquête était composé de vingt-cinq personnes, universitaires de différentes disciplines, en poste soit en IUFM (et dans ce cas parfois responsable-recherche), soit dans des UFR qui avaient des relations avec des IUFM, soit dans des UFR qui n'avaient aucune relation avec les IUFM (cf. en bibliographie les noms de ceux qui ont participé à l'écriture du rapport).

La méthode choisie fut inductive, clinique, et comparative. Cela a impliqué le recours à des techniques d'investigation diverses : entretiens, observations in situ dans les IUFM, analyses documentaires (textes programmatiques, plaquettes, notes de service, budgets, procès-verbaux de conseils d'administration ou de CSP, conventions), recueil de données qui convergèrent vers la rédaction de monographies selon une grille commune. Enfin l'observation participante de réunions nationales et/ou l'analyse de leurs comptes rendus a été systématiquement effectuée. Nos observations

portent donc sur 28 IUFM. Il y en a actuellement 29, en comptant celui du Pacifique, alors encore en élaboration Un guide de recueil de données et d'écriture de monographies a été réalisé. Les monographies ont été écrites par de mini-équipes *comprenant au moins un chercheur en poste* à l'IUfM considéré et dans une position lui permettant d'avoir accès à tous les documents utiles (notamment financiers) et un chercheur externe, puis dicutées et validées collectivement. Les directions des IUFM étaient au courant du travail.

Ces monographies concernèrent 14 sur 28. 13 sont réellement utilisables. Des données plus légères ont été recueillies sur les 14 autres IUFM alors existants : documentation, questionnaire auprès du responsable recherche (taux de reponse 100 %).

Enfin une prise de notes a systématiquement été effectuée par tous les membres de l'équipe qui pouvaient se trouver en situation d'observation participante : réunions nationales des directeurs et des responsables recherche à l'invitation de la direction de l'INRP, conférences des directeurs d'IUFM quand elles avaient la recherche à leur ordre du jour, séminaires des responsables recherche, conseils scientifique et pédagogiques...

Nous avons construit pour comparer les services observés et les politiques menées et être en mesure de produire une typologie qualitative une grille de lecture des monographies qui permet la synthèse des observations quant aux caractéristiques propres du service recherche et à ses orientations, quant au sytème de ressources locales permettant d'expliquer les choix.

L'enquête s'est déroulée de fin 1990 à fin 1992. Des observations complémentaires menées en 1994 et 1995-96, (notamment la lecture des rapports remis à des fins d'évaluation à la commission Galloin ou de documents préparatoires au Contrat de Plan ou à la venue du Conseil National d'Évaluation), montrent que, si le mouvement de structuration de services recherches s'est globalement poursuivi, *l'hypothèse du maintien ultérieur des divergences, que nous avions alors formulée, de préférence à l'hypothèse inverse (celle du passage progressif à une convergence de modèle sur le territoire national), s'est trouvée validée.*

Lise Demailly
IUFM du Nord-Pas-de-Calais
CLERSE-LASTRÉE-Lille 1
IFRESI-CNRS

Danielle Zay
PLURIDIS-Lille 3

NOTES

(1) Signalons aussi la dernière livraison (3-96) de la revue **Sociologie du travail**.

(2) Ce phénomène est compréhensible. Les secteurs de pratiques professionnelles que nous avons évoqués utilisent surtout les sciences humaines et sociales, plus que celles de la nature, comme leurs sciences de référence. Le rapport à la RD du chercheur en sciences sociales est donc, dans ces cas, délicat : il y est trop impliqué en tant que professionnel défendant une image de son propre métier. En première approximation, ces positions vont d'une entière adhésion à la définition scientifique « dure » du métier de chercheur (laquelle implique une rupture avec les intérêts et les questions issues de la demande sociale et postule l'indifférence vis-à-vis des constructions praxéologiques produites dans les champs professionnels), jusqu'à l'acceptation revendiquée de la position de consultant, d'expert, voire même de militant, au service des professionnels. *Aucune de ces positions n'est propre à favoriser* l'objectivation sociologique des modes sociaux de production des connaissances liées à ces pratiques socioprofessionnelles.

(3) Précisons que le terme « recherche-développement en éducation » n'est pas utilisé dans le milieu, nous le posons *pour désigner de manière neutre l'ensemble des connaissances* orientées vers l'espace occupationnel de l'enseignement, quelque soit leur statut épistémologique. Les termes habituellement employés sont multiples : le plus *englobant (et donc le plus commode pour évoquer notre* objet) et le plus fréquemment employé, est « recherche en éducation », mais le secteur comprend aussi la « recherche pédagogique », l'ingénierie pédagogique, la « didactique disciplinaire », la « didactique générale », la « recherche-action en éducation », la recherche en/ou sur l'éducation, la psychopédagogie, la recherche finalisée, appliquée, etc.

(4) *Les termes de « service recherche » et « responsable* recherche » ont été adoptés par nous pour leur commodité et leur neutralité, ce ne sont pas des appellations « indigènes » : les services recherche portent en général le nom *d'»unité »*, de « laboratoire », de « centre », « d'observatoire », des sigles, ou encore n'ont aucune appellation propre. Les « responsables recherche » portent eux aussi des noms divers.

(5) MAFPEN : Mission Académique à la Formation des Personnels de l'Education Nationale ; IREM : Instituts de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques ; INRP : Institut National de Recherche Pédagogique.

(6) Le « rapport Bancel » annexé à la loi, le 10 octobre 1989, les décideurs politiques de l'époque encouragent très nettement cette mouvance. « Une partie des savoirs professionnels que vous aurez à transmettre est encore à constituer, par des recherches. Il vous appartient de définir la place exacte que prendra cette recherche dans les IUFM, mais il est clair qu'il faut, en ce domaine comme en d'autres, pratiquer la formation par la recherche et que vous devrez initier vos étudiants à la recherche en éducation. » (Discours de Michel Rocard, premier ministre, à l'inauguration le 23 avril 1990 d'un séminaire pour les futurs cadres des IUFM, p. 4 du texte multigraphié, *cf.* **Le Monde** du 25 avril 1990).

(7) La recherche est à l'ordre du jour de la conférence de presse du 22 octobre 1992 et de la Conférence des directeurs d'IUFM du 13 février 1993 et du 12 mai 1993. Le 30 juin 1992, les responsables recherche tiennent un séminaire à Rochasson, puis en décembre, une réunion à Lyon. En juin 1993, ils lancent leur lettre de liaison. Signalons que les relations entre directeurs et responsables recherche sont conflictuelles dans un certain nombre de cas. Les relations entre les directeurs et le groupe des responsables recherche qui se constitue et décide de se réunir nationalement de manière autonome sont tendues, ce qui aboutira à l'arrêt des réunions en 1995.

(8) La rencontre du 17 mars 1993 entre la Conférence des présidents d'universités et la Conférence des directeurs d'IUFM, mentionne dans son compte rendu « les modalités de la participation des IUFM et de leurs personnels à la recherche en éducation » parmi les « deux domaines essentiels, sur lesquels des divergences importantes demeurent ». Mais le premier vice-président de Conférence des présidents d'universités défend tout au long de son mandat l'existence de recherches dans les IUFM.

(9) Souligné dans le texte.

(10) Le ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, déclare (1er juillet 1993, allocution devant la commission des Affaires culturelles de l'Assemblée nationale) : « Je tiens à rappeler que les IUFM ne sont pas le cadre organisateur de la recherche, même pédagogique... Il ne doit plus y avoir de recherche sous le label exclusif des IUFM. ». La position du ministère a complètement changé depuis.

(11) Sur la critique sociale du « pédagogisme » et de la professionnalisation de la formation des enseignants, *cf.* Isambert-Jamati (1985).

(12) À la rentrée 1995, la recréation des commissions de spécialistes des IUFM, supprimées en 1993 ne sucite pas de protestations publiques, dans la mesure où des compromis se passent assez facilement autour de compositions « mixtes », formule que les universitaires connaissent déjà dans d'autres filières professionnalisées. Par ailleurs, les crédits recherche de l'INRP sont directement attribués aux IUFM.

(13) Pour donner une information sur le caractère plus ou moins répandu du modèle de fonctionnement considéré, nous mentionnons le nombre de services concernés. Ce nombre n'a qu'un *caractère indicatif* car nos données sur une moitié des IUFM sont moins complètes et quelques IUFM sont à la limite de deux types.

(14) Pour preserver l'anonymat des IUFM, nous les désignons par une lettre, ou par un sigle quand ils ont fait l'objet d'une monographie. Nous n'indiquons pas la discipline des *responsables recherche*.

(15) *Cf.* note précédente.

(16) Professeur agregé detaché dans l'enseignement supérieur.

(17) Ces distinctions renvoient à des débats relativement *anciens, concernant les rapports de la théorie et de l'action*, au sein de la 70e section du CNU.

(18) À l'époque la plus défavorable aux politiques de recherche des IUFM, un incident oppose l'IUFM A. à une université voisine concernant l'emploi du terme « séminaire de recherche » dans un des textes internes de l'IUFM L'incident *remonte au ministère. Le directeur est amené à* expliquer par écrit qu'il s'agit là d'une erreur de langage, et seulement d'un séminaire de réflexion.

(19) L'émergence de ce champ fut liée bien sûr au développement de la scolarisation et de ses contradictions sociales et culturelles. *Sa structuration fut permise et rythmée par une série de débats idéologiques, de mesures administratives et de créations institutionnelles*. En 1964, Gaston Mialaret, futur fondateur d'un des premiers départements de sciences de l'éducation dans les universités françaises, propose une introduction de la recherche dans la formation des *enseignants, à l'occasion d'un colloque* organisé à son initiative avec le GFEN (Groupe Français d'Éducation Nouvelle) sur le plan LANGEVIN-WALLON, qui préconisait déjà un corps enseignant unique formé dans des institutions uniques » de niveau universitaire. L'année 1967 est marquée par la création de services de recherche ministériels, d'un département de recherche pédagogique à l'Institut Pédagogique National, des départements universitaires de sciences de l'éducation : elle est baptisée par **Le Monde** « L'an I de la recherche pédagogique ». Une recherche appliquée à l'initiative des acteurs émerge dans les écoles normales (Zay, 1988) et à l'INRP, avant de se développer en 1982 dans les MAFPEN (Missions Académiques de Formation des Personnels de l'Education Nationale), mais aussi dans les universités, dès 1968 dans les IREM (Instituts de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques) et, à partir de 1986, dans les CUFEF (Centres Universitaires de Formation des Enseignants et des Formateurs). En 1983, le rapport CARRAZ tente une synthèse. Ainsi, parallèlement aux principes d'une formation scientifique des enseignants par *application* de modèles issus des recherches reconnues comme scientifiques, vont explicitement *se développer des conceptions de la formation et de la* recherche se référant à l'emblématique « analyse des pratiques », c'est-à-dire à *la modélisation méthodique et dans la formalisation des savoirs professionnels d'expérience*.

Ce mouvement français s'insère dans une évolution internationale qui s'exprime à travers des documents de l'OCDE (1976), du CERI (1982) et de l'UNESCO (1982), évoquant la recherche développement ou la recherche formation dans le cadre de notions proches de celles de « praticien réfléchi » (« reflective practitioner », Schön, 1983) ou de « *partenariat école-université* » (*«school-university partnership »*, Sirotnik, Goodlad, 1988) aux États-Unis.

(20) L'existence d'une section disciplinaire propre du CNU (Conseil National des Universités), les « sciences de l'éducation », n'a pas systématiquement d'équivalent dans les autres pratiques sociales de référence : il n'existe pas, par exemple, de « sciences du travail social » de statut universitaire comparable.

(21) Sur l'ambiguïté sociale de la formalisation des savoirs d'expérience dans différents groupes professionnels, *cf.* Charlon, Demailly *et alii* (1995).

(22) Établissement public local d'enseignement, créé en 1985.

(23) Sur la notion de réseau, *cf.* Lazega (1994), Zay (1994), Vinck (1992).

(24) Demailly, Zay (1994).

(25) Perrow in Seguin, Chanlat (1992) : « Les organisations ne sont pas modelées par l'environnement pas plus que l'environnement n'est modelé par les organisations... La majeure partie *du « modelage »* est le produit d'un travail en commun destiné à donner un sens à la réalité à l'intérieur desquelles les organisations peuvent apparaître très indépendantes et très concurrentes... /.../ La densité du réseau organisationnel est si énorme que les limites que l'on en trace n'ont pas de sens /.../ Dans une société des organisations, il n'y a pas d'objectifs, il y a seulement des utilisations par des groupes. »

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES, ARTICLES, RAPPORTS DE RECHERCHE

AKRICH M., CALLON M., LATOUR B. (1988). — À quoi tient le succès des innovations. **Annales des Mines.**

BANDT-GADREY J. (dir.) (1994). — **Relation de service, marchés des services.** Ed. du CNRS

BOURDIEU P. (1984). — **Homo academicus.** Paris : Éditions de Minuit.

BOURDIEU P. (1992). — **Réponses.** Paris : Éditions de Minuit, Seuil.

BOURDONCLE R., LOUVET A. éds. (1991). — **Les tendances nouvelles dans la formation des enseignants : stratégies françaises et expériences étrangères**, Actes de colloque, novembre 1990. Paris : INRP (Recherche et Formation, Département « Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation »).

BOURE R. (1993). — Recherche en site propre et recherche universitaire : le cas du LERASS. **Savoir**, n° 1.

CALLON M. (dir.) (1989). — **La science et ses réseaux. Genèse et circulation des faits scientifiques.** Paris : Éditions la Découverte ; Strasbourg : Conseil de l'Europe, UNESCO.

CHARLES C. (1995). — Les universitaires : une identité incertaine, Colloque **Les professions de l'éducation et de la formation**, AISLF/CNRS, Lille, 25-26-27/10/1995.

CHARLON E., DEMAILLY L. *et alii* (1995). — Contribution à l'étude de la socialisation professionnelle et de la formation des compétences : les modes de transmission et de formalisation des savoirs d'expérience, *in* **Actes des troisièmes journées d'études de l'IFRESI-CNRS (30-31 mars, Lille).**

CHAUVIERE M. (1989). — **La recherche en quête du social.** Paris : Éd. du CNRS.

CHERVEL A. (1993). — **Histoire de l'agrégation.** Paris : INRP/KIME.

DEMAILLY L. (1980). — **Pédagogie du français et rapports sociaux**, Thèse de IIIe cycle, EHESS, Paris

DEMAILLY L. (1991). — **Le collège. Crise, mythes et métiers.** Lille : PUL.

DEMAILLY L., ZAY D. (1993). — avec la collaboration de BON A., FREYSSINET-DOMINJON J., LECOINTE M. , NOIRFALISE A., REBINGUET M., VERDELHAN M., VEZIN JF. **L'émergence de politiques de recherche dans les IUFM.** Étude de la mise en place d'unités organisationnelles chargées de la recherche au sein des IUFM (septembre 1990-décembre 1992), CLERSE-LASTREE URA 345 (Lille I), IFEF (Paris VIII), DRED/IFRESI-CNRS/IUFM Nord-Pas de Calais, multig.

FRIEDBERG E. (1993). — **Le pouvoir et la règle.** Paris : Seuil.

GADREY J., GALOUJ C., GALLOUJ F., MOULAERT F., MARTINELLI F, TARDOIR P. (1992). — **Manager le conseil.** Mac Graw Hill : Edisciences.

INRP (Institut National de Recherche Pédagogique) (1991). — **La place de la recherche dans la formation des enseignants**, Actes de colloque, octobre 1990. Paris, Recherche et Formation, Département « Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation ».

ISAMBERT-JAMATI V. (1985). — Les primaires, ces « incapables prétentieux ». **Revue Française de Pédagogie**, n° 73, p. 57-65

LACASSE (1994). — Savoir et formulation des politiques, un modèle de prévision. **Politique et management public**, volume 12.

LATOUR B., WOOLGAR C. (1988). — **La vie de laboratoire.** Paris : La Découverte.

LAZEGA (1994). — Analyse de réseaux et sociologie des organisations. **Revue Française de Sociologie**, XXXV, p. 293-320.

MINTZBERG H. (1979). — **The structuring of organizations.** Englewood Cliffs : N.J. Prentice Mall.

PERROW C. (1992). — La théorie des organisations dans une société des organisations. *In* SÉGHIN F., CHANLAT J.F. (ed.), **L'analyse des organisations.** Québec, Canada : Gaetan Morin.

PROST A. (1991). — Le passé du présent : d'où viennent les IUFM ? *In* BOURDONCLE R., LOUVET A., éds. (1991), **Les tendances nouvelles dans la formation des enseignants : stratégies françaises et expériences étrangères.** Actes de colloque, novembre 1990. Paris, INRP, Département « Politiques, pratiques et acteurs de l'éducation », p. 17-31.

SCHÖN D.A. (1983). — **The reflexive practitioner.** New-York : Basic Books.

SHINN T. (1980). — Division du savoir et spécificité oranisationnelle. **Revue Française de sociologie**, XXI.

SHINN T. (1987). — Hiérarchie des chercheurs et forme des recherches. **Actes de la Recherche en sciences sociales.**

SIROTNIK K. A., GOODLAD J.I. (eds.) (1988). — **School-University Partnerships in Action.** Concepts, cases and concerns, New-York and London, Teachers College, Columbia University, Teachers College Press.

Sociologie du travail (1996). — n° 3, Paris : Recherche scientifique, innovation technique et politiques publiques.

VINCK D (1992). — **Du laboratoire aux réseaux. Le travail scientifique en maturation.** Luxembourg : CCE.

ZAY D. (1988). — **La formation des instituteurs.** — Paris : Éditions Universitaires.

ZAY D. (dir.) (1994). — **La formation des enseignants *au partenariat. Une réponse à la demande* sociale ?** Paris : PUF.

RAPPORTS, EXPERTISES, DOCUMENTS

AECSE, (1993). — **Les sciences de l'Éducation**, Enjeux et finalités d'une discipline, distribué par l'INRP.

BANCEL D. (1989). — **Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres**, Rapport à Lionel JOSPIN, Ministre d'État, ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, le 10 octobre 1989, Paris, ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports.

CARRAZ R. (1983). — **Recherche en éducation et en socialisation de l'enfant**. Paris : La Documentation Française.

Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement (CERI) (1982). — **La formation en cours de service des enseignants**, Condition du changement à l'école. Paris : OCDE/OECD.

KASPI A. (1993). — **Rapport sur les instituts universitaires de formation des maîtres**. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.

Institut de France, académie des sciences (1992). — **Les IUFM (Instituts universitaires de formation des maîtres).**

OCDE (1976). — **Politiques à mener vis-à-vis des enseignants**, Rapport général de la conférence, Paris, 26-29 novembre 1974. Paris : OCDE.

PERETTI A. de (1982). — **La formation des Personnels de l'Education Nationale**. Paris : La Documentation Française.

UNESCO (1982). — La formation des formateurs d'enseignants. **Études et documents d'éducation**, n° 43.

Association pour la qualité de l'enseignement et des concours de recrutement (1991). — **Main basse sur l'éducation ou les conséquences désastreuses sur les générations futures de la nouvelle formation des maîtres,** Actes du colloque tenu en Sorbonne le 13 avril 1991. Paris : Éditions universitaires.

L'école de l'exil

Christiane Labiesse

À partir d'un exemple tout à fait particulier, le système éducatif mis en place par les réfugiés tibétains vivant en Inde et au Népal, cet article se propose de souligner le rôle que peut jouer l'école dans la préservation culturelle. Se plaçant dans la perspective de l'anthropologie culturelle américaine (1), qui a montré l'incidence de la culture dans la formation de l'individu à ce moment privilégié qu'est l'enfance, l'auteur tente d'analyser dans quelle mesure l'éducation que reçoivent les enfants des réfugiés tibétains les incite, en situation de contacts pluriculturels, à ne pas négliger leur propre culture.

Après un bref rappel historique expliquant dans quelles circonstances le système scolaire tibétain a été institué, l'auteur décrit les pratiques pédagogiques observées dans ces écoles et s'interroge sur le sens à donner à leurs contradictions internes. Les Tibétains ainsi éduqués seront-ils capables d'élaborer, à long terme, de nouveaux modèles culturels adaptés au temps présent mais qui n'en renient pas pour autant les valeurs traditionnelles dont ils sont les héritiers ?

La question reste posée.

LES BOULEVERSEMENTS DE L'EXIL

En 1959, au cours du soulèvement de Lhassa, la capitale du Tibet, contre l'oppression des forces chinoises établies dans le pays, le chef suprême du Tibet, le quatorzième Dalaï-Lama, choisit de s'exiler en Inde, suivi de quelque 60 000 personnes. L'Inde, sans rompre ses relations diplomatiques avec la Chine, fit beaucoup pour leur réhabilitation, les aidant à établir peu à peu des camps qui offraient aux réfugiés non seulement un logement et un travail, mais aussi des aménagements, comme une école, un dispensaire, une coopérative, le tout dans une atmosphère proprement tibétaine. Ces camps ont joué un grand rôle dans la préservation de l'identité tibétaine car ils offraient la meilleure solution pour la sauvegarde de la langue et de la culture, et le maintien de la cohésion sociale (2).

Les années 60 furent pour les Tibétains exilés une période de grands bouleversements. Ils venaient d'un pays qui, pour des raisons géographiques et politiques, s'était tenu à l'écart des courants d'évo-

lution du monde moderne. La société tibétaine, se satisfaisant d'un mode de vie traditionnel agro-pastoral, était restée fermée à toute innovation, à la fois par la volonté conservatrice des élites attachées à leurs privilèges et par le conformisme du peuple qui avait une foi aveugle dans les traditions et les superstitions. La culture tibétaine correspondait alors à ce que Margaret Mead appelle dans **Le Fossé des générations** (1970) une culture post-figurative, où les anciens, dépositaires des savoirs, occupent une place privilégiée et où le passé des adultes préfigure l'avenir des enfants.

L'exil, en provoquant la dislocation d'un grand nombre de structures sociales et la prise de conscience de certaines faiblesses de la société ancienne, a favorisé un processus de changement dont le Dalaï-Lama s'est fait l'artisan au sein même du gouvernement en exil qu'il établit en 1960 à Dharamsala (Himachal Pradesh, Inde du nord). Renonçant au pouvoir théocratique qui avait prévalu au Tibet, il travailla, avec l'aide de juristes indiens, à un projet de constitution pour le futur Tibet qui s'inspire des principes démocratiques modernes. Dans le préambule de ce projet, le Dalaï-Lama disait que le système théocratique ancien n'était plus adapté au monde moderne, que le peuple avait voix au chapitre, et que les principes de justice, d'égalité et de démocratie étaient tout à fait conformes à l'enseignement du Bouddha. Le désir du Dalaï-Lama de s'effacer progressivement du pouvoir politique, désir si éloigné des normes du Tibet traditionnel qu'il choque plus d'une personne âgée, s'inscrit dans la nouvelle idéologie démocratique, unitaire et nationaliste qu'il cherche à promouvoir depuis les premiers jours de l'exil, et dont le véhicule est précisément l'école.

Cette école de type occidental a été, au début des années 60, une véritable « découverte » pour les réfugiés. En effet, traditionnellement, la seule forme d'enseignement que l'on pouvait trouver au Tibet était un enseignement monastique, donnant aux moines qui le désiraient la possibilité d'étudier la philosophie, la doctrine ésotérique, les arts ou la médecine. Ajoutons cependant qu'au début du XXe siècle il y avait aussi, dans quelques villes, un embryon d'éducation laïque, mais les dignitaires religieux s'étaient toujours vivement opposés à ce que des missionnaires occidentaux implantent des écoles au Tibet, comme ils le faisaient en Inde, par exemple. Sans doute les moines craignaient-ils de voir diminuer leur influence si de telles écoles existaient. Mais l'exil donna au Dalaï-Lama, qui, lui, était tout à fait favorable à la généralisation de l'instruction, la possibilité de mettre en place un système scolaire ouvert à tous les enfants des réfugiés, et ceci grâce au soutien du gouvernement indien et d'organismes internationaux d'aide.

Les réfugiés prirent comme modèle les écoles anglo-indiennes, fondées précisément par les missionnaires occidentaux dont nous venons de parler, et qui veillent au plein épanouissement de l'élève (corps, esprit et caractère) en s'inspirant des méthodes pratiquées dans les *public schools* britanniques. Elles offrent, à côté d'un enseignement académique donné en langue anglaise, un large éventail d'activités extra-scolaires et de sports. L'organisation interne de l'école vise à transmettre tout un système de valeurs et de normes : la division en « maisons » mises en compétition dans tous les domaines — études, sports, activités extra-scolaires et vie quotidienne — développe chez les enfants l'esprit d'équipe.

Au début de ce siècle, la réputation de ces écoles était telle que quelques riches familles tibétaines y envoyaient leurs enfants pour apprendre l'anglais (3). Mais ils y étaient éduqués dans une atmosphère chrétienne et cosmopolite, fort éloignée de leur propre culture. Ainsi, lorsqu'en 1960 le Dalaï-Lama rencontra le Premier ministre indien J. Nehru et le ministre de l'Éducation, K.L. Shrimali, pour élaborer le projet d'un type d'école financée par le gouvernement indien et destinée au enfants des réfugiés, il émit le souhait que les petits Tibétains reçoivent à la fois un enseignement général en langue anglaise, et un enseignement plus spécifique concernant leur langue, leur histoire et leur religion. Il fixait ainsi à l'école une double mission qui était de donner :

— une formation « moderne » permettant de comprendre le monde contemporain et de s'y intégrer ;

— et une formation plus traditionnelle offrant aux enfants la possibilité de connaître, malgré l'exil, leur culture propre. Cette démarche originale, allant à l'encontre des politiques d'assimilation des réfugiés, a pour but ultime le retour dans un Tibet « libre », avec des idées neuves et des savoir-faire nouveaux découverts au cours de l'exil, qui est considéré de façon positive comme une période d'apprentissage et d'ouverture au monde, une sorte d'« école de la vie ».

Le système scolaire tibétain mis en place pour que les enfants acquièrent ces nouvelles connais-

sances sans perdre leurs racines culturelles a donc un rôle primordial à jouer au sein de la diaspora. Il comptait en 1993 (Inde, Népal et Bhoutan confondus) 27 000 élèves répartis dans 85 établissements gérés directement ou indirectement par l'administration tibétaine en exil, ou bien encore dépendant des TCV (4). Il faut remarquer que dans ces pays encore touchés par l'analphabétisme les réfugiés tibétains réussissent à scolariser la quasi-totalité de leurs enfants, en raison de conditions particulièrement favorables, tant matérielles (concentration de la population, emploi judicieux de l'aide étrangère) que psychologiques (volonté de changement et d'adaptation au monde moderne).

Voyons dans quelle mesure les écoles tibétaines s'acquittent de la double mission qui leur a été confiée.

PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

Les observations qui vont suivre concernent plus directement les écoles tibétaines établies au Népal (5), mais sont néanmoins révélatrices d'un certain nombre de caractéristiques du système scolaire tibétain en exil. Certes la situation de ces écoles au Népal resta longtemps précaire car, à l'inverse du gouvernement indien, le gouvernement népalais n'avait ni les moyens financiers ni la volonté politique lui permettant d'apporter une aide efficace. De plus, l'essai de nationalisation de l'enseignement népalais, de 1971 à 1981, porta préjudice aux écoles tibétaines, devenues népalaises par la force des choses. Mais lorsqu'il fut à nouveau possible d'ouvrir des établissements privés, les écoles tibétaines connurent un grand développement, et en 1993, 17 établissements regroupaient quelque 3 000 élèves. Selon le département tibétain de l'éducation, plus de 95 % des enfants de réfugiés vivant au Népal sont scolarisés jusqu'à la fin du primaire. Les chiffres sont approximatifs car il n'y a pas de statistiques rigoureuses, mais ils montrent qu'après plus de 35 ans d'exil, l'école est devenue une réalité quotidienne pour les enfants des réfugiés tibétains, ce qui est bien loin d'être le cas pour les petits Népalais (6).

L'état des bâtiments scolaires offre des contrastes assez saisissants selon l'année de construction, les moyens financiers mis en œuvre et la localisation. Il est certain que dans les petits camps de réfugiés établis au pied de l'Annapurna ou du mont Everest, le confort et l'hygiène sont rudimentaires, et les équipements scolaires pratiquement inexistants. À l'inverse quelques écoles établies dans les vallées de Pokhara et de Katmandou, et tout particulièrement celles construites grâce à l'association *SOS Kinderdorf International*, ont une bibliothèque et un laboratoire de sciences bien équipés.

Cette situation est déjà révélatrice d'un des problèmes majeurs que connaît le système éducatif tibétain dans l'exil, qui est celui de sa dépendance. Il s'agit d'une double dépendance, à la fois vis-à-vis du pays d'accueil dont il faut adopter le curriculum et les épreuves d'examens, mais aussi vis-à-vis des organismes internationaux d'aide sans lesquels aucun projet de quelque importance ne pourrait se réaliser.

Au tout début de l'exil, les Tibétains sans ressources et sans expérience, reçurent avec gratitude et enthousiasme toutes les formes d'aide, depuis les vieux manuels scolaires hors d'usage jusqu'aux cours improvisés par les volontaires américains des *Peace Corps*, sans parler des parrainages et des dons de toutes sortes. Au cours des années, le sentiment de dépendre de l'Occident s'est développé au point de paralyser les initiatives tibétaines, alors que, comme le remarque ironiquement un spécialiste tibétain de l'éducation :

> *« Toutes les améliorations qu'on pourrait apporter à l'éducation ne nécessitent pas d'avoir un pipe-line branché sur l'assistance étrangère »* (7).

À partir de 1980 quelques voix s'élevèrent dans la diaspora pour critiquer l'enseignement donné dans les écoles. D'anciens étudiants tibétains, qui avaient été assez brillants pour obtenir une bourse à l'étranger, portaient à leur retour un regard sans indulgence sur les pratiques pédagogiques. Or d'après ce que nous avons pu observer au cours de nos séjours dans les écoles tibétaines du Népal, ces remarques semblent toujours d'actualité, ce qui montre à quel point il est difficile pour des réfugiés d'avoir un système éducatif approprié.

Un programme et des manuels scolaires peu adaptés

On sait que l'école publique en Occident est pour les enfants d'immigrés ou de réfugiés un agent d'intégration, en particulier par le biais des

programmes scolaires qui transmettent non seulement les contenus d'enseignement fixés par le pays d'accueil, mais aussi les valeurs qui s'y rattachent.

Les écoles tibétaines, bien que soucieuses de préserver l'identité culturelle des enfants, doivent adopter des programmes qui leur sont étrangers, ceux de l'Inde ou du Népal, pour que leurs élèves puissent se présenter aux examens nationaux. Tant que les réfugiés tibétains n'auront pas mis en place un système éducatif entièrement autonome et comprenant un cycle d'enseignement supérieur — pourront-ils le faire un jour ? — cette contrainte est inévitable. Ainsi les enfants de réfugiés que nous avons observés au Népal connaissent davantage la chronologie complexe des dynasties népalaises que celle des rois tibétains.

Il semble d'ailleurs que les écoles tibétaines éprouvent des difficultés à donner parallèlement au *curriculum* officiel du pays d'accueil un enseignement proprement tibétain de qualité. Les responsables, pris par les contraintes des horaires scolaires, semblent avoir sous-estimé le temps à lui consacrer (8). Les élèves n'ont qu'une période (d'une durée de 35 ou 40 minutes) par jour réservée au tibétain, au cours de laquelle ils ont à apprendre non seulement leur langue, d'une orthographe et d'une grammaire complexes, mais aussi leur histoire, leur religion et, dans les grandes classes du secondaire, des rudiments de philosophie bouddhique. Dans ces conditions, peut-on parler d'éducation équilibrée, comme le fait la *Snow Lion Foundation*, l'organisation responsable de l'éducation tibétaine au Népal, dans sa brochure éditée en 1994 :

> *« Dans ces écoles nous cherchons à atteindre un équilibre entre la langue et la culture tibétaines d'une part, et les sujets modernes comme les mathématiques, l'histoire, l'anglais d'autre part »* ?

À cela s'ajoute la désaffection des élèves pour le tibétain, jugé difficile et ennuyeux en comparaison de l'anglais, langue prestigieuse de la modernité. L'usage du tibétain écrit semble laissé aux moines et aux fonctionnaires, et les étudiants emploient majoritairement l'anglais dans leur correspondance avec leurs amis. Cette « mode » de l'anglais peut être considérée comme un effet pervers de l'éducation de type occidental ; elle met en danger la préservation culturelle et a entraîné une réforme partielle du système scolaire tibétain en Inde, à partir de 1985. Cette réforme portait sur le choix de la langue d'enseignement dans le cycle primaire : en prenant le tibétain à la place de l'anglais, les responsables souhaitaient donner aux enfants une plus grande confiance en eux, une meilleure compréhension des principes de base et surtout une pratique intensive du tibétain. Avec le recul, on peut juger des effets positifs de cette innovation qui ne nuit pas, comme le craignaient certains, à la poursuite des études secondaires. Mais elle n'a pas pu encore être appliquée dans les écoles tibétaines du Népal, car le gouvernement népalais désirant faire, grâce à l'école, l'unité des nombreuses ethnies qui composent la population, y est opposé. Or l'étude comparée de quelques manuels scolaires (9), ceux fortement indianisés en usage au Népal, et ceux conçus et écrits par des Tibétains pour les écoles primaires établies en Inde, révèle clairement les différences de contenus, tant explicites qu'implicites, et l'intérêt que représentent des livres scolaires adaptés, pour une communauté de réfugiés peu soucieuse de s'intégrer dans le pays d'accueil.

Des maîtres peu formés

Dans les premiers temps de l'exil, les Tibétains ont connu ces situations d'urgence où, dans des conditions déplorables (élèves entassés sous une tente, sans matériel ni livre, avec un maître inexpérimenté), la bonne volonté et l'enthousiasme permettaient d'obtenir des résultats.

Mais au cours des années, cette bonne volonté ne peut remplacer le savoir-faire, et il semblerait qu'actuellement les écoles tibétaines souffrent du manque de formation de leurs maîtres. Ceux-ci, dans leur grande majorité, sont jeunes (entre 20 et 30 ans dans les classes observées au Népal), et ont hâte de gagner leur vie car ils ont des charges familiales : ceux qui n'ont pas encore formé une famille aident leurs parents à élever les frères et sœurs plus jeunes. Ils ont poursuivi leurs études jusqu'à l'obtention du SLC (10) pour être instituteur, ou bien ont préparé en Inde l'équivalent d'une licence pour enseigner dans le secondaire, et ils affirment ne pas avoir les moyens de consacrer deux ans supplémentaires en Inde à la préparation du *Teacher Training Certificate* qui leur donnerait une formation pédagogique. Certains n'ont même pas le niveau académique requis : ils sont instituteurs sans avoir fait les deux dernières années du secondaire, ou bien enseignent dans une *middle school* (11) sans

avoir été au-delà du SLC. Il faut dire que le recrutement des maîtres se fait difficilement au Népal car avec le même nombre d'années d'études, il est possible de trouver un travail beaucoup plus lucratif dans le tourisme ou les affaires. Ceux qui choisissent l'enseignement le font souvent par idéalisme, pour servir leur nation, et les responsables ne peuvent se montrer trop exigeants sur les qualifications requises, sous peine de manquer d'enseignants (12).

Sans formation pédagogique particulière, les maîtres reproduisent avec leurs élèves ce qu'ils ont connu eux-mêmes pendant leur scolarité, ce qui freine toute évolution.

Le cours n'est souvent qu'une lecture du livre, sans commentaire ni renseignement complémentaire : il semble que l'absence d'environnement culturel approprié (13) pénalise les maîtres et contribue à la pauvreté de leur enseignement. Celui-ci est centré exclusivement sur les examens fort nombreux qui ponctuent la fin des mois, des trimestres et des cycles, et dont la conception même (poser des questions dont les réponses toutes faites se trouvent dans les livres) favorise le bachotage. Ce trait n'est pas propre aux écoles tibétaines, il concerne aussi les écoles du Népal et de l'Inde où la réforme des examens, envisagée depuis des années, ne s'est pas encore faite.

Les maîtres tibétains peu formés donnent donc, sans en avoir vraiment conscience, un enseignement médiocre, peu formateur pour l'esprit, et une approche superficielle de la culture moderne.

Le manque de débouchés

L'éducation de type occidental importée par les Anglais et qui a servi de modèle pour les écoles indiennes, népalaises et tibétaines, donne accès essentiellement aux emplois tertiaires des villes, vite saturés. Déjà en 1882, la commission Hunter sur l'éducation indienne soulignait l'inadaptation du secondaire, uniquement tourné vers l'université, et demandait une diversification des formations... sans succès d'ailleurs car les Indiens éduqués, victimes d'un préjugé tenace contre le travail manuel, se désintéressaient de toute forme d'enseignement technique ou professionnel, et préféraient devenir des « cols blancs ». En 1968, une réforme de l'éducation introduisit le système 10 + 2 + 3 où 10 années d'enseignement général sont suivies de 2 ans plus spécialisés (lettres, sciences, commerce) puis de 3 ans d'enseignement supérieur. Ce système, toujours en vigueur, a pour but d'éviter que les élèves ne s'engouffrent dans le supérieur, au risque d'abandonner rapidement sans qualification, mais le recrutement ouvert des universités indiennes lui fait perdre de son efficacité. Cependant depuis 1992 l'Inde tente, en partant de la base, de diversifier les formations par la création d'écoles secondaires polyvalentes, afin de produire les techniciens de niveau intermédiaire dont elle a besoin.

Pour les Tibétains, les difficultés sont plus grandes encore. Ils n'ont pas eu la possibilité de créer des établissements d'enseignement supérieur, et après avoir fait les « 10 + 2 » dans les écoles tibétaines, ils doivent s'inscrire dans des établissements indiens. Les universités leur sont largement ouvertes, mais les *colleges* techniques d'état n'ont qu'un quota de places très limité pour eux, et les *colleges* privés, d'accès libre, sont très chers. Le choix des formations est donc considérablement réduit.

D'autre part, les parents tibétains (60 % d'entre eux sont des fermiers ou des petits commerçants) partagent le préjugé contre le travail manuel et souhaitent que leurs enfants éduqués aient un bel avenir. Ils sont déçus à la fois par le petit salaire des fonctionnaires de l'administration tibétaine en exil, et par le manque de débouchés pour les diplômés au sein de la communauté. Mais ils ne désirent pas pour autant faire apprendre un métier manuel précis à leurs enfants. Les écoles professionnelles tibétaines sont rares : celle de Pachmari (Madhya Pradesh) en Inde a fermé au bout de dix ans ; quelques petits centres d'apprentissage se sont établis dans les camps et ce n'est qu'en 1995 que le TCV de Dharamsala a ouvert un centre d'enseignement technique pouvant accueillir 300 internes. Au Népal, la seule école professionnelle pour Tibétains, créée par l'association *SOS Kinderdorf International*, comptait une cinquantaine d'élèves en 1994.

Ainsi le système éducatif tibétain paraît être dans une impasse : il forme des élèves dont la poursuite des études et l'avenir professionnel sont souvent des plus incertains, ce qui crée un *malaise et un sentiment de frustration chez les* enfants comme chez les parents. Conformément au modèle indien, il a misé sur les études longues et la formation d'une élite, en donnant à chacun sa chance au moyen de bourses d'études, mais il

a négligé le niveau intermédiaire, celui de l'enseignement technique et professionnel, si bien que les jeunes qui arrêtent leurs études au cours du secondaire n'ont d'autre débouché que des emplois précaires, comme par exemple aider leurs parents dans le petit commerce.

Cette situation pose le problème de la finalité de l'éducation tibétaine qui, dans la durée de l'exil, n'apparaît plus clairement et serait à redéfinir.

Un monde de contradictions

Outre la préservation de leur culture, qui sera l'objet de la deuxième partie de cet article, qu'attendent les Tibétains en exil de leur système éducatif ?

S'il s'agit simplement d'être auto-suffisants dans le pays d'accueil, une éducation de base convient, et paraît déjà remarquable dans des régions où le taux d'alphabétisation n'est pas très élevé. Mais s'il s'agit de donner le meilleur enseignement possible aux futurs citoyens d'un Tibet « libre », le système peut être amélioré.

Or c'était précisément l'objectif proposé par le Dalaï-Lama au moment de la création des écoles tibétaines, et qui a fortement motivé les élèves dans les années 70. Nawang Dorje, directeur de l'éducation au TCV de Dharamsala, évoque cette époque avec une certaine nostalgie :

> *« Il y avait un sens de la responsabilité et de l'urgence qui nous empoignait tous. Avec des installations modestes et une nourriture toujours insuffisante, nous produisions de brillants élèves. La motivation était à son comble... Même si vous vous frottiez la morve du nez, c'était pour la cause de la liberté »* (Tibetan Review, juin 1992).

Mais la longue attente de l'exil a fait apparaître le côté utopique de cette entreprise. Comment former des cadres et une main-d'œuvre qualifiée pour une société... qui n'existe pas encore ? Que faire des gens formés qui ne trouvent pas de débouchés dans la communauté tibétaine en exil, et dont le nombre croît d'année en année ? Comment lutter contre le désenchantement des parents et des enfants qui commencent à douter de l'intérêt d'un cycle long, mais sans s'intéresser pour autant à un cycle court ?

À ces incertitudes s'ajoute un constat décourageant, celui de l'écart important que l'on observe entre l'idéalisme des déclarations de principes et la médiocrité de certains résultats obtenus. Or cette contradiction apparente peut s'expliquer par la difficulté que présente, pour des réfugiés qui étaient à l'origine sans ressources et sans expérience, la réalisation de leurs ambitieux projets. Pour réussir cette sorte de synthèse de l'éducation tibétaine et de l'éducation générale moderne, il leur faudrait maîtriser davantage l'une et l'autre. Pour sauver leur langue, ils ont entrepris et réussi une réforme importante de leur enseignement primaire. Il leur reste encore à donner à l'ensemble des maîtres une meilleure formation afin qu'ils puissent trouver en eux-mêmes suffisamment de ressources pour améliorer leur enseignement, même dans les conditions difficiles qui sont les leurs.

En définitive on peut dire — et ce n'est pas le moindre des paradoxes — que les maîtres aussi peu formés et peu payés qu'ils soient ont le sentiment d'accomplir une tâche noble et jouissent dans la communauté d'un statut particulier. Ils sont la figure emblématique du système éducatif tibétain : ils symbolisent le savoir, mais aussi le dévouement et le patriotisme car ils contribuent à l'édification de la « future » nation.

Pour cela, ils sont respectés et aimés. Enfin ils sont conscients de l'enjeu de cette éducation qui doit permettre aux enfants d'entrer dans la modernité sans perdre leurs racines culturelles. C'est précisément ce que nous allons aborder maintenant.

CHANGEMENT ET CONTINUITÉ

Ce qui frappe avant tout dans l'attitude des Tibétains c'est l'aspect volontariste de cette préservation culturelle dont l'école est l'agent essentiel. Or, il ne s'agit pas d'un repli frileux sur leur culture ni d'une crispation fondamentaliste, mais bien plutôt du désir d'enrichir leur propre héritage culturel par des apports étrangers.

Une communauté en pleine évolution

Certes les Tibétains ont beaucoup perdu dans l'exil. En quittant leur pays, ils se sont coupés de leur cadre mythico-religieux, constitué par les montagnes sacrées du Tibet, demeures des dieux, par les édifices religieux séculaires, et par

le Potala même, siège sacro-saint du Dalaï-Lama (14) à Lhassa. À cette désacralisation du lieu de vie s'ajoute la perte d'un certain nombre de concepts cosmogoniques, géographiques, voire politiques, incompatibles avec les « découvertes » faites en exil. Un ensemble de croyances dont la cohérence était remarquable s'est trouvé ainsi ébranlé, ce qui a poussé les Tibétains à réviser et adapter leur vision du monde. Enfin, alors qu'au Tibet, le pouvoir était traditionnellement lié à la possession de la terre, le dénuement de l'exil a entraîné l'effondrement des structures sociales, le changement des modes de vie, et l'affaiblissement des traits culturels qui leur étaient liés.

Dans ces conditions, comment la culture tibétaine, coupée de ses racines profondes, peut-elle survivre hors du Tibet ? L'étude comparative de ce que furent autrefois les monastères tibétains et de ce qu'ils sont devenus dans l'exil permet de voir que, dans un domaine où la tradition est considérée comme essentielle, elle peut survivre aux chocs acculturatifs. Les monastères, véritables piliers de la société traditionnelle où ils jouaient un rôle religieux, économique, politique et culturel, ont perdu dans la diaspora la plupart de leurs privilèges et de leurs pouvoirs, mais ils n'en restent pas moins les dépositaires de la tradition religieuse et les artisans de la renaissance du bouddhisme tibétain hors du Tibet.

Cependant dans d'autres domaines, les apports du monde moderne ont provoqué des changements considérables.

Les Tibétains, après avoir pris conscience du retard accumulé au Tibet historique en matière d'économie, de politique sociale et de technologie, ont adopté les modèles nouveaux qu'ils découvraient en exil : ils ont ainsi appris à gérer un camp, une école, une entreprise selon des normes occidentales. Dans leur projet de constitution pour le « futur » Tibet, ils se sont inspirés des principes démocratiques dont l'Occident s'est fait le champion. La vie même du Dalaï-Lama illustre de façon significative cette évolution : après avoir passé sa jeunesse, cloîtré au Potala selon les règles qui régissaient l'existence d'un « Dieu Vivant », il a vu peu à peu son horizon s'élargir, en exil, et il parcourt maintenant le monde, personnage médiatique à la recherche d'appuis politiques internationaux.

Les Tibétains semblent donc, dans l'exil, avoir beaucoup perdu mais aussi beaucoup appris. Leur enthousiasme et leur capacité d'adaptation témoignent de leur vitalité ; cependant on peut se demander ce qu'est devenu leur sentiment identitaire. Dans tous ces bouleversements, que signifie encore pour eux être Tibétain ?

Le rôle de l'école

L'observation de leur système éducatif peut *donner des éléments de réponse à cette question*, car non seulement il reflète les tendances actuellement à l'œuvre dans la diaspora mais aussi il engage l'avenir en formant les jeunes générations.

Or nous constatons que l'école tibétaine est, de façon presque inévitable, acculturatrice.

Certes elle apporte aux élèves des connaissances qu'ils ne pourraient pas acquérir correctement, dans leurs familles, sur la géographie, l'histoire et la langue tibétaines. Mais l'image que l'école donne du Tibet est composite et artificielle, retenant certains traits pour les glorifier et en occultant d'autres. On sait que la scolarisation suppose toujours une part d'acculturation, même dans les sociétés occidentales, car la culture scolaire n'est jamais exactement celle du milieu familial, elle est fabriquée par les pédagogues à des fins didactiques et selon les orientations propres au système scolaire considéré. Dans le cas de réfugiés qui, n'ayant plus de contact avec leur pays, berceau de leur culture, veulent cependant en perpétuer le souvenir, cette part d'acculturation est plus grande encore. Elle semble répondre au besoin de donner aux enfants une bonne image du passé pour qu'ils soient fiers de leur patrie.

Ainsi l'accent est mis sur le bouddhisme tibétain, ses héros civilisateurs, ses saints, et bien d'autres aspects de l'histoire tibétaine restent dans l'ombre. La vie des nomades *drogpa*, fière, libre et heureuse dans les solitudes infinies, devient dans les histoires pour enfants, les dessins, les spectacles folkloriques montés dans les écoles, le symbole même de la vie au Tibet. C'est une vision simplificatrice (on sait que les *drogpa* et les paysans sédentaires se méprisaient mutuellement) mais elle flatte l'imagination des enfants et entretient une sorte d'attachement sentimental au pays.

À cette acculturation que l'on pourrait appeler interne, car provenant de la déformation d'éléments culturels propres, coupés de leur contexte, s'ajoute l'acculturation externe d'un *curriculum* de

type occidental. Ce type d'acculturation touche les enfants des pays en développement et ceux des populations immigrées, pour lesquels l'école est un foyer de biculturalisme. Deux cultures d'inégal prestige s'y trouvent confrontées : une culture maternelle plutôt traditionnelle et sécurisante et une culture scolaire moderne, étrangère et conquérante. Ces élèves subissent ce que R. Bastide appelle l'acculturation formelle (15) qui peut avoir un effet déstructurant sur l'enfant en lui présentant un système différent de représentations et de valeurs. Ainsi l'élève tibétain qui a acquis au sein de sa famille une vision du monde, fortement marquée par le bouddhisme, reçoit un enseignement de type occidental reposant sur d'autres concepts, scientifiques et laïcs. L'assimilation de ces nouvelles connaissances devrait lui demander un certain ajustement, mais comme, selon la pédagogie employée, l'élève ne fait que répéter des notions qui lui restent extérieures, l'ajustement n'a pas lieu et l'enfant tibétain semble peu perturbé. C'est d'ailleurs un problème dont les responsables tibétains ne se préoccupent pas : pour eux, l'école ne peut former que de « bons » Tibétains puisqu'elle donne, conjointement au cursus occidental, une formation proprement tibétaine. Ils ne semblent pas avoir conscience des questions de cohérence interne et d'assimilation que présente un tel système.

Ils se plaisent, par contre, à en souligner les aspects positifs ; et il est vrai que, malgré toutes les imperfections que nous avons soulignées, l'école tibétaine est formatrice. L'éducation est généralement considérée comme un instrument d'évolution et de transformation des sociétés. Dans le cas tibétain, elle a permis au Dalaï-Lama de promouvoir la nouvelle idéologie démocratique, unitaire et nationaliste qu'il propose aux réfugiés comme base du futur gouvernement du Tibet.

Le changement est radical puisqu'il s'agit de passer d'une société oligarchique fortement hiérarchisée à une société égalitaire où chacun, en tant que citoyen responsable, a son mot à dire.

De leur propre aveu, les personnes d'un certain âge ne comprennent pas bien toutes les règles du jeu démocratique. Mais les jeunes, issus d'un système éducatif qui non seulement explique les vertus de la démocratie, mais les met en pratique (une école unique et méritocratique) se sentent beaucoup plus à l'aise et sont les premiers à dénoncer les pratiques antidémocratiques, en particulier le népotisme, que suivent encore certains membres du gouvernement en exil. De plus, l'école qui est au-dessus de tout régionalisme et de tout sectarisme et propose à l'ensemble des élèves de chanter le même hymne national et de dire les mêmes prières à l'issue des mêmes fêtes, développe chez les jeunes un sentiment unitaire et patriotique qui faisait défaut à leurs aînés. L'unité se fait grâce à l'objectif commun, celui de l'obtention de l'indépendance : les maîtres expliquent aux enfants qu'ils sont les « bâtisseurs de la nation » et s'efforcent de développer leur sens patriotique (16), même au prix de cette acculturation interne dont nous avons parlé, et dont ils ne sont, sans doute, pas tous conscients. S'il arrive que les parents perdent, au fil des ans, le désir et même le sens de la lutte pour l'indépendance, l'école reste, pour les responsables, le seul espoir de faire perdurer l'idéal patriotique.

Enfin, conformément au principe fondamental du bouddhisme, il ne peut s'agir que d'un combat non violent. Dans cette communauté de réfugiés où la figure du guerrier est absente, le maître devient le symbole de la résistance, lui qui affirme que dans la lutte que mènent les Tibétains, le stylo est plus utile que l'épée. C'est la voie que suit le Dalaï-Lama depuis plus de 35 ans, dans ses essais infructueux de négociations avec la Chine, et c'est la voie que l'école propose aux élèves, comme la seule possible, espérant les tenir à l'écart des deux tentations extrêmes — l'appel à la violence, l'apathie — que les frustrations de l'exil peuvent faire naître.

Ce qu'il advient du sentiment identitaire dans l'exil

L'analyse du sentiment identitaire de quelques écoliers tibétains vivant au Népal permet de montrer, de façon certes fragmentaire mais significative, l'image que des enfants d'une quinzaine d'années ont d'eux-mêmes, dans une situation de contacts pluriculturels.

En répondant à la question — Que signifie pour vous être Tibétain ? — ils manifestent une grande sensibilité à l'aspect matériel et social de leur identité, parlant abondamment de ce qui les différencie des Népalais, la nourriture, les vêtements, la langue, l'origine. Ils insistent sur leur filiation : leur première raison de se dire tibétains est d'être nés de parents tibétains et d'avoir encore de la famille (grands-parents, oncles et tantes) vivant au Tibet.

Ils parlent assez peu de leur religion (ils sont bouddhistes dans un pays majoritairement hindou), sans doute parce que le Népal est un pays d'une très grande tolérance religieuse, où la religion, quelle qu'elle soit, s'impose comme une évidence. Par contre, ils expriment un grand attachement à leur patrie qu'ils n'ont jamais vue et *qui a pour eux, d'une certaine façon*, l'attrait d'un mythe. Ils en vantent les beaux paysages, la faune, l'eau pure qui a bon goût, les troupeaux et leurs gros chiens, la vie au grand air... Nous reconnaissons là les thèmes des histoires pour enfants, des dessins et des danses folkloriques qui les lient sentimentalement au Tibet.

En définitive, ces élèves, au sortir de l'enfance, ont une perception nette de leur identité culturelle, et nous pouvons penser que cela est dû en grande partie aux efforts d'un système éducatif qui a le souci de leur faire connaître et aimer leur culture.

Mais *nous nous demanderons si tous ces* enfants ont suffisamment intériorisé l'ensemble des valeurs tibétaines transmises au cours de leur scolarité pour les conserver une fois qu'ils sont sortis du cocon protecteur de l'école et soumis à d'autres influences.

Quelques-uns de leurs aînés, particulièrement ceux qui sont en contact avec le milieu étudiant indien, reçoivent l'empreinte de la culture occidentale qui s'est mondialisée. Elle propose des valeurs diamétralement opposées aux valeurs bouddhiques, l'individualisme face à l'altruisme, le matérialisme face au spiritualisme. Certains adolescents tibétains, conquis par le modèle occidental, attachent une grande importance à tous les signes extérieurs de modernité, *sports-wear, walkman, moto, etc., compris comme des* symboles identitaires, et méprisent ceux qui ne les possèdent pas. Leur arrogance, qu'elle soit matérielle ou intellectuelle, trahit un malaise identitaire. D'autres adoptent des conduites d'évitement, comme l'alcoolisme ou la drogue. Bien qu'assez exceptionnels, ces cas montrent les difficultés qu'éprouvent certains Tibétains à conserver les repères de leur enfance au cours de la période fragile de l'adolescence.

Quant aux jeunes adultes, dans l'impossibilité de s'engager dans une action politique active, que peuvent-ils faire d'autre que s'intéresser à leurs propres intérêts et tendre à une prospérité qui porte les marques du modèle occidental ? Ainsi la longue attente de l'exil risque de mener au désengagement *et de ruiner les effets positifs de l'éducation.*

Pour que les jeunes Tibétains s'acquittent de la mission dont les a chargés le Dalaï-Lama — élaborer de nouveaux modèles culturels adaptés au présent mais qui n'en renient pas pour autant le passé — ils doivent avant tout intérioriser les connais*sances et les valeurs transmises par l'école.*

Pour eux, il ne s'agit pas de faire revivre artificiellement une culture passée, figée et mythique, mais de construire, malgré les incertitudes et les tendances contradictoires, une culture vivante enrichie de différents apports étrangers. La diffi*culté de réalisation de ce projet, à long terme,* exige de l'école qu'elle soit capable de donner une bonne approche des cultures tibétaine et occidentale, et qu'elle favorise l'intériorisation des sentiments identitaires.

C'est le vœu que nous formulons pour que cette *communauté de réfugiés réussisse son intégration* dans le monde moderne sans perdre son identité.

Christiane Labiesse
Docteur en Anthropologie
de l'Université de Provence
Aix-Marseille I

NOTES

(1) Dans les années 30, les culturalistes américains (M. Mead, R. Benedict, G. Bateson, A. Kardiner et R. Linton entre autres) ont montré qu'au cours de l'enfance se forme une personnalité de base, expression caractéristique d'une culture donnée. Pour ces auteurs, le moi est, selon les mots de Kardiner, « un précipité culturel ». Ce mouvement anthropologique, fortement influencé par les chercheurs de la psychologie et de la *psychanalyse, a mis en évidence les rapports cohérents* qui s'établissent entre les modèles (*patterns*) dominants d'une société, la manière dont se font les apprentissages culturels et leurs répercussions sur les comportements individuels.

Sans partager les visions réductrices ou trop rigides de certains culturalistes, nous pouvons nous placer dans ce courant qui reconnaît l'influence de la culture sur la formation de l'individu, et retenir, comme pertinente pour notre recherche, cette définition de la culture donnée par Linton en 1945, et citée par M. Dufrenne, dans **La Personnalité de base**, p. 21 :
« La culture est la configuration générale des comportements appris et de leurs résultats, dont les éléments sont adoptés et transmis par les membres d'une société donnée ». En effet, se poser la question de savoir si l'éducation donnée à un enfant peut avoir une répercussion sur la sauvegarde de sa culture implique nécessairement qu'on

établisse des liens étroits entre éducation et culture, et que cette dernière puisse être transmise et apprise, de façon *privilégiée, au moment de l'enfance.*

(2) La réussite de ces camps semble, de nos jours, remise en question, dans la mesure où certains d'entre eux, après plus de 35 ans d'exil, n'ont pas su s'adapter aux conditions économiques changeantes et ne répondent plus aux besoins des jeunes adultes dynamiques. Ils restent alors le refuge de ceux qui n'ont ni les capacités ni l'envie de s'établir, seuls, dans le pays d'accueil.

(3) Les écoles anglo-indiennes fréquentées par les Tibétains étaient essentiellement celles établies à Darjeeling et à Kalimpong (Inde du nord). Ainsi trois femmes ayant actuellement des responsabilités dans le gouvernement tibétain en exil, Jetsun Pema, sœur du Dalaï-Lama, Rinchen Khando, belle-sœur du Dalaï-Lama, et Khando Chazotsang, nièce du Dalaï-Lama, ont été élèves à Notre-Dame de Lorette de Darjeeling, école fondée par des religieuses catholiques irlandaises.

(4) **Tibetan Children's Villages**, villages des enfants tibétains. *C'est Jetsun Pema qui, devant l'afflux des enfants orphelins* ou très pauvres, a eu l'idée de créer un village d'enfants, reposant sur un système de parrainages comme elle l'avait observé, quand elle était étudiante en Suisse et en Angleterre, dans les villages d'enfants Pestalozzi. La pre*mière maison abritant 25 enfants parrainés fut inaugurée en* 1967.

(5) L'enquête de terrain a été réalisée dans dix écoles tibétaines du Népal. Une pré-enquête orale d'un mois, effectuée en 1992 dans les vallées de Katmandou et de Pokhara, a apporté les premières informations sur l'identité, la formation, la vie quotidienne des enseignants et des chefs d'établissement, et m'a permis d'établir les grilles d'observation et d'analyse utilisées lors de l'enquête postérieure.

Elle a montré d'autre part à quel point le système scolaire tibétain était tributaire du système indien pris comme modèle ; et un séjour d'un mois à Dharamsala, en Inde du nord, en 1993, m'a permis de mieux comprendre ce qui avait été observé l'année précédente au Népal, et d'inter*roger les responsables de l'éducation du gouvernement* tibétain en exil.

L'enquête proprement dite a eu lieu au Népal, en 1994, et a duré quatre mois et demi, au cours desquels j'ai séjourné dans dix écoles, différentes par leur localisation ou leur type. Dans une première phase d'observation, j'essayais de me faire oublier, assise au fond de la classe, et consciente que ma présence pouvait gêner à la fois le maître et les élèves.

Puis, avec l'accord des maîtres, je passais à une phase plus active, je prenais des notes, je faisais des enregistrements et des photos, j'intervenais dans le cours, en proposant par exemple la réalisation de dessins, de courts essais...

À cette observation directe des classes et du milieu scolaire se sont ajoutées les informations données dans les nombreux entretiens accordés par les responsables tibétains ainsi que dans les discussions informelles que j'ai eues avec l'ensemble de la communauté au sein de *laquelle j'étais hébergée.*

Enfin, l'analyse de contenu de documents variés : brochures et agendas des écoles, journaux scolaires, magazines pour enfants et devoirs d'élèves — m'a permis de confirmer et d'enrichir mes observations précédentes.

(6) D'après les chiffres donnés pour 1992 par le ministère népalais de l'Éducation, 36 % des enfants népalais ne sont pas inscrits à l'école (ils se trouvent principalement dans les zones rurales) et 27 % seulement de ceux qui sont inscrits en classe 1 poursuivront jusqu'à la fin du primaire. (SUBEDI Prativa, **Nepal Women Rising**, WACN, Katmandou, 1993).

(7) Nawang Phuntsok Sipur, qui a obtenu un doctorat d'éducation à l'université de Massachussetts (États-Unis) est *l'auteur de l'article* « Renewal of Tibetan Education », *in* **Tibetan Review**, août 1993.

(8) Comme le remarque Sherab Gyatso, un ancien maître du TCV de Dharamsala : « En raison de notre type de programme chargé et aussi serré qu'une camisole de force, l'enseignement de la langue est souvent mélangé à la religion, à la philosophie et à l'histoire. Le résultat final de cette éducation mal conçue est qu'un grand nombre d'élèves quittent l'école sans une bonne compréhension ni de la langue ni de la culture ni de l'histoire ». « The crisis of Tibetan Language » *in* **Tibetan Review**, septembre 1993.

(9) Cette étude comparée, trop longue pour être développée ici, portait particulièrement sur des manuels de sciences sociales *(histoire, géographie, instruction civique et morale)* où s'expriment davantage les orientations d'une société. Ainsi les livres népalais mettent l'accent sur l'égalité des hommes et des femmes et la suppression des castes, qui ne sont peut-être pas encore des réalités dans la société népalaise, mais dont il faut imprégner l'esprit des enfants. Ces problèmes ne concernent pas les Tibétains, leurs livres parlent davantage des conséquences de la présence chinoise au Tibet et du fonctionnement démocratique du gouvernement en exil.

(10) *School Leaving Certificate*, certificat népalais de fin d'études secondaires que les élèves présentent à l'issue de la classe 10. Les Tibétains qui veulent poursuivre leurs études doivent s'inscrire, au côté de leurs compatriotes vivant en Inde, dans les universités et *colleges* indiens.

(11) *Middle Schools, écoles comprenant le cycle primaire* et les deux premières années du cycle secondaire (i.e. classes 1 à 7).

(12) « Il m'est déjà difficile de trouver du personnel enseignant. Si je me montre trop exigeant, les élèves n'auront plus de maître du tout » faisait remarquer, en 1992, un des responsables de l'éducation tibétaine au Népal, qui regrettait de ne pas avoir assez d'argent pour payer convenablement des maîtres qualifiés.

(13) En 1994, sur les 10 écoles visitées, deux seulement avaient *une bibliothèque pourvue de quelques ouvrages pédago*giques ou généraux pouvant être utiles à la préparation des cours.

(14) Les Dalaï-Lamas sont considérés depuis le XVIe siècle comme les manifestations incarnées du grand Bodhisattva Avalokiteshvara (nom sanscrit dont l'équivalent tibétain est Chenrezig), protecteur du Tibet.

(15) « À l'école, en apprenant la physique ou la langue des Blancs, ce ne sont pas seulement des mots que l'on apprend ou des *lois de la nature, mais c'est toute une réélaboration des Gestalten* qui s'opère, qui va modifier la perception, la mémoire, les processus de pensée, métamorphoser la sensibilité ».

R. Bastide, **Le Proche et le lointain**, Cujas, Paris, 1970, p. 148.

(16) Voici traduit de l'anglais un poème écrit par une fille de 16 ans, élève de la classe 9 à **Namgyal High School** (Katmandou)

« Ô ma patrie bien aimée
Où êtes-vous ?
J'ai entendu parler de vous
Mais je ne vous ai jamais vue.
Je vous cherche
Depuis des années et des années
Mais je ne vous ai jamais trouvée
Pourquoi ? Dites-moi pourquoi.
J'ai protégé
Notre culture et notre religion
Dans le but de vous retrouver
Et de vous rétablir.

BIBLIOGRAPHIE

AVEDON J.-M. (1985). — **Loin du pays des neiges**. Paris : Calmann Lévy.

BASTIDE R. (1970). — **Le Proche et le lointain**. Paris : Cujas.

DALAÏ-LAMA (1992). — **My Land and My People. Memoirs of the Dalaï-Lama of Tibet**. New York : Potala Corporation, fourth printing.

DUFRENNE M. (1966). — **La Personnalité de base**. Paris : PUF.

JETSUN PEMA (1996). — **Tibet, mon histoire. Autobiographie**. Genève : Ramsay.

MUCCHIELLI A. (1986). — **L'Identité**. Paris : PUF.

SAKLANI G. (1984). — **The Uprooted Tibetans in India**. New Delhi : Cosmo Publications.

SOUZA A. de (1976). — **Anglo-Indian Education, a study of its origins and growth in Bengal**. New Delhi : Oxford University Press.

STEIN R.A. (1987). — **La Civilisation tibétaine**. Paris : L'asiathèque.

Tibet 84, 25 years of struggle and reconstruction. (1984). — Dharamsala : Information Office, CTS.

Tibet, l'envers du décor (1993). — Textes réunis par O. Moulin, Olizane, Genève.

Tibet. La solution, l'indépendance (1995). — Textes réunis par E. Lazar, Olizane, Genève.

Tibetan Review, mensuel en langue anglaise édité par Tsering Wangyal, c/o Tibetan SOS Hostel, New Delhi.

DEBESSE M., MIALARET G. (dir.) (1987). — **Traité des Sciences pédagogiques**. Paris : Dunod.

NOTE DE SYNTHÈSE

L'éducation comparée : approches actuelles et perspectives de développement

Dominique Groux

LES TENDANCES

Le développement de l'éducation comparée

L'éducation comparée connaît un développement fort, en France et dans le monde, depuis les années soixante. C'est en effet à cette époque que se développent les études quantitatives sur les différents systèmes éducatifs dans le monde, à l'initiative des organisations internationales comme le BIE, l'UNESCO et l'OCDE (Halls, 1990 ; Holmes, 1990 ; Debeauvais, 1997). On peut dès lors réaliser des comparaisons internationales à partir de données chiffrées.

Il est intéressant de noter que le père fondateur de l'éducation comparée, Marc-Antoine Jullien de Paris, avait dès 1817 lancé l'idée d'une comparaison entre « les établissements et les méthodes d'éducation et d'instruction des différents États de l'Europe » (1). Jullien de Paris donne des exemples de questionnaires qui permettront de recueillir les données (2) et propose également la création d'une structure internationale qui pourrait aider les instances éducatives nationales à améliorer leur système d'enseignement (3) en les informant des réalisations effectuées dans d'autres pays.

Le père de la spécialité avait bien compris qu'il fallait introduire objectivité et scientificité dans les recherches en éducation comparée pour que celle-ci devienne « une science (4) à peu près positive » (5). En fait, il faudra attendre un siècle et demi avant que l'éducation comparée ne se dote des concepts et outils nécessaires à son développement.

Au XIXe siècle, les enquêtes sur les systèmes éducatifs étrangers sont nombreuses et visent à apporter des informations aux responsables qui sou-

haitent mettre en place un enseignement laïque organisé par l'État, après la remise en cause des fonctions éducatives de l'Église. Je n'en retiendrai que quelques-unes : celle de Victor Cousin, membre du Conseil de l'instruction publique français qui part en Prusse, premier État à avoir mis en place un enseignement primaire obligatoire, pour étudier son système éducatif ; celle de C.A.W. Kruse, pédagogue allemand, qui publie ses *Remarques comparatives sur l'instruction publique en France* et qui compare l'éducation en France et en Allemagne et constate que l'enseignement supérieur en France est très « aristocratique » ; celle de Friedrich Thiersch, professeur de pédagogie à l'université de Munich, intitulée *De l'état actuel de l'enseignement public dans les États allemands de l'Ouest, en Hollande, France et Belgique* et qui a été réalisée à la suite de nombreuses visites dans les écoles ; d'autres enquêtes ont été menées en Europe et aux États-Unis par des Européens, des Américains, des Néo-Zélandais (Hilker, 1964 ; Vexliard, 1967 ; Van Daele, 1993).

Pourtant, ces études s'apparentent davantage à des enquêtes sur l'enseignement dans un pays (monographies descriptives de l'état de l'enseignement dans celui-ci) qu'à des études comparées proprement dites. Elles portent surtout sur l'enseignement primaire obligatoire. Puis, vers la fin du siècle, elles ont pour objectif, non plus la transformation de son propre système, mais la connaissance désintéressée d'autres systèmes éducatifs, et elles s'intéressent aux autres niveaux de l'enseignement : secondaire, supérieur et professionnel (Vexliard, 1967).

Elles s'accompagnent parfois de réflexions théoriques. En 1900 (6), Michael Sadler définit, lors d'une conférence, sa conception des systèmes d'éducation. Ils constituent un tout, dont tous les éléments sont solidaires, et ils dépendent du contexte social global. À partir de 1920, on voit apparaître des théories « classiques » relatives à l'éducation comparée avec I.L. Kandel, N. Hans, F. Schneider et F. Hilker (Vexliard, 1967 ; Van Daele, 1993). Et pourtant, l'éducation comparée progresse peu au début du XXe siècle. Les descriptions de systèmes éducatifs restent souvent formelles, les explications ne sont pas soutenues par des théories historiques ou sociologiques solides. Le manque de données statistiques empêche la mise en perspective et les comparaisons sérieuses (Lê Thành Khôi, 1981).

Il faut attendre l'introduction des méthodes d'analyse quantitative pour assister à un développement notable des recherches en éducation (Halls, 1990). Les données chiffrées recueillies par les organisations internationales à l'aide d'indicateurs variés fournissent des informations objectives et autorisent des comparaisons, pondérées cependant par des références au contexte social, économique, historique et culturel (Vexliard, 1967 ; Tournier, 1981). Celles-ci concernent les problèmes éducatifs communs aux différents pays et non plus seulement l'ensemble des systèmes éducatifs. Par exemple, des études ont été réalisées par les économistes sur le financement de l'éducation à différentes époques et dans différents pays (Halls, 1990). Elles ont fait apparaître des évolutions que l'on peut expliquer sur le plan politique (Carry, 1995, Diebolt, 1996). Les études sur la démocratisation de l'enseignement à différentes périodes et dans plusieurs pays n'ont pu être réalisées que grâce aux données chiffrées qui sont recueillies par les ministères de l'Éducation nationale ou les organismes internationaux (Duru-Bellat, Mingat, 1992 ; Langouët, 1994). Les études de l'IEA (7) ont apporté des informations précises sur les compétences acquises par les élèves à la fin du primaire

dans une vingtaine de pays (Husén, 1967). Ce sont quelques exemples d'études comparatives qui ont pu être menées grâce à l'introduction de méthodes quantitatives et à l'apport de données statistiques émanant de l'ensemble des pays.

La mondialisation des problèmes éducatifs nécessite une approche globale, à l'échelle de l'ensemble des pays, et des remédiations qui dépassent souvent le cadre national. Les données dont nous disposons actuellement sur l'état des systèmes éducatifs dans le monde, sur les problèmes globaux et les problèmes spécifiques qui se posent, nous permettent de mener des études comparatives fructueuses pour tenter d'imaginer des solutions globales ou spécifiques originales (Delors, 1996).

Des moments forts dans la recherche en éducation comparée

Il est intéressant de noter que la recherche en éducation comparée s'est développée à des moments aisément repérables.

À la fin des années soixante, B. Holmes publie *Problems in Education : A Comparative Approach* (1965) ; H.J. Noah et M.A. Eckstein écrivent *Toward a Science of Comparative Education* (1969) ; A. Vexliard publie *La pédagogie comparée. Méthodes et problèmes* (1967) et J. Tusquets *Teoria y practica de la pedagogia comparada* (1969). Les comparatistes anglo-saxons privilégient le terme d'éducation comparée, alors que les chercheurs européens lui préfèrent le terme de pédagogie comparée (Debesse, Mialaret, 1972). On s'intéresse beaucoup à cette époque aux problèmes théoriques et aux aspects méthodologiques de l'éducation comparée. C'est aussi à ce moment-là que naissent la plupart des revues réalisées par les associations d'éducation comparée : au Royaume-Uni, *Comparative Education* (1965) et *Compare* (1971) ; au Canada, *Convergence* (1968) et *Éducation canadienne et internationale - Canadian and International Education* (1972) ; en France, *Éducation comparée* (1973). Les États-Unis avaient pris une sérieuse avance sur les autres pays, puisqu'en 1956 déjà, l'association d'éducation comparée américaine publiait *Comparative Education Review*. Cette période peut être considérée comme « les années charnières d'une nouvelle ère pour les études comparées » (Halls, 1990).

Il semble qu'il ait fallu ensuite attendre les années quatre-vingt-dix pour que l'éducation comparée suscite de nouveau un intérêt fort de la part des chercheurs (8). En effet, de nombreuses publications voient le jour, comme *Theories and Methods in Comparative Education*, coordonné par J. Schriewer et B. Holmes (1988), *L'éducation comparée : questions et tendances contemporaines* de W.D. Halls (1990), *L'educazione comparata oggi*, de B. Orizio (1988), *Manual de Educacion Comparada* de A. Velloso et F. Pedro (1991) *L'éducation comparée* de Henk Van Daele (1993), *Éducation comparée* de G. Meuris et G. De Cock (1996) et *L'éducation comparée* de L. Porcher et D. Groux (1997). De nombreux numéros de revues sont aussi consacrés au même moment à l'éducation comparée : *Perspectives* intitule le dossier du n° 71 « L'éducation comparée : un bilan provisoire » (1989) ; *la Revue internationale d'éducation* intitule son n° 1 « Approches comparatives en éducation » (1994) ; *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle* consacre le numéro de juillet 1995 à l'« Éducation comparée ». On constate donc un regain d'intérêt pour l'éducation comparée depuis quelques années (Halls,

1990). Tout se passe comme si on redécouvrait l'éducation comparée sous l'effet du phénomène de mondialisation comme on l'a fait à la fin des années soixante, sous l'influence des données quantitatives fournies par les organisations internationales. On peut se demander s'il ne s'agit là que d'un épiphénomène, un phénomène de mode en quelque sorte, ou d'une tendance de fond incontournable, qui correspond à un désir d'ouverture sur le monde. Ce regard sur l'autre permet de satisfaire sa curiosité intellectuelle mais aussi de mieux comprendre sa propre situation mesurée à l'aune internationale et de réinvestir de sens ses propres pratiques.

Un état des lieux de la situation de l'éducation comparée dans le monde et des tendances de la recherche en Europe occidentale (Holmes, 1990), en Europe centrale et orientale (Hofmann, Malkova, 1990), en Amérique du Nord (Lawson, 1990), en Amérique latine (Oliveros, 1990), en Australie, en Nouvelle-Zélande et dans le Pacifique (Burns, 1990), en Asie (Kobayashi, 1990), en Afrique (Fafunwa, 1990) et dans les États arabes (Benhamida, 1990), est présenté de façon exhaustive dans l'ouvrage dirigé par Halls (1990). Ces articles mettent en évidence la diversité des études comparatives et l'importance accordée aux recherches méthodologiques et théoriques. Si les États-Unis et l'Allemagne consacrent de nombreuses études à la théorie, le Japon affirme son éclectisme méthodologique ; les autres pays manifestent généralement une tolérance par rapport aux différentes méthodes (Halls, 1990). De même, un consensus semble se faire sur une approche interdisciplinaire des problèmes et des thèmes traités (King, 1989). Ces thèmes sont aussi souvent abordés dans une perspective mondiale et l'État-nation n'est plus, comme cela était auparavant (jusqu'en 1950) l'unité de comparaison (Halls, 1990). Mais l'éducation comparée est toujours le produit d'une histoire et d'une société. Les différentes éducations comparées dans le monde illustrent les différentes formes de contextualisation de la spécialité (Cowen, 1990). Il serait fastidieux de vouloir dégager dans cette note les tendances de l'éducation comparée dans les différentes aires géographiques, d'autant plus que l'éducation comparée se targue d'être non nationale (Cowen, 1990).

ÉPISTÉMOLOGIE DE L'ÉDUCATION COMPARÉE

La redécouverte actuelle de l'éducation comparée est très différente de celle qui a eu lieu à la fin des années soixante. On entendait alors par éducation comparée, une spécialité qui permettait d'établir des comparaisons entre systèmes éducatifs, qui favorisait les emprunts, les transferts possibles d'un système à l'autre (Hilker, 1964). C'est le sens que lui donnait son fondateur Jullien de Paris et que lui donnent encore quelques comparatistes qui lui assignent un objet très précis : les systèmes éducatifs (Garcia Garrido, 1989). Toutefois, une certaine désaffection par rapport à la spécialité a eu lieu pendant une quinzaine d'années (Halls, 1990). On est en droit de s'interroger sur les raisons de ce silence. Plusieurs raisons sont avancées. L'éducation n'apparaît plus comme la panacée universelle sociale et économique et les gouvernements réduisent leur investissement budgétaire dans ce domaine (Halls, 1990). L'éducation comparée a des difficultés à se faire reconnaître sur le plan scientifique (Novoa, 1995).

Une réflexion épistémologique sur la spécialité, sur les limites du champ et les lieux d'éducation comparée va nous permettre d'en proposer une définition large et de démontrer qu'elle est porteuse d'enjeux forts dans le contexte actuel.

Le champ de l'éducation comparée

L'éducation comparée a pour but d'apporter sa contribution à une meilleure compréhension internationale. En effet, en comparant des faits éducatifs qui appartiennent à des contextes différents, on est amené à étudier d'autres cultures (De Landsheere, 1972). On parvient alors à une meilleure compréhension de sa propre culture et on découvre le relativisme.

J'aborderai cette dimension qui constitue un des apports essentiels de l'éducation comparée. Mais il convient auparavant de délimiter le champ de l'éducation comparée.

Souvent considérée comme une démarche — on parle souvent de démarche comparative également dans d'autres domaines que celui des sciences de l'éducation —, elle est plus qu'une démarche : elle constitue une spécialité au sein des sciences de l'éducation, tout comme la littérature comparée, le droit comparé ou la politique comparée en constituent une au sein de la littérature, du droit ou de la science politique (Halls, 1990). Elle est omniprésente en éducation, puisqu'à tous moments, pour mieux comprendre ce que nous vivons, nous faisons appel à d'autres contextes où apparaissent des réalités, des problèmes semblables. Les problématiques, étudiées sous des angles différents, permettent une décentration de l'individu, une prise de recul et un changement de point de vue qui favorisent l'analyse et facilitent la compréhension. L'éducation comparée est à l'écoute des différences ; elle approche chaque système, chaque fait éducatif dans sa globalité. Elle en perçoit la cohérence, la spécificité, elle les relie à leur contexte, à leur histoire, à la société dont ils sont le produit (Lê Thành Khôi, 1981).

La comparaison en éducation a un sens. Elle n'est jamais gratuite. Si elle est effectuée de façon rigoureuse, la lecture des points communs et des différences relatives à un problème général apporte des informations plus intéressantes que celles qu'apporterait une lecture de ce même problème, dans un seul contexte. Si les mêmes effets se produisent toujours, peut-on inférer des lois comme l'affirme Lê Thành Khôi (1981, 1995) ? Un débat est ouvert à ce sujet. Certains prétendent que la diversité extraordinaire des contextes rend illusoire cet espoir ou conduit à élaborer des lois si générales (9) qu'elles en perdent l'essentiel de leur intérêt (Husén, 1989 ; King, 1989). Cependant, il est intéressant de comprendre ces effets, pour tenter d'y apporter une solution. Par exemple, la violence ne se manifeste pas de la même manière dans un collège de Sarcelles, dans une école de Sao Paulo et dans un établissement de Lagos. Toutefois, les signes de violence sont souvent les mêmes (racket, viols, violences verbales, physiques) et les moyens de l'enrayer peuvent être abordés de façon globale, même si les actions à mettre en œuvre doivent s'adapter au contexte.

La comparaison en éducation est économique, car elle permet de ne pas se livrer à des études qui ont déjà été réalisées en d'autres lieux. On assiste actuellement à une mondialisation des champs de l'activité humaine et le recours à l'éducation comparée apparaît tout à fait nécessaire dans ce contexte.

L'approche des dispositifs ou des faits éducatifs que suppose l'éducation comparée est multiple et complexe. Elle nécessite des points de vue différents et fait appel à des chercheurs qui ne sont pas nécessairement des comparatistes, mais des économistes, des historiens, des sociologues, des démographes... Certaines études demandent une technicité telle que seuls des spécialistes peuvent mener à bien ces recherches. Par exemple, pour étudier l'innovation en éducation, Antoine Prost a recours à une analyse historique pour montrer « le changement paradoxal d'une institution qui refuse la réforme et l'innovation » (Prost, 1996). L'éducation comparée n'est pas la spécialité des seuls comparatistes ; elle se situe au carrefour de nombreuses disciplines et chacune apporte un éclairage différent sur l'objet d'étude (Van Daele, 1993).

C'est dans la confrontation et la comparaison de problèmes relatifs à l'éducation en différents contextes que l'éducation comparée prend son sens (10) (Halls, 1990). Elle a souvent une dimension internationale mais elle peut aussi être intranationale (comparaison de la façon dont un fait éducatif est traité dans différentes régions : l'éducation à la citoyenneté en Bretagne et en Corse). Le regard du comparatiste qui étudie des réalités dans des contextes différents crée le rapprochement et permet d'établir les points communs et les différences.

Les études comparatives sont souvent réalisées par les organismes internationaux (BIE, UNESCO, OCDE, Conseil de l'Europe). Effectuées à partir d'indicateurs, elles recueillent des données quantitatives sur les différents pays et fournissent des informations importantes aux décideurs (Laderrière, 1995, Debeauvais, 1996). Ces études ont un impact sur l'élaboration des politiques éducatives (Lê Thành Khôi, 1981). Jullien de Paris, le père fondateur de l'éducation comparée, écrivait en 1817 dans son *Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée* que du rapprochement et de la comparaison entre les cantons suisses naîtrait l'idée de « s'emprunter les uns aux autres ce qu'ils pourraient avoir de bon et d'utile dans leurs institutions » (11).

Toutefois, les études comparatives réalisées par les organisations internationales ne concernent pas seulement les comparaisons de systèmes éducatifs ; elles proposent des études spécifiques à chaque pays sur leurs politiques nationales d'éducation (12) ; elles s'intéressent aussi aux grandes tendances mondiales. Les comparaisons deviennent alors thématiques et ce, à l'échelle planétaire. C'est sur ce type de comparaison qu'est construit le *Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle* (Delors, 1996). Le rapport aborde les grands problèmes mondiaux et imagine des voies qui pourraient permettre d'y remédier (cohésion sociale, meilleure prise en compte du local et du global, nouveau modèle de développement...).

Les organisations internationales ne sont pas seules en charge des études comparatives. De nombreux chercheurs étudient les problèmes qui se posent de façon générale, au niveau mondial ou au niveau de plusieurs États. Par exemple, l'étude de la question des nouvelles technologies fait ressortir que les techniques de communication sophistiquées actuelles creusent le fossé entre nantis et défavorisés (au niveau des États et des individus). Il faut donc imaginer des solutions à l'échelle mondiale (éducation au changement (13), intégration pertinente des nouvelles technologies dans les dispositifs éducatifs) sans omettre le fait que la moitié de la population mondiale n'a pas accès aux réseaux téléphoniques. La question suivante appelle une réponse

urgente : Comment peut-on éviter que les inégalités ne se renforcent, que le pouvoir culturel et scientifique que confère la maîtrise des outils d'information ne soit concentré dans les mains des puissances les plus développées sur le plan technologique (Delors, 1996) ?

L'éducation comparée s'intéresse prioritairement à ce type de problèmes et propose des stratégies qui permettent de réduire les inégalités, d'éviter les traumatismes et de favoriser l'équité au plan mondial. Elle a une dimension pragmatique. Elle s'appuie sur une analyse de la situation à l'échelle internationale pour envisager des remédiations (King, 1989).

Si elle met à jour les problèmes communs, les clarifie et propose des analyses qui contiennent des éléments de solution au plan local et au plan international, elle repère aussi les différences et les explique. Les différences qui existent entre la distribution des disciplines scolaires dans les curricula européens (Forquin, 1989), l'organisation du temps scolaire, le contenu des formations professionnelles, les calendriers universitaires (Paul, Thomamichel, 1996) s'expliquent par les contextes spécifiques, par l'histoire de chaque système éducatif, par les cultures scolaires différentes (Abdallah-Pretceille, Porcher, 1996). Chaque pays est attaché, pour toutes ces raisons, à son propre système éducatif ; les instances européennes l'ont bien compris, qui ne tentent pas d'unifier les systèmes mais qui proposent des structures supplémentaires, comme les sections européennes ou les nouvelles formations professionnelles (pour les nouveaux métiers) communes. On ne touche pas à l'existant, mais on ajoute des cadres, des certifications et on développe la mobilité et l'échange (Porcher, Groux, 1997).

La mobilité et l'échange sont des facteurs importants pour le développement de l'éducation comparée. En effet, c'est par la rencontre de l'autre, dans son pays, que l'on pourra prendre conscience des différences dans tous les domaines de la vie sociale, politique, économique, culturelle, mais aussi dans le domaine éducatif.

L'éducation comparée rassemble les données recueillies sur les systèmes éducatifs (14) (Postlethwaite T.N., Wiley D.E., 1992), elle propose des explications sur les liens entre l'éducation et la culture (Lê Thành Khôi, 1995). Elle apporte des informations, elle permet de comprendre l'évolution des systèmes et de poser les problèmes au plan mondial. Les données collectées à l'aide des indicateurs ou les enquêtes qualitatives réalisées apportent des informations utiles pour influer sur les politiques éducatives. Elle initie des recherches orientées vers des décisions (organisations internationales) mais aussi vers des conclusions (les études sur les rapports entre éducation, culture et société) (De Landsheere, 1992). La diffusion des études se fait par les réseaux de communication des organisations internationales et des associations de comparatistes (Van Daele, 1993).

Après avoir cerné l'objet d'étude, la spécialité que constitue l'éducation comparée, nous allons tenter d'en proposer une définition, qui, comme toute définition, est nécessairement réductrice :

L'éducation comparée est une spécialité qui permet, en relation avec des champs disciplinaires variés, d'approcher des réalités éducatives internationales ou nationales, de les étudier par le biais de la comparaison, dans leur contexte global, à des fins cognitives, mais aussi pragmatiques, pour tenter de comprendre les problèmes rencontrés, mais aussi d'améliorer l'existant (Porcher, Groux, 1997).

Certes, l'apport considérable que représente l'éducation comparée sur le plan de la formation de l'esprit, de la connaissance et sur le plan de la relation à l'autre, n'apparaît pas dans cette définition. En effet, des recherches comme celle de R. Hoggart, dont il rend compte dans *La culture du pauvre* (15) ou celle de Labov, qu'il relate dans *Le parler ordinaire* (16), s'apparentent à l'éducation comparée, dans la mesure où elles mettent à jour les différences d'ordre culturel, éducatif, linguistique entre les différentes classes sociales (Hoggart) et les différentes communautés américaines (étude de la langue vernaculaire des Noirs Américains en lien avec « la culture, l'organisation sociale et la situation politique de la jeunesse des ghettos noirs des États-Unis » (Labov)). Le concept de la variation (sociale (17)) qui nourrit l'œuvre de Labov, est aussi un concept fondateur pour l'éducation comparée (Porcher, 1996).

Toute tentative de définition est, on le sait, vouée à l'échec. Réductrice, insuffisante, privilégiant un aspect par rapport à un autre, elle sera inévitablement contestée. De même, lorsqu'on s'attache à rechercher ce que l'on pourrait appeler une méthodologie de l'éducation comparée, on s'aperçoit qu'il y a une pluralité de démarches, de méthodes et qu'aucune ne constitue la théorie de référence pour cette spécialité (Husén, 1989).

Des cadres de référence pour une méthodologie de l'éducation comparée

Nombreux sont les comparatistes en éducation qui ont mis l'accent sur la nécessité d'être vigilant par rapport aux méthodologies (Debeauvais, 1989 ; Halls, 1990). De façon plus générale, Norbert Elias invite le chercheur en sciences sociales à l'analyse critique et à la prudence par rapport à leurs modèles théoriques :

« Les spécialistes de la recherche, les représentants des sciences sociales eux-mêmes, ne disposent guère de normes communes d'autocontrôle ou de contrôle réciproque qui leur permettraient de distinguer avec la même assurance que leurs collègues des sciences de la nature, entre, d'une part, des produits de l'imagination, arbitraires et personnels — idéaux politiques ou nationaux — et, d'autre part, des modèles théoriques et réalistes que l'on puisse soumettre à l'examen empirique » (18).

Les débats sur la méthodologie et les approches théoriques en éducation comparée n'ont pas permis de privilégier une théorie. C'est la raison pour laquelle on peut se demander s'il existe une méthodologie de l'éducation comparée (Novoa, 1995), ou un « éclectisme pragmatique acceptant la coexistence de démarches scientifiques hétérogènes » (Debeauvais, 1989).

Le cadre fonctionnel

Certains chercheurs pensent que le cadre théorique qui adopte une vue totalisante, voire systémique vis-à-vis des faits sociaux est le cadre de référence le mieux adapté à l'éducation comparée (Debeauvais, 1989). Le fonctionnalisme est une approche qui convient à l'étude des organisations, des institutions, de la vie sociale. « Recourant à une analogie entre la vie sociale et la vie organique, le fonctionnalisme saisit chaque institution dans sa fonc-

tion, dans son apport au maintien du système. L'institution est essentiellement la réponse à un besoin de la société, elle est une condition utile à son fonctionnement » (19).

Le fonctionnalisme convient pour étudier les fonctions des parties dans un ensemble. Il s'agit des fonctions manifestes (celles que les acteurs ont voulues) mais pas des fonctions latentes (les conséquences objectives de l'institution, indépendamment du point de vue des acteurs) (20). Le fonctionnalisme permet d'étudier la société comme une totalité qui intègre les différentes institutions, qui ont chacune leur fonction propre à l'intérieur de cette société (King, 1989).

Durkheim souligne les limites du fonctionnalisme. En effet, écrit-il, « Faire voir à quoi un fait est utile n'est pas expliquer comment il est né ni comment il est ce qu'il est » (21).

Cela revient à dire que le fonctionnalisme n'est que descriptif ; il n'a pas de dimension historique ni explicative. On peut s'interroger sur les possibilités qu'offre une telle approche en éducation comparée. S'agit-il de décrire le fonctionnement d'une institution et des éléments qui la composent, de les comparer à une autre institution en un autre lieu ? L'approche fonctionnaliste, suffisamment globale et systémique, peut être opératoire. Mais il semble certes artificiel de se limiter à la description et à la fonction des parties au sein du tout, sans aborder à aucun moment le sens de l'organisation, son développement, son histoire (Lê Thành Khôi, 1981).

Le cadre structuro-fonctionnaliste

La théorie de type structuro-fonctionnaliste (Parsons, 1966) clarifie les choses. Le système général de l'action qu'elle propose identifie les besoins nécessaires à sa réalisation (stabilité, adaptation) et les systèmes qui remplissent les fonctions qui correspondent à ces besoins (système culturel, social...). Ces fonctions s'effectuent par le biais des structures (par exemple pour le système social, les rôles, les collectivités, les normes, les valeurs). Le système général de l'action fait une place importante aux relations entre l'action et son environnement. L'état des relations entre les systèmes et leurs environnements constitue le point de référence le plus important pour comparer deux sociétés. (22)

Cette théorie semble être un modèle conceptuel pertinent pour effectuer des comparaisons entre des systèmes éducatifs par exemple. L'importance accordée au contexte en particulier se retrouve dans les études comparatives (Bourdieu, Passeron, 1967 ; Lê Thành Khôi, 1991).

Le cadre structuraliste

Il convient aussi d'étudier la pertinence du modèle structuraliste pour l'éducation comparée.

Le structuralisme se définit épistémologiquement comme une activité opératoire de nature essentiellement constructiviste. Selon Barthes, ses deux opérations principales sont le découpage (recherche des fragments mobiles (mythèmes, phonèmes, sèmes) et la découverte des règles d'association (règles de combinaison qui permettent de dégager un sens à partir des fragments inventoriés) (23). Cette activité opératoire aurait pour but de comprendre, en les décodant, la culture et d'exprimer en termes intelligibles une réalité complexe (24).

Quel éclairage C. Lévi-Strauss apporte-t-il sur la question ? Il part de « *l'hypothèse de travail selon laquelle la structure sociale est un modèle* construit à partir de la réalité empirique observée et décrite par l'ethnographie, c'est-à-dire des relations sociales (règles de parenté, rituel...), et qui n'existe pas *en soi mais par rapport aux éléments qu'elle réunit et dont elle* explique les règles d'organisation et de transformation. (...) Toutes les structures sociales étant inconscientes et radicalement distinctes des explications conscientes que donnent d'elles les individus à qui elles s'imposent, la connaissance des structures suffit à expliquer tout ce qui existe » (25).

En quoi le cadre structuraliste peut-il constituer une approche opératoire pour l'éducation comparée ? Dans l'optique structuraliste, le sujet s'efface au profit de la construction. Il y a objectivation de la réalité grâce à « des codes et des symboles qui garantissent une véritable *coupure épistémologique*. (...) Les phénomènes étudiés (structures) doivent être appréhendés à partir des relations qui les caractérisent à un moment donné » (26). C'est dire que la dimension synchronique est prioritaire. « L'ethnologie structuraliste (comme la linguistique saussurienne) sans nier l'intérêt du point de vue historique et évolutionniste (diachronie) prend pour point de départ l'étude synchronique des institutions pour en dégager la structure et le sens » (27).

Quand peut-on faire appel à une approche structuraliste en éducation comparée ? Quel objet peut-on étudier en recourant à ce modèle ? Certains comparatistes en éducation pensent qu'il peut être tout à fait pertinent d'approcher l'institution éducative, ses acteurs, les relations qu'ils entretiennent, les stratégies qu'ils développent, les actions engagées, les résistances... par le biais d'une méthode structuraliste (King, 1989 ; Halls, 1990). Des comparaisons entre institutions éducatives appartenant à des contextes différents pourront être établies grâce à la confrontation des éléments de ces ensembles.

Une pluralité de méthodes

L'efficacité des modèles qui viennent d'être présentés dépend de l'objet d'étude.

Nombreux sont les sociologues qui ont refusé le dogmatisme dans les sciences sociales et qui ont affirmé la nécessité d'une multiplicité d'approches. C'est le cas de Weber, qui fait sien « le postulat néo-kantien de l'inépuisabilité du réel, affirme la pertinence d'approches multiples et non exclusives. (...) Chez lui, le terme « méthode » appelle le pluriel qui reflète la multiplication des techniques de connaissance. La validité d'une méthode ne *saurait être affirmée en dehors d'un contexte particulier, et c'est aux résul*tats obtenus qu'elle sera jugée » (28).

Comme nous l'avons dit plus haut, nombreux sont les comparatistes qui ont revendiqué une pluralité d'approches, de théories et de méthodes (29) (Debeauvais, 1989 ; Halls, 1990 ; Leclercq, 1994). « La recherche en éduca*tion doit faire preuve d'un plus grand éclectisme épistémologique* » (Husén, 1989).

Mais qu'entend-on par méthode ? S'agit-il des techniques, des procédés utilisés par le savant ou de la démarche scientifique elle-même ? Pour M. Mauss, il faut pour analyser les faits sociaux, difficiles à atteindre et sou*vent complexes, des « procédés spéciaux et rigoureux* d'observation (...), des méthodes critiques ».

Nous retiendrons ce terme de « méthodes critiques ». Ce sont ces méthodes que l'éducation comparée doit utiliser pour analyser les faits éducatifs dans leur complexité et qui, seules, rendront possible leur objectivation.

Comme Max Weber, Marcel Mauss affirme que « l'emploi de ces méthodes varie naturellement avec les faits variés que la sociologie observe. C'est ainsi qu'il existe des moyens différents pour analyser un rite religieux et pour décrire la formation d'une ville. Mais l'esprit, la méthode du travail restent identiques, et l'on ne peut classer les méthodes critiques que suivant la nature des documents auxquels elles s'appliquent : les uns sont les documents statistiques, puisque tous modernes, récents, les autres sont les documents historiques » (30).

L'éducation comparée a recours à des méthodes critiques différentes selon l'objet d'étude (Husén, 1989 ; Halls, 1990). On fait appel en priorité à des méthodes quantitatives quand on veut comparer par exemple les résultats des élèves de 13 ans en mathématiques et en sciences dans les pays de l'OCDE. On fait plutôt appel à des méthodes qualitatives quand on veut étudier les acteurs éducatifs en Égypte et comparer les rôles et les fonctions des secteurs public et privé dans ce pays. Et si l'on veut comparer les modèles organisationnels de l'entreprise en France et au Japon et les politiques de formation qui leur sont afférentes, on aura recours à une analyse systémique, particulièrement adaptée à l'analyse des organisations. Actuellement, même s'ils s'accordent à reconnaître différentes tendances en éducation comparée (Novoa, 1995), les chercheurs de la spécialité lui revendiquent une multiréférentialité (Debeauvais, 1989).

La méthode comparative

L'éducation comparée est aussi extrêmement dépendante de l'outil qu'est la comparaison. Celui-ci est utilisé pour analyser les faits éducatifs au niveau international ou national. La méthode comparative, spécifique à l'éducation comparée, devait, selon Jullien de Paris, faire avancer les recherches en éducation et « fournir des moyens nouveaux pour perfectionner la science de l'éducation » (31).

Pour être réellement efficace, cette méthode doit être utilisée avec beaucoup de rigueur. Elle fait appel à des techniques complexes. La comparaison est une activité mentale élaborée, « consciemment délimitée par des problèmes, des perspectives théoriques et des desseins générateurs d'attente » (Schriewer, 1989). C'est un mode de pensée relationnelle qui a des règles exigeantes (Holmes, Schriewer, 1992). C'est sur ce point que M. Mauss insiste lorsque, après avoir étudié les utilisations erronées des statistiques, il examine le problème des comparaisons fallacieuses :

« Il faut, de plus, avoir le soin de réduire à des faits comparables les données d'origines diverses dont on dispose. Faute d'avoir ainsi procédé, beaucoup de travaux de sociologie morale, par exemple, contiennent de graves erreurs. On a comparé des nombres qui n'ont pas du tout la même signification dans les diverses statistiques européennes. En effet, les statistiques sont fondées sur les codes, et les divers codes n'ont ni la même classification, ni la même nomenclature ; par exemple, la loi anglaise ne distingue pas l'homicide par imprudence de l'homicide volontaire. De plus, comme toute observation scientifique, l'observation statistique doit tendre à être la plus exacte et la plus détaillée possible. Souvent, en effet, le caractère des faits

change, lorsqu'à une observation générale, on substitue une analyse de plus en plus précise ; ainsi, une carte, par arrondissements, du suicide en France, conduit à remarquer des phénomènes différents de ceux que fait apparaître une carte par départements » (32).

Selon le principe que l'on ne peut comparer que ce qui est comparable, il faudra veiller à la qualité des données et à ce qu'elles recouvrent. Par exemple, lorsqu'on voudra comparer les enseignements préscolaires dans les pays de l'OCDE, il faudra veiller à ce que les personnes interrogées entendent la même chose : école maternelle (ou son équivalent) et non garderie ou crèche.

Les difficultés méthodologiques rencontrées par les responsables de l'étude *Regards sur l'éducation, les indicateurs de l'OCDE* (OCDE, 1996), sont indiquées dans l'introduction. En particulier, on signale que pour le calcul des moyennes internationales (pour de nombreux indicateurs), la moyenne des pays et le total OCDE peuvent être sensiblement faussés par les données manquantes (OCDE, 1996).

L'identification des éléments du système

Ces précautions relatives à la comparaison évoquées, il faut avant d'engager toute démarche comparative, identifier les différents composants (ou éléments) du système (ou structure).

Cette première étape doit être extrêmement rigoureuse. Les qualités du comparatiste sont celles que définit Lévi-Strauss dans *L'Anthropologie structurale* et qu'il appelle « les ambitions de l'anthropologie » (33). La première de ces ambitions est l'objectivité. Il ne s'agit pas de l'objectivité qui consiste à faire abstraction de ses croyances, de ses valeurs et de ses préjugés. Il s'agit d'acquérir des « méthodes de pensée (...) valides, non seulement pour un observateur honnête et objectif, mais pour tous les observateurs possibles » (34).

L'anthropologue doit « façonner de nouvelles catégories mentales, contribuer à introduire des notions d'espace et de temps, d'opposition et de contradiction, aussi étrangères à la pensée traditionnelle que celles qu'on rencontre aujourd'hui dans certaines branches des sciences naturelles » (35).

Le comparatiste en éducation doit également se forger un appareillage conceptuel et théorique solide et valide pour tous les observateurs possibles (Novoa, 1995). Il s'agit de construire les ensembles constituants de la structure, non pas de les extraire de la réalité empirique, mais de les construire « comme modèles intermédiaires entre les relations observables et la structure proprement dite qui leur donne sens. Le sens n'est pas lisible dans le vécu et n'apparaît que dans le jeu des structures » (Morfaux, 1980).

Par ce processus d'objectivation, l'homme crée les outils, les méthodes critiques qui permettent d'approcher le monde, la réalité sociale, la réalité éducative et de créer en quelque sorte un monde transparent, compréhensible grâce à des outils d'investigation pertinents. Il crée une philosophie, une vision du monde, qui doit être, selon Sartre, « à la fois totalisation du Savoir, méthode, idée régulatrice, arme offensive et communauté de langage » (36).

Le chercheur en éducation comparée doit donc, dans un premier temps, repérer les éléments constitutifs de la structure qu'il construit, approcher sa

logique interne (Leclercq, 1994), puis se forger les outils qui lui permettront de construire le savoir spécifique à la spécialité « éducation comparée ». Car c'est ce savoir qui nous intéresse et ce sont les propositions auxquelles les méthodes critiques nous permettent d'arriver, qui sont importantes et non le processus en lui-même, pour lui-même.

Wittgenstein écrit dans *De la certitude* à propos du savoir en mathématique — propos généralisables au savoir en éducation comparée — que la recherche doit générer le sens qui lui même doit modifier les pratiques :

« Le savoir en mathématique. Là, il faut toujours se souvenir qu'un "processus interne", "un état interne" n'ont pas d'importance et demander : "Pourquoi aurait-il de l'importance ? En quoi m'intéresse-t-il ?" Ce qui est intéressant, c'est la façon dont nous employons les propositions mathématiques » (37).

La relation entre théorie et pratique est là encore mise à jour. L'éducation comparée a une dimension pragmatique ; elle a certes une dimension heuristique, mais elle utilise les connaissances, le savoir qu'elle construit, à des fins d'amélioration du système, de la structure (Van Daele, 1993). Si elle étudie les éléments de la structure, c'est pour mieux comprendre les relations qu'ils établissent entre eux, dans des contextes divers, pour mettre à jour les fonctionnements, les dysfonctionnements et faire des propositions concrètes pour améliorer la structure, la rendre plus performante, plus efficiente, moins problématique (Lê Thành Khôi, 1981).

La démarche première consiste donc à identifier les éléments du système : acteurs, pratiques, fonctionnements, outils, choix offerts et résultats. La seconde démarche consiste à établir des analogies entre ces « objets » étudiés dans des contextes différents.

Les principes méthodologiques essentiels

Il convient de s'interroger sur la méthodologie de l'éducation comparée et de définir ses principes essentiels. Mais il faut d'abord se demander si l'on peut toujours comparer, si les systèmes éducatifs et leurs composantes sont *toujours comparables* (Bourdieu, Passeron, 1967 ; Robin, 1994).

Dans l'introduction de *Regards sur l'éducation, les indicateurs de l'OCDE*, les experts chargés de l'étude signalent les limites de leurs données et affirment que « d'autres avancées méthodologiques s'imposent ». Ils attirent en particulier l'attention sur les problèmes de comparabilité qui devront être résolus. L'une des principales limites à la comparabilité des indicateurs internationaux de l'enseignement tient à la classification internationale type de l'éducation (CITE) qui ne présente pas de « définition théoriquement adéquate des niveaux d'enseignement qui puisse être opérationalisée ». Il n'existe pas non plus de classification cohérente des divers types d'enseignement. En particulier, la distinction actuelle entre enseignements général et professionnel pose des problèmes d'exactitude car elle fait principalement appel à des structures institutionnelles qui sont très différentes d'un pays à l'autre. Beaucoup d'autres points sont soulignés qui rendent difficiles les comparaisons internationales (OCDE, 1996).

La méthodologie de l'éducation comparée a fait l'objet de nombreux articles, de multiples débats lors de colloques et a constitué la matière d'études diverses et parfois contradictoires (Holmes, 1981 ; Altbach, Kelly,

1986 ; Schriewer, Holmes, 1988). Entre les tenants des démarches relevant de l'histoire, de la philosophie, et les tenants des démarches relevant des sciences exactes, inspirées par la démarche expérimentale (38), il n'y a pas consensus (Vexliard, 1967 ; Leclercq, 1994)... Et il n'existe pas de théorie ou de méthode admise par l'ensemble des comparatistes, même si la démarche de l'analyse systémique est souvent utilisée (Halls, 1990). Cette démarche présente l'avantage d'approcher la réalité éducative dans son ensemble (finalités, objectifs, acteurs, pratiques, fonctionnements, outils, résultats) et de l'étudier en relation avec son contexte. Elle s'apparente à la démarche structuro-fonctionnaliste et à l'approche structuraliste par la vision globale qu'elle propose et par l'étude des interrelations entre les éléments du système (King, 1969).

La méthodologie de la comparaison se conçoit par rapport à une prise en compte du contexte dans ses dimensions économique, historique, politique et culturelle (King, 1968). Si l'on n'intègre pas ces éléments, l'étude comparative sera faussée. Comment expliquer les excellents résultats en sciences (1re position) et en mathématiques (4e position) obtenus par les élèves de la 8e classe (14 ans) en République tchèque (39), si l'on ne tient pas compte de la volonté politique de changement de ce pays et des réformes éducatives et curriculaires qui l'ont accompagnée ? Ces résultats ne s'expliquent pas par les moyens financiers mis à la disposition de l'enseignement, puisque les dépenses par élève dans l'enseignement secondaire ne sont que de 1 903 dollars, alors que les pays de l'OCDE dans leur ensemble dépensent 4 730 dollars par élève du secondaire. L'effet d'innovation et la dynamique qui en est la conséquence peuvent expliquer aussi ces excellents résultats. Il faudrait peut-être également tenir compte de facteurs historiques et culturels qui jouent certainement un rôle dans ces performances (Husén, 1987).

Le principe de contextualisation, cher à la philosophie analytique (*cf.* Hilary Putnam) est essentiel en éducation comparée. Les experts de l'OCDE précisent que les chiffres ne peuvent jamais, à eux seuls, permettre de bien comprendre l'évolution de l'enseignement. En effet, les indicateurs quantitatifs, souvent nécessaires à une analyse exacte de l'évolution de l'enseignement, ne sont jamais suffisants. Ils ne peuvent pas permettre de comprendre les relations de cause à effet qui intéressent les décideurs. En revanche, on peut comprendre ces relations « en étudiant les données chronologiques et en associant les indices relatifs aux systèmes éducatifs aux indicateurs qui s'appliquent à des domaines autres que l'enseignement » (OCDE, 1996).

Ces domaines autres que l'enseignement, ce sont les facteurs politique, économique, culturel, historique qui constituent, ce que j'ai appelé, le contexte du système éducatif. Celui-ci est d'une importance primordiale pour la compréhension du sens des faits éducatifs — et sur ce point la méthode structurale présente des limites pour notre objet d'étude. On ne peut donner du sens à certains éléments du système éducatif que si l'on connaît l'ensemble de ce système (Sur ce point, l'approche structuraliste est opératoire), et le contexte social, culturel et historique dans lequel il s'est développé. C'est la raison pour laquelle les données chiffrées et les statistiques doivent être contextualisées, c'est-à-dire accompagnées de commentaires relatifs au contexte et à la manière dont les chiffres ont été recueillis. L'interprétation des données, leur décryptage, est essentiel (Leclercq, 1994).

M. Mauss insiste sur ce point : « Il faut bien connaître les principes qui ont présidé à la confection (des statistiques). Faute de précautions minutieuses,

on risque d'aboutir à des données fausses : ainsi il est impossible d'utiliser les renseignements statistiques sur le suicide en Angleterre, car, dans ce pays, pour éviter les rigueurs de la loi, la plupart des suicides sont déclarés sous le nom de mort par suite de folie ; la statistique est ainsi viciée dans son fondement » (40).

Ces remarques à propos des statistiques ou des données en sociologie morale sont aussi pertinentes pour l'éducation comparée. Il s'agit de « refuser le comparatisme abstrait » (41) et de bien comprendre la spécificité des systèmes éducatifs que l'on compare. « La réinterprétation sociologique » (42) qui permet de resituer les chiffres dans leur contexte et d'apporter les éclairages, les corrections et les interprétations indispensables à leur exploitation, est nécessaire (King, 1989). Ce qui intéresse le comparatiste, c'est la position du système d'enseignement dans le système social et ses fonctions dans le système. Une approche structuraliste semble la mieux adaptée pour conduire cette étude qui pourrait permettre d'établir une véritable typologie des systèmes éducatifs.

Le chercheur en éducation comparée a recours à la méthode comparative pour travailler sur les données quantitatives collectées par les centres de recherche et les organisations internationales (Husén, 1987). La méthode comparative, sous sa forme la plus accomplie, intègre les données contextuelles. Si l'on compare les sciences de l'éducation et les sciences exactes, on peut dire que la méthode comparative, parce qu'elle est analogique, est aux sciences de l'éducation ce que la méthode expérimentale est aux sciences exactes (Halls, 1990).

Mais la méthode comparative doit s'ouvrir sur des approches multiples, nous les avons étudiées. En effet, cette pluralité de démarches est nécessaire au comparatiste, s'il veut avoir une vision globale du fait éducatif, s'il veut l'étudier, en recourant à la comparaison avec d'autres, s'il veut le relativiser, l'analyser dans son contexte. Il lui faut, pour mieux approcher la complexité des phénomènes et des systèmes éducatifs, faire appel à des cadres théoriques différents et complémentaires, qui permettront une étude diversifiée et globale de l'objet d'étude (43) (Debeauvais, 1989 ; Halls, 1990).

J'ai choisi, pour présenter cette étude sur l'éducation comparée, de ne retenir que deux aspects, les limites du champ et les approches méthodologiques, qui me semblent déterminants pour la réflexion épistémologique.

Les lieux d'éducation comparée

Cependant, il ne faudrait pas que l'éducation comparée s'enferme dans des considérations théoriques et méthodologiques. La recherche doit s'effectuer sur les lieux d'éducation comparée et partir de l'existant pour faire des propositions concrètes aux acteurs de l'institution éducative (King, 1989). Les lieux d'éducation comparée sont nombreux et variés. Ce sont des lieux où plusieurs cultures et plusieurs systèmes éducatifs entrent en contact (Porcher, 1980). Nous n'en retiendrons que quelques-uns, comme l'enseignement international, les classes européennes, l'enseignement bilingue et les lieux de diffusion des langues et des cultures. Ils offrent un terrain de recherche particulièrement diversifié. Dans ces lieux privilégiés, l'éducation comparée joue un rôle central, que ce soit pour les élèves, les étudiants ou les chercheurs. Lieux institutionnels comme l'école ou les centres de langue, lieux géographiques comme l'étranger où l'on peut effectuer séjours et

recherches... Dans tous ces lieux, la langue et la culture sont omniprésentes. Elles les habitent et les imprègnent. Ce n'est pas un hasard. Quand une nation s'engage dans une politique de repli identitaire, on ne parle plus de diffusion des langues et des cultures étrangères. Au contraire, quand l'école favorise et encourage l'apprentissage des langues et des cultures étrangères, elle manifeste son désir d'ouverture sur l'autre.

Les médias (télévision, internet...) fournissent également des informations nombreuses sur les différents systèmes éducatifs ; ils offrent la possibilité d'approcher d'autres réalités et d'établir des comparaisons à partir des nouvelles connaissances véhiculées. Ils permettent de faire cohabiter de multiples cultures (Gonnet, 1995).

La démarche comparative, ou dialectique, de confrontation et de rencontre du même et de l'autre est extrêmement enrichissante. Elle permet à l'individu d'accroître ses capacités de compréhension de ce qui n'est pas lui, de s'ouvrir sur le monde et d'abandonner son ethnocentrisme, dans une démarche généreuse vers l'altérité.

L'AVENIR DE L'ÉDUCATION COMPARÉE

Il est urgent de poursuivre le travail et les recherches en éducation comparée, car c'est une spécialité qui peut apporter beaucoup aux différents acteurs de l'institution éducative.

Pour cela, il faut construire de nouveaux concepts, proposer de nouvelles interprétations afin que l'éducation comparée soit plus créative, plus riche, plus porteuse de sens (Novoa, 1995)... Son dynamisme actuel est indéniable et ses enjeux sont forts, mais elle doit se forger les outils conceptuels qui seront les garants de son développement.

Sartre écrit à propos de la philosophie — mais on pourrait établir un parallèle avec l'éducation comparée — : « C'est qu'une philosophie, quand elle est dans sa pleine virulence, ne se présente jamais comme une chose inerte, comme l'unité passive et déjà terminée du Savoir ; née du mouvement social, elle est mouvement elle-même et mord sur l'avenir (...). la philosophie se caractérise comme une méthode d'investigation et d'explication » (44).

L'éducation comparée, comme la philosophie dont parle Sartre, est une spécialité dont on peut attendre beaucoup et qui va apporter des clarifications, des propositions d'élucidation aux problèmes éducatifs actuels. Elle invitera les acteurs du système éducatif à faire les choix nécessaires en toute connaissance de cause, en apportant les éléments de savoir indispensables qu'elle aura collectés en d'autres pays, analysés et soumis au filtre de la raison. Aujourd'hui, la mondialisation des techniques, des médias, des transports, de l'économie, de la politique apparaît de façon évidente à tous les citoyens du « village-planète » (Delors, 1996).

La mondialisation des faits éducatifs, l'influence qu'ont l'un sur l'autre les différents systèmes éducatifs, les échanges entre partenaires éducatifs de différents pays, sont également indéniables. Il est nécessaire d'apporter de la cohérence et du sens à ces rapprochements, de rationaliser les interpré-

tations issues des comparaisons, de donner les outils nécessaires à tous pour comprendre les enjeux éducatifs et pour analyser les problèmes qui se posent dans ce domaine.

Les recherches futures en éducation comparée pourraient être orientées dans plusieurs directions :

1. Développement de l'éducation comparée dans les enseignements universitaires et réflexion sur les contenus,
2. Contribution au développement de la recherche en éducation comparée : interprétation des données relatives aux faits et aux systèmes éducatifs, élaboration de concepts opératoires pour l'éducation comparée,
3. Contribution des programmes d'échanges scolaires, universitaires et professionnels au développement de l'éducation comparée,
4. Fonction de l'éducation comparée dans les enjeux actuels de l'éducation.

Le développement de l'éducation comparée dans les enseignements universitaires et la réflexion sur les contenus

L'éducation comparée se développe actuellement de façon considérable pour les raisons suivantes : ampleur du mouvement de mondialisation, développement des échanges internationaux, des « autoroutes » de l'information, prise de conscience des enjeux forts liés à l'institution scolaire, intérêt manifesté par les organisations internationales pour l'éducation, intérêt des médias pour les problèmes éducatifs et pour la comparaison internationale...

Il est tout à fait surprenant qu'en France, l'institution éducative et l'université en particulier ne tiennent pas compte de ce développement et du potentiel important de l'éducation comparée. En effet, cette spécialité permet de réfléchir à la gestion des différences (hétérogénéité dans les classes, différences de valeurs, de cultures, de niveaux...), elle apporte des points de vue décentrés sur le traitement des problèmes éducatifs, elle donne des éclairages nouveaux sur d'autres systèmes (qui ont des finalités différentes, qui font des choix éducatifs qui ne sont pas nécessairement les mêmes que les nôtres), elle relativise les choix effectués (programmes, méthodes, évaluation), elle met en regard des organisations de curriculums variées (Forquin, 1989)...

Il est extrêmement formateur pour un étudiant ou pour un futur enseignant de multiplier les points de vue sur un problème, de l'approcher en fonction de logiques et de cohérences différentes... La démarche comparative est riche d'enseignements ; elle interprète les différences, les ressemblances et cela dans des domaines variés comme la littérature, le droit, la politique, l'éducation...

Prenons l'exemple d'un étudiant en sciences de l'éducation dans une université française. Son parcours de formation passe nécessairement par une étude de l'histoire des institutions éducatives (françaises), du système éducatif (français), de la philosophie de l'éducation (centrée sur la France et sur l'Europe), de la psychologie, de la sociologie, des méthodes de recherche... Certes, l'étude de ces spécialités est nécessaire pour un futur enseignant, mais il est tout aussi important d'avoir une approche décentrée des problèmes éducatifs et de comprendre comment les acteurs éducatifs d'autres pays agissent, travaillent et se forment au sein de systèmes différents. Être ouvert à d'autres systèmes de pensée, à d'autres logiques, à d'autres concepts, à d'autres choix, accepter les différences, les comprendre... tout cela est très important dans le contexte actuel.

En effet, chacun est confronté à l'autre, dans sa différence culturelle, religieuse, sociale, ethnique... Et cette rencontre peut être sereine, enrichissante ou au contraire conflictuelle et violente. L'éducation comparée est une école d'ouverture à l'autre, de tolérance, de respect des différences. Elle permet à l'individu de s'enrichir par la rencontre de l'autre, de mieux se connaître et d'avoir des relations sociales harmonieuses. Un enseignement d'éducation comparée est indispensable en ce sens qu'il est ouverture sur les cultures, réflexion sur l'interculturel, dépassement de soi-même, abandon de l'ethnocentrisme et ouverture sur le monde (Porcher, Groux, 1997).

L'institution éducative, on le sait, ne reflète pas immédiatement les préoccupations de la société ; elle est rarement en prise directe avec elle : elle ne prend pas en compte instantanément les facteurs de changement. Par exemple, il n'y a pas toujours adéquation entre les formations et le marché du travail. Détachée des contraintes présentes, elle n'anticipe pas sur les évolutions ultérieures, à plus forte raison. On peut attribuer à ce phénomène général la faible présence de l'éducation comparée dans les cursus des futurs formateurs en France.

Outre les bénéfices déjà évoqués de l'éducation comparée pour un étudiant en sciences de l'éducation, un futur enseignant doit pouvoir aussi prendre du recul et adopter une attitude de distanciation par rapport à ses pratiques, à ses méthodes, à ses programmes, à tout ce qui constitue son habitus d'enseignant (Van Daele, 1993). L'éducation comparée peut apporter ce recul critique si souhaitable et mettre fin à la crispation de certains enseignants par rapport à « leurs » programmes. Certains enseignants pensent encore qu'ils doivent respecter à la lettre les programmes, que l'avenir de leurs élèves en dépend...

Si l'on arrive à intégrer le fait que d'autres systèmes éducatifs privilégient l'épanouissement personnel, la socialisation et non les savoirs, on réussira à avoir un regard plus distancié par rapport à son propre système. On sera alors amené à perdre de vue la lettre (le respect inconditionnel des horaires impartis aux programmes et les programmes) au bénéfice de l'esprit (le sens du projet élaboré et mis en place par l'institution éducative). Il ne s'agit pas de pratiquer le laxisme et de se démotiver ; au contraire il s'agit de prendre conscience des enjeux éducatifs et de ne pas perdre de vue les relations entre les pratiques et ces enjeux ; il s'agit en sorte de ré-injecter du sens dans les pratiques. L'éducation comparée, par l'approche multi-dimensionnelle qu'elle propose, par les confrontations permanentes qu'elle met en place, réintroduit le sens dans l'acte éducatif.

Si on compare les données nationales sur les objectifs socio-affectifs dans les programmes des pays de l'Union européenne, on peut élucider les valeurs attendues par chaque système éducatif et confronter les différences et les ressemblances pour l'ensemble de ces systèmes et mettre ainsi à jour la spécificité de chacun d'entre eux. Ces données permettent une réinterprétation nuancée des résultats d'enquêtes internationales. Si les résultats en mathématiques et en sciences des élèves danois sont faibles, cela s'explique parce que le système éducatif danois ne privilégie pas l'acquisition des connaissances, mais la socialisation, l'épanouissement de l'individu...

Pour toutes ces raisons, et en particulier parce que l'éducation comparée offre les ingrédients d'une formation polyphonique qui permettra à l'individu d'acquérir ouverture intellectuelle, souplesse et adaptabilité, il est nécessaire

de proposer à tous les étudiants qui se destinent à un métier de la formation, un enseignement d'éducation comparée.

Il faut aussi contribuer au développement de la recherche en éducation comparée, et ce, sur deux axes différents, celui de l'interprétation des données relatives à l'éducation et celui de l'élaboration de concepts opératoires pour l'éducation comparée.

Contribution au développement de la recherche en éducation comparée : l'interprétation des données relatives aux faits et aux systèmes éducatifs, des concepts opératoires

Dès 1817, Jullien de Paris notait que l'éducation comparée pourrait faire avancer la recherche en éducation, comme l'anatomie comparée l'a fait pour la science de l'anatomie :

« Les recherches sur l'éducation comparée doivent fournir des moyens nouveaux pour perfectionner la science de l'éducation » (45).

Certes, cette spécialité contribue, ainsi que le souhaitait son fondateur, aux progrès de la recherche en éducation, mais elle doit se doter aussi d'un appareillage conceptuel performant et d'outils théoriques solides.

Jullien de Paris proposait pour que l'éducation comparée devienne « une science à peu près positive », qu'elle établisse des regroupements de faits et d'observations, puis des rapprochements en fonction de critères, puis des rapprochements et des comparaisons qui permettront de « déduire des principes certains, des règles déterminées ». Peut-on, comme Lévi-Strauss l'a fait en anthropologie, proposer une véritable analyse des faits éducatifs sans les trahir, sans les simplifier, sans les réduire arbitrairement ? Est-il si important de définir des lois générales qui présideraient au fonctionnement de l'ensemble des systèmes éducatifs ? Ne peut-on pas se fixer pour objectif de mettre à jour les différences et les ressemblances entre les systèmes éducatifs, les lieux où des connexions pourraient se faire, où des harmonisations pourraient être envisagées ? L'éducation comparée n'a pas pour but de proposer des unifications, mais des harmonisations (46) (Halls, 1990 ; Paul, Thomamichel, 1996). Elle garantit « l'existence de différences significatives entre les institutions nationales, et la possibilité de coopérations fonctionnelles, à bénéfice réciproque, qui n'obligent personne à renoncer à une identité ancestrale (et, comme telle, sans prix) » (Porcher, Groux, 1997).

Les partenariats entre États, entre acteurs éducatifs, ne peuvent que contribuer à l'avancée de la recherche en éducation par le jeu dialectique des propositions émises et par la dynamique ainsi mise en place. Lorsque Hegel évoque « la scission du simple en deux parties, ou la duplication opposante, qui, à son tour est la négation de cette diversité indifférente et de son opposition » (47), n'est-ce pas tout le processus de construction du Savoir qui est approché ?

C'est « la réflexion en soi-même dans l'être autre qui est le vrai », écrit Hegel. Où le savoir qui se construit sur le mode contradictoire, spéculatif et dialectique, peut-il mieux se construire que dans la relation intellectuelle avec l'autre, dans un partenariat qui a pour objectif des fins pragmatiques (résolution de problèmes éducatifs ; amélioration de son propre système éducatif ; compréhension de l'autre dans sa structure éducative, mais aussi dans sa culture) ?

Mais pour ce faire, il faut posséder des outils d'analyse ; il faut pour comparer les données recueillies par les différents partenaires, avoir des concepts pertinents pour l'interprétation. Ce travail d'élaboration de concepts doit être engagé. En effet, il y a de façon évidente des manques et des carences dans l'approche interprétative des chiffres et des données recueillis.

L'introduction de *Regards sur l'éducation, les indicateurs de l'OCDE* attire l'attention sur quelques problèmes de fiabilité relatifs aux données. Je les ai déjà évoqués. Elle aborde aussi les questions que l'OCDE et les pays Membres se posent sur la collecte des données : quels sont les phénomènes au cœur même du débat sur l'enseignement qui doivent être mesurés ? Comment peut-on les soumettre à une évaluation chiffrée ? Les mesures proposées sont-elles valables dans tous les pays, réalisables dans la pratique, et permettront-elles d'obtenir des données comparables ? (OCDE, 1996). Ces questions posent le problème de la pertinence théorique et pratique des indicateurs, de la méthode de collecte des données utilisée, mais les questions relatives à l'interprétation des données sont éludées.

Même si un volume intitulé *Regards sur l'éducation, Analyse* accompagne le volume précédent, les commentaires sont le plus souvent des constats, une aide au déchiffrage et à la compréhension des données, mais pas une véritable interprétation des résultats. La problématique qui accompagne le traitement des données n'est pas évoquée. On signale simplement qu'une « information supplémentaire sur le contexte analytique et l'interprétation des indicateurs » accompagne le volume des données.

C'est au lecteur et au chercheur de faire le véritable travail d'interprétation. Par exemple, en ce qui concerne les commentaires de l'enquête sur les résultats des élèves en mathématiques et en sciences, on signale simplement que « les excellents résultats obtenus au Japon, en Corée et en République tchèque sont d'autant plus impressionnants que les crédits affectés par ces pays à leurs établissements d'enseignement semblent assez modiques en comparaison de ceux d'autres pays de l'OCDE » (chiffres à l'appui). On en déduit que les résultats ne peuvent pas s'expliquer uniquement par l'investissement financier, mais qu'il y a des « facteurs qui dépassent les moyens mis à la disposition de l'enseignement » (OCDE, 1996). Ces facteurs ne sont pas élucidés. On note seulement que plusieurs études nationales sur l'efficacité des écoles ont montré que certaines écoles obtiennent de meilleurs résultats que d'autres, alors que leurs conditions de fonctionnement sont identiques.

Le lecteur, l'étudiant, le chercheur restent sur leur faim et sont contraints d'émettre des hypothèses sur la réussite de certains systèmes (dans ce domaine) qui ne sont pas vérifiables ; les données sur le fonctionnement des systèmes éducatifs nationaux et sur leur contexte n'étant pas suffisantes.

Nous éprouvons le même sentiment de frustration intellectuelle lorsque nous étudions les résultats de l'enquête sur l'illettrisme. Les performances remarquables de la Suède dans le domaine de la lecture (aussi bien pour les textes suivis, pour les textes schématiques que pour les textes au contenu quantitatif) sont constatées, mais aucunement interprétées : « Au vu des informations disponibles, il est difficile de dire si c'est à la qualité ou au contenu de la formation initiale d'un pays comme la Suède qu'il faut attribuer les hauts niveaux de compétences fonctionnelles observés dans ce pays à

tous les niveaux d'instruction, ou s'il existe des facteurs institutionnels ou culturels qui encouragent l'entretien et l'élargissement des compétences tout au long de la vie » (OCDE, 1996).

Il apparaît nettement que le travail d'interprétation des données est insuffisant et que si l'on veut fournir des informations utilisables par les décideurs pour améliorer les politiques de l'enseignement, il ne suffit pas de fournir des statistiques fiables ; il faut aussi attacher une importance extrême au travail d'interprétation de ces données (King, 1989).

En effet, l'introduction du volume *Regards sur l'éducation, les indicateurs de l'OCDE* affirme les objectifs de l'entreprise de recueil des données et de leur mise à disposition :

« Les indicateurs peuvent donc aider les décideurs à évaluer les résultats des élèves et des établissements scolaires, à suivre le fonctionnement des systèmes éducatifs, et à planifier et à gérer les ressources et les services de l'enseignement. Ils peuvent exercer une influence tant directe qu'indirecte sur l'élaboration de politiques et contribuer à la transparence des systèmes éducatifs » (OCDE, 1996).

Il est vrai que ces données représentent des outils extrêmement importants pour les décideurs, pour les chercheurs, pour tous ceux qui s'intéressent au fonctionnement des systèmes éducatifs. Elles permettent de se situer, de repérer les lacunes. Mais elles ne permettent pas, si la phase d'interprétation est manquante, de proposer des pistes pour une remédiation éventuelle. Il ne s'agit pas de transférer tels quels les choix et les pratiques des autres pays, mais de s'en inspirer si le contexte et les habitudes culturelles le permettent. Or, les éléments qui permettent de comprendre la réussite éducative dans son contexte et d'en déterminer les facteurs manquent.

Des recherches doivent être entreprises dans ce domaine, à partir d'études de cas : les deux exemples précédents (résultats en mathématiques et en sciences, illettrisme) pourraient constituer un matériau intéressant pour ce type d'étude.

Il ne suffit pas de savoir que les résultats des élèves en mathématiques et en sciences sont excellents en République tchèque et que les compétences de lecture des adultes en Suède sont nettement supérieures à celles des adultes des pays de l'OCDE : il faut en comprendre la raison.

Jullien de Paris insistait sur cette phase d'interprétation des données : « Il faut apprécier la valeur réelle des institutions, (...) des systèmes plus ou moins bien appropriés à chacune des sphères de l'éducation considérée dans son ensemble et dans tous ses détails » (48). C'est dire qu'il ne faut pas considérer les données comme des informations brutes — ce n'est pas le classement des différents pays et leurs performances qui nous intéressent — mais qu'il faut les relier à leur contexte et comprendre ce qui dans ce contexte détermine les conditions de la réussite. Le problème de la transférabilité se pose alors : si un système est performant dans un domaine et que l'on en a analysé les raisons, peut-on reproduire dans un autre contexte les conditions de cette réussite ? Jullien de Paris écrivait à propos de l'étude comparative qu'il avait entreprise en Suisse :

« Le rapprochement et la comparaison des cantons entre eux sous les mêmes rapports leur feront naître l'idée de s'emprunter les uns aux autres ce qu'ils pourront avoir de bon et d'utile dans leurs institutions. À l'esprit can-

tonal, étroit et exclusif, succèdera un esprit national helvétique ; et par ce moyen, l'unité politique de la Suisse sera mieux établie et consolidée (La même pensée peut s'appliquer à la grande famille européenne) » (49).

Les emprunts ne sont possibles que si l'étape préalable d'interprétation fine des données a eu lieu. En effet, on connaît les excès auxquels ont conduit certains transferts, effectués sans étude préalable des pratiques pédagogiques, sociales et culturelles des pays où ils ont été opérés. De nombreux pays africains supportent encore les conséquences de l'implantation sauvage du système éducatif occidental, qui était considéré comme la norme et la référence uniques.

Conscients de ces erreurs, les experts des organisations internationales et les chercheurs en éducation comparée savent que leur études risquent d'être marquées au sceau de l'ethnocentrisme (Lê Thânh Khôi, 1981). Certes, il y a toujours chez les comparatistes, plus ou moins consciemment, la référence à un système éducatif idéal, qui saurait allier efficacité et rentabilité économique, bref à un système efficient. Il y a aussi la référence à son propre système, qui, même s'il est la cible de critiques à l'échelle nationale, apparaît comme la norme dès qu'il s'agit de le comparer à d'autres systèmes nationaux. Aussi, ces dérives repérées, les experts de l'OCDE, par exemple, invitent-ils les pays dont ils examinent les politiques nationales, à préférer les innovations locales aux transferts. C'est ainsi que les experts chargés de l'analyse du marché du travail en Pologne ont proposé aux responsables de s'appuyer sur « une stratégie de bas en haut » de reconstruction du système d'enseignement technique et professionnel et non pas de transférer le modèle occidental (Laderrière, 1995).

Il est important que l'analyse des faits, des objets ou des systèmes étudiés soit contextualisée pour que l'on puisse faire les propositions de remédiation les mieux adaptées au contexte. Les analyses quantitatives doivent toujours être contextualisées, c'est-à-dire complétées par une analyse qualitative des phénomènes institutionnels, politiques, économiques, humains qui déterminent le système éducatif.

Il est urgent de travailler sur cette analyse des données, de manière à faire apparaître la spécificité de chaque système éducatif et à mieux comprendre les ressemblances et les différences, les échecs et les succès (Leclercq, 1994).

Il faudrait aussi entreprendre une recherche importante qui consiste à élaborer des concepts opératoires pour l'éducation comparée.

Hegel, dans sa préface de *La Phénoménologie de l'Esprit*, définit *a posteriori* son projet de recherche :

« La vraie figure dans laquelle la vérité existe ne peut être que le système scientifique de cette vérité. Collaborer à cette tâche, rapprocher la philosophie de la forme de la Science — ce but atteint, elle pourra déposer son nom d'amour du savoir pour être savoir effectivement réel — c'est là ce que je me suis proposé » (50).

Ce projet d'organisation rationnelle du savoir, d'intellectualisation des éléments qui constituent le réel, de recherche d'adéquation entre le savoir et le réel, constitue un programme de recherche passionnant pour rapprocher la philosophie de la forme de la Science. Il importe de faire en sorte que l'éducation comparée, comme la philosophie, se dote de ces outils d'investigation du réel pour atteindre au « savoir effectivement réel ».

Contribution des échanges scolaires, universitaires et professionnels au développement de l'éducation comparée

On ne peut, quand on évoque l'avenir de l'éducation comparée, passer sous silence le rôle important des échanges entre pays. La création des organismes internationaux après la Seconde Guerre mondiale a généré une dynamique qui met en relation des hommes qui appartiennent à des cultures différentes, avec des modes de pensée et des habitus spécifiques, à des fins commerciales, politiques, économiques, mais aussi éducatives. Des programmes d'échanges scolaires et universitaires et des programmes de coopération éducative sont mis en place. De multiples échanges de jeunes sont proposés par la Commission européenne, à travers les programmes Erasmus et Comett pour les étudiants, Petra, Leonardo, Lingua, Socrates pour les étudiants, les jeunes en situation professionnelle ou scolarisés. Quelques chiffres sont particulièrement éloquents : 170 000 étudiants ont bénéficié d'une bourse Erasmus en 1995-1996. En 1994, 8 700 étudiants (Comett), 24 000 jeunes en formation professionnelle et 13 000 jeunes travailleurs (Petra) ont effectué un stage en entreprise.

Le nombre important de ces séjours à l'étranger prouve combien la mobilité est devenue aujourd'hui chose courante. Et les enjeux de cette mobilité sont forts. Par la confrontation de ses propres modèles avec d'autres modèles culturels, l'enfant ou l'adulte qui vit à l'étranger, dans un milieu différent du sien, va acquérir une certaine souplesse intellectuelle et le sens du relativisme culturel (Abdallah-Pretceille, 1996).

Des programmes de la Commission européenne sont aussi destinés aux enseignants et aux responsables éducatifs. Ils visent à améliorer leurs compétences linguistiques, professionnelles et culturelles (Lingua, Socrates, Petra, Léonardo). Dans tous les cas, les bénéficiaires de ces programmes ont pu faire de l'éducation comparée spontanée, grâce à la connaissance d'un autre système éducatif, qu'ils ont pu voir fonctionner et dans lequel ils ont, un moment, été acteurs. Ils ont établi des comparaisons, vérifié ou infirmé des hypothèses, ils ont appris à confronter leurs modèles éducatifs à ceux de leurs partenaires étrangers (Mc Andrew M., Lorcerie F., 1995), ils ont tenté et réussi parfois, à élaborer des cursus de formation communs, des modes d'évaluation communs, ils ont construit des programmes d'échange et de formation pour leurs élèves. La connaissance de l'autre, de sa culture, de son système éducatif est facilitée par le séjour à l'étranger et par la cohabitation avec les partenaires éducatifs étrangers (Zarate, 1993).

Les instances européennes, comme la Commission européenne (Bruxelles) ou le Conseil de l'Europe, prennent des mesures qui vont dans le sens d'une éducation interculturelle. Nous l'avons vu à propos de la mise en place de l'enseignement des langues et des cultures (ELCO). Nous le voyons actuellement avec les recommandations contenues dans le Livre blanc de la Commission européenne : *Enseigner et apprendre, vers la société cognitive* (51). Le rôle central de l'éducation et de la formation est affirmé.

D'autres organisations comme l'UNESCO, l'ACCT et l'OCDE, contribuent à l'apport d'informations diverses, pour tous les acteurs du champ éducatif. Le rôle des organisations internationales dans le domaine éducatif, et en particulier celui des échanges, n'est donc pas négligeable. Elles facilitent l'accès au savoir relatif aux systèmes éducatifs, en permettent l'étude comparée et

encouragent le développement de compétences multiculturelles chez les usagers et acteurs de l'école (Sutherland, 1996).

Fonction de l'éducation comparée dans les enjeux actuels de l'éducation

La période actuelle est marquée par deux grands débats ; le premier porte sur le rapport entre les niveaux local et central, le second sur le sens de l'acte d'apprendre pour les adolescents.

L'éducation comparée a un rôle important à jouer dans les établissements secondaires. En effet, elle peut apporter une aide aux chefs d'établissement, aux enseignants et aux élèves (Kodron C., 1994). Qu'il s'agisse du pilotage d'un système déconcentré ou de l'éducation à l'orientation, elle constitue un outil privilégié pour tous les acteurs de l'enseignement secondaire.

Le chef d'établissement et les enseignants peuvent trouver, grâce à la confrontation avec d'autres réalités éducatives (en France et à l'étranger), des idées pour innover et pour améliorer la gestion de l'établissement. Des partenariats peuvent être mis en place entre établissements français et étrangers. Cela existe déjà, certes, mais ce type d'échanges aurait intérêt à se développer. Ils devraient être accompagnés d'une réflexion de fond sur la différence des pratiques, sur les spécificités culturelles qui expliquent ces différences et sur l'intérêt du changement. Pour cela, il est nécessaire que des comparatistes puissent apporter des outils d'analyse et que des débats puissent avoir lieu au sein même des établissements. Cette dynamique nouvelle née de la confrontation et de l'échange pourra contribuer à la mise en place d'un système plus déconcentré et mieux piloté.

En ce qui concerne l'éducation à l'orientation, l'éducation comparée peut aussi jouer un rôle essentiel. En effet, les élèves ont jusqu'à présent trouvé l'intérêt et la justification de la scolarisation, et partant de l'institution éducative, dans la possibilité d'obtenir des diplômes qui débouchaient sur des perspectives d'emploi et la promotion sociale. Or, cela n'est plus vrai. Et ils ont de plus en plus de difficulté à comprendre le sens de ce qu'ils font. L'éducation comparée peut réinjecter du sens dans leurs pratiques quotidiennes. En réfléchissant sur les objectifs et les enjeux des autres systèmes éducatifs, en confrontant leurs pratiques et leurs attentes avec celles d'élèves étudiant en d'autres lieux, les jeunes pourront mieux analyser leur rapport au savoir, leurs attentes par rapport à l'institution scolaire et ils pourront mieux se situer dans l'école et dans la société. Pour tous les acteurs éducatifs, l'éducation comparée peut aider à relever le défi du sens.

CONCLUSION

L'éducation comparée s'est imposée comme une spécialité nécessaire dans de nombreux pays (Halls, 1990), et ce, depuis de longues années (en Grande-Bretagne, aux États-Unis, en Allemagne, au Canada...). Elle doit également connaître une expansion forte en France, car elle est le lieu privilégié de rencontre des ressemblances et des différences, de l'unité et de la pluralité, du même et de l'autre, du patrimonial et de l'international... Elle confère à celui qui la pratique un indéniable enrichissement personnel et intellectuel et une ouverture sur l'autre et sur le monde qui le préservent du dogmatisme et du fanatisme.

Elle est nécessaire à l'étudiant, au chercheur, à l'enseignant qui interviennent en tous lieux du système éducatif, mais elle est nécessaire aussi à tous ceux qui s'intéressent à la vie internationale et qui, conscients de leur « insociable sociabilité » (52), savent qu'il faut lutter pour affirmer et mettre en œuvre les valeurs de concorde, d'harmonie, et ce, au niveau planétaire. Car, écrit Julia Kristeva, « en l'absence d'un nouveau lien communautaire — religion salvatrice qui intégrerait la masse des errants et des différents dans un nouveau consensus, autre que celui du « plus d'argent et plus de biens pour tout le monde » —, nous sommes amenés, pour la première fois dans l'histoire, à vivre avec des différents en misant sur nos codes *moraux personnels, sans qu'aucun* ensemble embrassant nos particularités ne puisse les transcender » (53).

Il s'agit de faciliter le développement de l'éducation comparée par le travail de recherche qui se fera dans la spécialité. Il est important de veiller à ce que la phase d'interprétation des données soit réellement construite et valide du point de vue méthodologique et théorique pour que les conclusions soient réellement utilisables et éventuellement transférables. D'autres concepts opératoires pour l'éducation comparée doivent être recherchés : de nombreux chantiers de recherche seront à mettre en place.

Le développement et l'importance de la recherche en éducation comparée dépendent de la reconnaissance accordée à la spécialité. Plus les enseignants d'éducation comparée dans les universités seront nombreux, plus les recherches seront importantes et diversifiées.

Les travaux en éducation comparée, spécialité somme toute assez récente, sont nombreux. Ils proviennent de chercheurs de tous les horizons culturels et ils concernent des domaines variés. Leur diffusion est restreinte et il est souvent nécessaire, pour y avoir accès, de passer par le réseau des associations nationales d'éducation comparée.

Il faut œuvrer à la diffusion des études d'éducation comparée et encourager les collaborations entre les praticiens de l'éducation et les comparatistes. « Il faut sortir de la tour d'ivoire académique et populariser les connaissances, les rendre plus accessibles, et élargir aussi les méthodes de comparaison » (Kodron, 1994). Il faut aussi faire en sorte que les acteurs éducatifs qui ont intérêt à l'éducation comparée et qui sont intéressés par elle, qui la pratiquent parfois sans le savoir, comprennent les bénéfices qu'elle peut leur apporter ainsi qu'à l'institution éducative et à la société dont elle est le produit. L'éducation comparée peut répondre aux enjeux actuels de l'éducation et apporter des outils efficaces et des réponses pertinentes à tous les acteurs éducatifs.

Il reste encore beaucoup à faire pour le développement de l'éducation comparée. Mais l'intérêt manifesté par les jeunes générations pour cette spécialité augure bien de son succès et de son avenir.

Dominique Groux
Université de Rouen

NOTES

(1) M.A. Jullien, **Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée**, 1817, Edition du BIE, 1962, p. 8.

(2) Ces questionnaires constituent la deuxième partie de son ouvrage (pp. 22-56) et portent sur « l'état actuel de l'éducation et des écoles publiques, dans différents pays, comparés entre eux sous ce rapport ». En fait, son étude comparative porte sur les vingt-deux cantons suisses, mais il *pense qu'on peut « appliquer » cette « même pensée »* à « la grande famille européenne ». (*ibid.*, p. 18).

(3) Pour la commodité, on emploiera désormais l'expression « système éducatif », même dans un contexte où cet emploi constitue un abus de langage, particulièrement au XIXe siècle, car à cette époque il n'existait pas un système éducatif, mais des établissements de formation plus ou moins coordonnés entre eux.

(4) D'après Michel Tardy, **Sciences de l'éducation, Considérations épistémologiques**, CNDP, Collection Sciences de l'Éducation, n° 2, p. 12, M.A. Jullien de Paris est le premier à utiliser l'expression « la science de l'éducation ».

(5) *Ibid.*, p. 13.

(6) Le premier cours d'éducation comparée a lieu la même année à l'université de Columbia.

(7) *International Association for the Evaluation of Educational* Achievement

(8) À l'exception du livre de Lê Thành Khôi, **L'éducation comparée**, A. Colin, 1981.

(9) « La recherche en éducation s'est assigné depuis cin*quante ans l'objectif de produire des principes généraux de* validité et d'application universelles. Il s'agissait avant tout de formuler des normes générales et des théories universellement valides. Cette approche a été de plus en plus vivement contestée depuis vingt ans, notamment par les jeunes générations de chercheurs. », Husen, 1989, p. 380.

(10) « Il se peut que les comparaisons les plus ambitieuses soient celles qui sont thématiques : par exemple la situation des femmes dans le monde de l'éducation ; la relation entre l'éducation et l'emploi ; les budgets de l'éducation — la liste est infinie — les questions qui surgissent de taxinomies aussi différentes sont également innombrables. Les comparaisons mondiales ou thématiques deviennent-elles si « stratosphériques » qu'elles n'en signifient plus rien ? », Halls, 1990, p. 28.

(11) M.A. Jullien, *op. cit.*, p. 18.

(12) *Cf.* par exemple **Examens des politiques nationales d'éducation - Hongrie**, *OCDE, 1995*, **Examens des politiques nationales d'éducation - France**, OCDE, 1996.

(13) En particulier, les nouvelles technologies créent insécurité et désarroi chez ceux qui n'ont pas le recul critique nécessaire pour choisir et éliminer. Tzvetan Todorov (**L'homme dépaysé**, Seuil, 1996, p. 179) note : « Le sujet humain peut devenir autonome en apprenant et en s'éduquant, le savoir est libérateur. Or voici que surgit un cas de figure imprévu : la surabondance d'information. Si je m'abonne au courrier électronique, des centaines de pages s'ajouteront quotidiennement dans mon ordinateur à sa « mémoire » (la mal nommée, car ignorant la sélection) : quand pourrais-je les lire ? À l'âge des « autoroutes », le problème n'est pas d'obtenir plus d'information, mais d'en retenir moins : de choisir. Une information infinie égale une information nulle ».

(14) Un exemple : L'évaluation menée par l'IEA (International *Association for the Evaluation of Educational* Achievement) dans une vingtaine de pays sur les compétences des élèves à l'issue de l'école primaire en mathématiques, en physique, en expression écrite, et dans d'autres disciplines permet d'effectuer des réajustements, de compenser des lacunes.

(15) R. Hoggart, **La culture du pauvre**, Les Éditions de Minuit, 1970.

(16) W. Labov, **Le parler ordinaire**, Les Éditions de Minuit, 1978.

(17) W. Labov, ***Sociolinguistique***, Les Éditions de Minuit, 1976, p. 366.

(18) N. Elias, **Qu'est-ce que la sociologie ?**, Pocket, 1970, p. 24.

(19) P. de Bruyne *et al.*, *op. cit.*, p. 140.

(20) *Ibid.* p. 140.

(21) E. Durkheim, **Les règles de la méthode sociologique**, PUF, 1967, p. 90.

(22) P. de Bruyne *et al.*, *op. cit.*, p. 143.

(23) R. Barthes, cité par P. de Bruyne, *op. cit.*, p. 146.

(24) M. Dufrenne, **Pour l'homme**, Éditions du Seuil, 1968, pp. 84-85.

(25) L.M. Morfaux, « Structuralisme », in **Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines**, Colin, 1980, p. 343.

(26) G. Ferréol, P. Deubel, **Méthodologie des sciences sociales**, Armand Colin, 1993, p. 50.

(27) L.M. Morfaux, *op. cit.*, p. 343.

(28) M. Hirschhorn, **Max Weber et la sociologie française**, L'Harmattan, 1988, pp. 44-45, cité par G. Ferréol, *op. cit.*, p. 49.

(29) « *Au cours des quinze dernières années, toutefois, l'éduca*tion comparée s'est enrichie d'une multitude de théories que les praticiens de par le monde commencent à mettre à l'essai. Il faut s'en féliciter, car plus on élabore des études, plus on expérimente des approches, des théories et des méthodes, et plus on a de chances de voir surgir un *ensemble de techniques spécifiques à l'éducation compa*rée, ce qui permettra alors de considérer cette dernière comme une discipline à part entière ». Halls, 1990, p. 41.

(30) M. Mauss, **Essais de sociologie**, *op. cit.*, p. 33.

(31) M.A. Jullien, *op. cit.*, p. 13.

(32) M. Mauss, *op. cit.*, p. 33.

(33) C. Lévi-Strauss, **Anthropologie structurale**, Plon, 1958, p. 422.

(34) *Ibid.*, p. 423.

(35) *Ibid.*, p. 423.

(36) J.P. Sartre, **Questions de méthode**, Gallimard, Tel, 1960, p. 12.

(37) L. Wittgenstein, **De la certitude**, Gallimard, 1958, pp. 38-39.

(38) M. Debeauvais., Article « Education comparée », *in* **Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation**, Nathan Université, 1994.

(39) IEA, Troisième étude internationale sur les mathématiques et les sciences, 1994.

(40) M. Mauss, **Essais de sociologie**, *op. cit.*, p. 33.

(41) P. Bourdieu, J. C. Passeron, « La comparabilité des systèmes d'enseignement », *in* Éducation, Développement et Démocratie, **Cahiers du Centre de sociologie européenne**, Mouton, 1967, pp. 24-48.

(42) *Ibid.*, p. 48.

(43) « Il semblerait plutôt *que l'éclectisme soit ici de règle :* toute méthode — et, en fait, toute approche ou théorie — qui semble appropriée dans un contexte donnée est utilisée.

(...) Il n'existe encore aucune classification de ces approches et de ces théories qui indique quelles sont celles qui sont les plus appropriées pour chaque genre d'étude. », *Halls*, 1990, p. 39.

(44) J.P. Sartre, **Questions de méthode**, *op. cit.*, p. 10.

(45) M.A. Jullien, *op. cit.*, p. 13.

(46) « Dans ces trois domaines, à savoir l'évolution vers une « harmonisation » des programmes, la création d'examens communs et l' « équivalence » des diplômes, les comparatistes, notamment en Europe, *ont joué un rôle utile.* », Halls, 1990, p. 34.

(47) Hegel, **Phénoménologie de l'Esprit**, préface J. Hyppolite, Aubier, 1939-1949, T.1, p. 18.

(48) M.A. Jullien, *op. cit.*, p. 13.

(49) *Ibid.*, p. 18.

(50) Hegel, **Phénoménologie de l'Esprit**, *op. cit.*, p. 8.

(51) Commission Européenne, **Enseigner et apprendre, Vers la société cognitive**, Luxembourg, Office des publications officielles des communautés européennes, 1995.

(52) E. Kant, **Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique**, 1784, Œuvres complètes, Gallimard, T. II, 1986, p. 192.

(53) J. Kristeva, **Étrangers à nous-mêmes**, Fayard, 1989, p. 290.

BIBLIOGRAPHIE

ABDALLAH-PRETCEILLE M., PORCHER L. (1996). — **Éducation et communication interculturelle**. Paris : PUF.

ABDALLAH-PRETCEILLE M. (1996). — **Vers une pédagogie interculturelle**. Paris : Anthropos.

AFEC (1994). — **Pluralisme et éducation : Politiques et pratiques au Canada, en Europe et dans les pays du Sud. L'apport de l'éducation comparée**. Actes du colloque international de l'Association francophone d'éducation comparée, édités par Marie Mc Andrew, Rodolphe Toussaint et Olga Galatanu, Université de Montréal, 10-13 mai.

AFEC (1995). — **Modèles, transferts et échanges d'expériences en éducation : nécessité d'une analyse conceptuelle et d'une réflexion méthodologique**, Actes du colloque international de l'Association francophone d'éducation comparée, édités par l'Université du Québec à Trois-Rivières, *18-20 mai.*

AFEC (1996). — **Le rôle des pouvoirs publics dans l'éducation, Approches comparatives des évolutions et tendances récentes**, Actes du colloque *international de l'Association francophone* d'éducation comparée, édités par l'Université Lumière-Lyon 2, 29 mai-1er juin.

ALTBACH P.G., KELLY G.P. (1986). — **New Approaches to Comparative Education**. Chicago and London : The University of Chicago Press.

BEVORT A., PRIGENT A. (coordonné par) (1994). — Approches comparatives en éducation. **Revue Internationale d'Éducation**, n° 1, mars, Sèvres : Centre International d'Études Pédagogiques.

BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1967). — **La comparabilité des systèmes d'enseignement. Éducation, Développement et Démocratie**. Paris : Mouton. (Cahiers du Centre de sociologie européenne).

BOURDIEU P. (1969). — **Le métier de sociologue**. Paris : Mouton/Bordas.

BOURDIEU P. (1984). — **Questions de sociologie**. Paris : Les Éditions de Minuit.

CACOUAULT M., ORIVEL F. (sous la direction de) (1993). — **L'évaluation des formations : points de vue comparatistes**, Actes du 15e Congrès du CESE, 2 vol. Dijon : IREDU-CNRS.

CARRY A. (1995). — **Constitution d'un compte rétrospectif de l'éducation de l'État en France, de 1919 à 1976**. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective.

COWEN R. (1990). — L'influence nationale et internationale des infrastructures de l'éducation comparée. **L'Éducation comparée : questions et tendances contemporaines** (sous la direction de W.D. Halls). Paris : UNESCO.

DEBEAUVAIS M. (1989). — Dimension internationale du débat sur la nature des sciences de l'éducation, Une perspective comparative. **Perspectives**, Vol XIX, n° 3 (UNESCO).

DEBEAUVAIS M. (1994). — Article « Éducation comparée ». *In* ***Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation***. Paris : Nathan Université.

DEBEAUVAIS M. (1997). — L'influence des organisations internationales sur les politiques nationales d'éducation. *In* Meuris G., De Cock G., **Éducation comparée, Essai de bilan et projets d'avenir**. Bruxelles : De Boeck Université.

DEBESSE M., MIALARET G. (1972). — Pédagogie comparée. *In* **Traité des sciences pédagogiques**, t. III. Paris : PUF.

DE BUYNE P., HERMAN J., DE SCHOUTHEETE M. (1974). — **Dynamique de la recherche en sciences sociales**. Paris : PUF.

DE LANDSHEERE G. (1972). — Éducation comparée expérimentale. *In* **Dictionnaire de l'Évaluation et de la Recherche en éducation**. Paris : PUF.

De LANDSHEERE V. (1992). — **L'éducation et la formation**. Paris : PUF.

DELORS J., (présidée par) (1996). — **Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, L'éducation, un trésor est caché dedans**. Paris : Éditions Odile Jacob.

DIEBOLT C. (1996). — **Histoire quantitative du système éducatif de l'ancienne République démocratique allemande 1950-1989, Éléments de comparaison avec la République Fédérale allemande**, Colloque AFEC, Université Lumière-Lyon 2, 29 mai-1er juin.

DURAND D. (1990). — ***La systémique***. *Paris : PUF (Que sais-je ?).*

DURKHEIM E. (1967). — **Les règles de la méthode sociologique**. Paris : PUF, édition 1967.

DURU-BELLAT M., MINGAT A. (1992). — *Un regard analytique sur la démocratisation de l'enseignement : Valeur heuristique et problèmes méthodologiques des comparaisons dans le temps et dans l'espace.* **Sociétés Contemporaines**, n° 11-12.

ECKSTEIN M.A., NOAH H.J. (1992). — **Examinations : Comparative and International Studies**. Oxford : Bergamon Press.

ELIAS N. (1970). — ***Qu'est-ce que la sociologie ?*** Paris : Pocket.

FERRER F. (1990). — **Educacion Comparada. Fundamentos téoricos, Metodologia y Modelos**. *Barcelona : PPU.*

FORQUIN J.-C. (1989). — **École et culture, le point de vue des sociologues**. Bruxelles : De Boeck Université / Éditions Universitaires.

FOUCAULT M. (1971). — ***L'ordre du discours***. *Paris :* Gallimard.

GARCIA GARRIDO J.L. (1989). — Éducation comparée et sciences de l'éducation, Variations sur un thème *classique.* ***Perspectives***, *Vol XIX, n° 3 (UNESCO).*

GAUTHIER C., TARDIF M., (sous la direction de) (1996). — **La pédagogie, Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours**. Québec : Gaëtan Morin.

GONNET J. (1995). — ***De l'actualité à l'école***. *Paris :* Armand Colin.

HALLS W.D. (1990). — **L'Éducation comparée : questions et tendances contemporaines**. Paris : *UNESCO.*

HALLS W.D. (1990). — Tendances et problèmes de l'éducation comparée. *In* **L'Éducation comparée : questions et tendances contemporaines**. Paris : *UNESCO.*

HILKER F. (1964). — **La pédagogie comparée**. Paris : Institut Pédagogique National.

HOGGART R. (1970). — **La culture du pauvre**. Paris : *Les Éditions de Minuit.*

HOLMES B. (1981). — **Comparative Education : Some Considerations of Method**. London : Unwin Education Books.

HOLMES B. (1990). — L'éducation comparée en Europe occidentale. *In* **L'Éducation comparée : questions et tendances contemporaines** (sous la direction de W.D. Halls). Paris : UNESCO.

HUSEN T. (1967). — **International Study of Achievement in Mathematics : a Comparison of Twelve Countries**. Stockholm : Almovist and Wiksell ; New York : Wiley.

HUSEN T., POSTLETHWAITE T.N. (1985). — **The International Encyclopedia of Education**. Oxford : Pergomon.

HUSEN T. (1989). — La recherche en éducation à la croisée des chemins ? Un exercice d'autocritique. ***Perspectives***, *Vol XIX, n° 3 (UNESCO).*

JULLIEN DE PARIS M.-A. (1962). — **Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée et séries de questions sur l'éducation**. Genève : Bureau *International de l'Éducation, réimpression de l'édition de 1817.*

KING E. (1989). — L'étude comparée de l'éducation, Un processus évolutif. **Perspectives**, Vol XIX, n° 3 (UNESCO).

KODRON C. (1994). — Nouveaux défis, nouvelles démarches comparatives. *In* « Approches comparatives en éducation », **Revue Internationale d'Éducation**, n° 1, mars. Sèvres : Centre International d'Études Pédagogiques.

LABOV W. (1976). — **Sociolinguistique**. Paris : Les Éditions de minuit.

LABOV W. (1978). — **Le parler ordinaire**. Paris : Les Éditions de Minuit.

LADERRIÈRE P. (1995). — Les examens des politiques nationales à l'OCDE. *In* Éducation comparée. **Les sciences de l'éducation**, n° 2-3 (CERSE, Université de Caen).

LANGOUËT G. (1994). — **La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui**. Paris : ESF éditeur.

LANGOUËT G. (1994). — *Les élèves d'origine étrangère* en cycle d'observation : affectation, réussite scolaire et orientation ultérieure. *In* **Pluralisme et éducation : Politiques et pratiques au Canada, en Europe et dans les pays du Sud. L'apport de l'éducation comparée**, Actes du colloque international de l'Association francophone d'éducation comparée, Université de Montréal, 10-13 mai.

LANGOUËT G. (1996). — Le pouvoir des familles : leurs stratégies face au choix de l'école publique ou privée. *In* AFEC. - **Le rôle des pouvoirs publics dans l'éducation, Approches comparatives des évolutions et tendances récentes**, Actes du colloque *international de l'Association francophone* d'éducation comparée, édités par l'Université Lumière-Lyon 2, 29 mai-1er juin.

LECLERCQ J.-M. (1993). — **L'enseignement secondaire obligatoire en Europe**. *Paris : La Documentation française.*

LECLERCQ J.-M., RAULT C. (1992). — **Quelle formation pour les 16-19 ans d'ici et d'ailleurs ?** Paris : *L'Harmattan.*

LECLERCQ J.-M. (1994). — Intuitions et comparaisons. *In* « Approches comparatives en éducation ». **Revue Internationale d'Éducation**, n° 1, mars (Centre International d'Études Pédagogiques, Sèvres).

LEMOIGNE J.-L. (1992). — Épistémologie de la science des systèmes. *In* F. Le Gallou, B. Bouchon-Meunier (coord.), **Systémique, théorie et applications**. Paris : Technique et Documentation, Lavoisier.

LEMOIGNE J.-L. (1990). — **La théorie du système général, Théorie de la modélisation**. Paris : PUF.

LÊ THÀNH KHÔI (1981). — **L'Éducation comparée**. *Paris : Armand Colin, Collection U.*

LÊ THÀNH KHÔI (1991). — **L'éducation : cultures et sociétés**. Paris : Publications de la Sorbonne.

LÊ THÀNH KHÔI (1995). — **Éducation et Civilisations.** Sociétés d'hier, Paris : UNESCO, BIE, Nathan.

LÉVI-STRAUSS C. (1958/1985). — **Anthropologie structurale.** Paris : Plon

LÉVI-STRAUSS C. (1990). — **La pensée sauvage** (Plon, 1962). Paris : Pocket.

MCANDREW M., LORCERIE F. (1995). — Modèles, transferts et échanges d'expériences en éducation : le cas de l'éducation interculturelle en France et au Québec. *In* **Modèles, transferts et échanges d'expériences en éducation : nécessité d'une analyse conceptuelle et d'une réflexion méthodologique.** Actes du colloque international de l'Association francophone d'éducation comparée, édités par l'Université du Québec à Trois-Rivières, 18-20 mai.

MAUSS M. (1968). — **Essais de sociologie.** Paris : Éditions de minuit.

MEURIS G., DE COCK G. (1997). — **Éducation comparée, Essai de bilan et projets d'avenir.** Bruxelles : De Boeck Université.

MORFAUX L.-M. (1980). — **Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines.** Paris : Colin.

NOVOA A. (1995). — Modèles d'analyse en éducation comparée : le champ et la carte. « Éducation comparée », *in* **Les sciences de l'éducation**, n° 2-3 (CERSE, Université de Caen).

OCDE, AUBÉGNY J. (1995). — **Place de l'évaluation et de la reddition de comptes comme instrument de gestion et d'amélioration de l'efficacité au niveau des établissements et autorités locales.** Paris : OCDE.

OCDE (1995). — **Examens des politiques nationales d'éducation-Hongrie.** Paris : OCDE.

OCDE (1996). — **Examens des politiques nationales d'éducation-France.** Paris : OCDE.

OCDE (1996). — **Regards sur l'éducation, les indicateurs de l'OCDE.** Paris : OCDE.

OCDE (1996). — **Regards sur l'éducation : Analyse.** Paris : OCDE.

ORIZIO (1988). — **L'educazione comparata oggi.** Frascati : Centro Europeo dell'Educazione.

PARSONS T. (1966). — **Societies, Evolutionary and Comparative Perspectives.** Englewood Cliffs : Prentice-Hall.

PAUL J.-J., TOMAMICHEL S. (1997). — L'harmonisation des calendriers universitaires en Europe : une permanence des enjeux. *In* G. Meuris, G. De Cock, **Éducation comparée : Essai de bilan et projets d'avenir.** Bruxelles : De Boeck Université,.

PORCHER L. (1980). — **L'interculturalisme et la formation des enseignants.** Strasbourg : Conseil de l'Europe.

PORCHER L. (1994). — **Télévision, culture, éducation.** Paris : Colin.

PORCHER L. (1996). — Lignes de partage. **Éducations,** juin-octobre.

PORCHER L., GROUX D. (1997). — **L'éducation comparée.** Paris : Nathan.

POSTLETHWAITE T.N., WILEY D.E. (1992). — The IEA Study of Science, in **Science Achievement in twenty-three Countries.** Oxford, New York : Pergamon Press.

PROST A. (1996). — Innovation, changement, institution. *In* **3e Biennale de l'Éducation et de la Formation**, Paris, 18-21 avril.

ROBIN D. (1981). — Construire la comparabilité. *In* « L'éducation comparée », **Revue Française de Pédagogie**, n° 54, janvier-février-mars.

SCHRIEWER J. (1989). — Dualité de l'éducation comparée, Comparaison transculturelle et externalisation à l'échelle mondiale. **Perspectives**, Vol XIX, n° 3 (UNESCO).

SCHRIEWER J., HOLMES B. (sous la direction de) (1992). — **Theories and Methods in Comparative Education.** Frankfurt am Main : Peter Lang (Articles de Max A. Eckstein, Erwin H. Epstein, Brian Holmes, Lê Thanh Khôi, Ludwig Liegle, Harold J. Noah, Carlos E. Olivera, Jürgen Schriewer et David A. Turner).

SCHRIEWER J., KEINER E., CHARLE C. (sous la direction de) (1993). — **À la recherche de l'espace universitaire européen.** Frankfurt am Main : Peter Lang.

SUTHERLAND M. (1997). — L'éducation comparée et la formation des enseignants au Royaume-Uni. *In* G. Meuris, G. De Cock, **Éducation comparée : Essai de bilan et projets d'avenir.** Bruxelles : De Boeck Université.

TODOROV T. (1996). — **L'homme dépaysé.** Paris : Seuil.

TOURNIER M. (1981). — Aperçus sur l'évolution de l'éducation comparée en France et à l'étranger. *In* « L'éducation comparée » (Note de synthèse). **Revue Française de Pédagogie**, n° 54, janvier-février-mars, p.76-87.

VAN DAELE H. (1993). — **L'Éducation comparée.** Paris : PUF (Collection Que sais-je ?).

VELLOSO A., PEDRO F. (1991). — **Manual de Educacion Comparada.** Barcelona : PPU.

VEXLIARD A. (1967). — **La pédagogie comparée, Méthodes et problèmes.** Paris : PUF.

WEBER M. (1951). — **Essais sur la théorie de la science.** Paris : Plon.

WITTGENSTEIN L. (1958). — **De la certitude.** Paris : Gallimard.

ZARATE G. (1993). — **Représentations de l'étranger et didactique des langues.** Paris : Didier.

NUMÉROS DE REVUES CONSACRÉS À L'ÉDUCATION COMPARÉE

« Aperçus sur l'évolution de l'éducation comparée en France et à l'étranger » (Note de synthèse), **Revue Française de Pédagogie**, n° 54, janvier-février-mars 1981 (Institut National de Recherche Pédagogique).

« L'éducation comparée : Un bilan provisoire », Dossier. **Perspectives**, 71, vol. XIX, n° 3, 1989 (Articles de Torsten Husén, José Luis Garcia Garrido, Edmund King, Michel Debeauvais et Jürgen Schriewer) (UNESCO).

« Approches comparatives en éducation », **Revue Internationale d'Éducation**, n° 1, mars 1994 (Centre International d'Études Pédagogiques, Sèvres).

« Éducation comparée », **Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle**, n° 2-3, juillet 1995 (CERSE, Université de Caen).

NOTE DE SYNTHÈSE

Philosophie de l'éducation dans le monde anglophone

Denise Egéa-Kuehne

« *Il semble qu'il soit grand temps de reconsidérer ce que nous voulons vraiment accomplir en éducation* » (Shaffer, 1991, 3) (1) à moins de devenir bientôt comme ces voyageurs qui « *disposent des moyens de locomotion les plus pratiques et les plus sophistiqués, mais tournent en rond sur place ou s'égarent dans un dédale de confusion et d'incertitude parce qu'ils ne savent pas où leur voyage va les conduire* » (Clause, 1991, 8).

« *Ainsi nous devons, avant toute autre chose et résolument, créer plus d'intérêt pour la philosophie. Par cela je veux dire qu'il est indispensable de questionner la nature des êtres humains, ce qu'ils sont aujourd'hui, ce que sont leurs besoins* » (Clause, 1991, 8).

Récemment, aux États-Unis, plusieurs auteurs ont entrepris de (re)définir ce qu'est la philosophie de l'éducation (Burbules, 1997b ; Chambliss, 1996 ; Ericson, 1992 ; Kohli, 1995 ; Noddings, 1995 ; Phillips, 1994 ; Smeyers, 1994 ; Smeyers et Marshall, 1995). Un fil conducteur semble parcourir ces textes : tous s'interrogent sur la nature et le statut de ce domaine nommé « philosophie de l'éducation ». Il est de fait que, depuis toujours (du moins depuis qu'il existe un champ d'étude appelé « philosophie de l'éducation », Lucas, 1969), les spécialistes se font une concurrence sans relâche pour développer, proposer, et justifier divers concepts de ce champ, et de chauds débats ont lieu à propos des critères de participation dans les facultés, et dans les publications et les associations professionnelles qui adoptent cette étiquette (Burbules, 1991 ; Giarelli et Chambliss, 1991). Avant même qu'un nom lui ait été attribué, avant même que cette expression « philosophie de l'éducation » ait été utilisée pour la toute première fois (Monroe, 1911-1913), sa signification, sa définition, ont toujours constitué son objet d'étude le plus controversé, et sa préoccupation majeure (Maloney, 1985). Selon Burbules (1997b), c'est là le trait le plus marquant de ce champ.

UN CHAMP DIFFICILE À DÉFINIR

L'une des premières difficultés, lorsqu'on tente de définir *what counts as philosophy of education* (Kohli, 1995, p. 1), est que dans la tradition de la pensée occidentale, la réflexion philosophique sur l'éducation n'a jamais été considérée comme constitutive d'une discipline distincte, ou d'une branche de la philosophie (Burbules, 1997b). Pour la plupart des « grands penseurs » traditionnels tels que Platon, Aristote, ou Rousseau, leur réflexion sur l'éducation n'était qu'une continuation évidente de leur travail sur l'épistémologie, l'éthique, la politique, ou la nature humaine. De nos jours, tout éducateur, théoricien du curriculum, ou décideur en éducation, se doit de se livrer à une réflexion sérieuse et profonde, une réflexion qui inclut ce qui passe pour « philosophie de l'éducation ». En ce sens, tout éducateur devrait articuler une justification bien pensée de ses convictions et de ses pratiques éducatives. Aux États-Unis, la plupart des districts scolaires exigent encore que leurs enseignants rédigent, pour insérer dans leur dossier professionnel, leur propre « *philosophie de l'éducation* ».

Hors des États-Unis, il est beaucoup plus rare de trouver un champ d'étude nommé « philosophie de l'éducation » qui soit formellement professionnalisé et institutionnalisé (Phillips, 1994), donc isolé, dans une certaine mesure, des autres questions de l'éducation. En Europe, où l'on fait une distinction entre éducation et scolarité, « éducation » fait généralement référence à un concept plus large, dans lequel la réflexion sur « élever les enfants » inclut une « philosophie de l'éducation » (Smeyers, 1994 ; Smeyers et Marshall, 1995). Dans un contexte non occidental, les questions de développement intellectuel souvent ne sont pas considérées séparément des questions de développement spirituel, moral, ou culturel. De ce fait, ce qu'on pourrait appeler ici « philosophie de l'éducation », serait aussi une philosophie de la foi ou du devoir, étroitement liée aux notions d'identité.

Dans ce cas, l'expression « philosophie de l'éducation » figure entre guillemets, car en fait, elle n'apparaît pas comme telle dans les domaines qui viennent d'être évoqués. Ce qui, dans le contexte anglophone, soulève deux questions à propos de son utilisation :

1) que présuppose cette expression quant à la nature de la philosophie et de ses relations avec l'éducation ? et,

2) d'où vient cette expression, et d'où tient-elle sa signification ?

Que ce soit dans un contexte national, international ou interdisciplinaire, nombre de communications sont présentées, nombres d'articles et de livres écrits, dont les questions abordées peuvent, dans un sens très large, entrer dans la catégorie « philosophie de l'éducation ». Toutefois, seule une fraction de ces productions coïncide avec une organisation, un programme d'enseignement supérieur, ou une revue professionnelle qui les reconnaîtraient comme appartenant « officiellement » à ce champ d'étude. Par conséquent, on est amené à se poser la question suivante : lorsqu'on tente de définir ce qu'est la « philosophie de l'éducation » (contexte anglophone), faut-il le faire d'une façon suffisamment générale pour englober toutes ces productions qui se déclareraient comme telles, ou faut-il s'en tenir aux termes d'une définition moins large, qui bénéficierait de la crédibilité professionnelle et institutionnelle ? (Burbules, 1997b). Une définition institutionnelle est certes plus étroite, mais son histoire mérite d'être considérée pour sa propre valeur ; de

plus, la documentation nécessaire pour étayer cette définition existe, et elle est accessible. Par conséquent, la définition proposée est celle de Burbules (1997b), celle de la « philosophie de l'éducation » au sein d'une histoire spécifique de concepts et de débats, tout en reconnaissant que cette perspective établit bien sûr des limites.

NAISSANCE D'UN CHAMP NOUVEAU

Origines : début du XIXe siècle

Les origines de la « philosophie de l'éducation » en tant que sujet distinct (bien que ce terme ne fût pas encore employé) remontent, dans les pays anglophones, et notamment aux États-Unis, au début du dix-neuvième siècle (Chambliss, 1996). Elles correspondent d'une part, à l'expansion de la foi dans les principes de la raison, sous l'influence du siècle des Lumières, conduisant à l'élaboration d'une politique publique bien enracinée dans des justifications et des résolutions raisonnées, systématiques et cohérentes ; d'autre part, à une professionnalisation et à une institutionnalisation de l'enseignement même, en particulier telles qu'elles étaient exprimées aux États-Unis dans l'idéal de l'« éducation publique » et de l'« école commune ». Dans ce contexte anglophone, la « philosophie de l'éducation » était intimement liée aux débats sur les concepts de l'« amélioration de l'individu » et du « perfectionnement social » qui devaient servir à initier, guider, et inspirer les enseignants, tout en justifiant ces objectifs aux yeux d'un public croissant à qui on demandait, à une échelle sans précédent, le soutien financier de ces programmes scolaires. Ce sont là les premières ébauches sérieuses tentant de développer une justification générale et raisonnée de la signification et des objectifs de l'« éducation ». Plus significative peut-être est, à cette époque, la supposition — difficile pour nous à reconnaître puisqu'elle semble de nos jours tellement évidente — qu'il soit possible, ou même souhaitable, de fournir une justification. Avoir une « philosophie de l'éducation » fut bientôt la mesure indispensable d'une pratique éducative compétente et responsable. Ceci fut confirmé par le travail de Dewey, qui œuvra toute sa vie pour fermement établir la nécessité d'enraciner toute pratique éducative dans de solides principes philosophiques (et parallèlement, ajoute Burbules, 1997b, le besoin correspondant de soutenir et d'enrichir cette réflexion philosophique par la pratique). De fait, aucun philosophe avant Dewey n'a autant écrit sur l'éducation : plus de quarante livres et de huit cents articles (Phillips, 1985). Ainsi, il a contribué à établir la notion qu'il est nécessaire, pour les praticiens de l'enseignement, de formuler une philosophie qui justifie leur démarche pédagogique, et il a encouragé la définition d'une philosophie spécifique comme base de toute pensée et de toute pratique éducatives.

Début du XXe siècle — John Dewey Society (*JDS, 1935*)

C'est avec la *Cyclopedia of Education* de Monroe (1911-1913) qu'est proposée pour la première fois une codification de l'expression « philosophie de l'éducation » (Chambliss, 1996). Apparaît à cette époque une argumentation en faveur de cours imposés dans les programmes de formation, cours qui cherchent à promouvoir une formulation et une justification systématiques

des objectifs de l'éducation. C'est alors qu'est fondée, en 1935, la *John Dewey Society* (*JDS*), la première association consacrée à la réflexion philosophique sur l'éducation.

Aux États-Unis, les associations professionnelles sont cruciales. Elles commencent à apparaître au début du siècle, mais pas comme de simples corps institutionnalisés de tel ou tel champ de pratique intellectuelle, ni comme de simples congrégations de praticiens du même bord à la recherche d'une opportunité pour partager leurs idées. Ces associations professionnelles ont eu une influence dans la redéfinition des champs d'étude qu'elles représentent, leur apportant plus de cohérence ; ceci est particulièrement frappant dans le domaine de la philosophie de l'éducation. En conséquence, il n'est pas exagéré de considérer « la possibilité que les origines de la philosophie de l'éducation aient été davantage liées aux associations qui la représentaient qu'à leur bibliographie annotée » (Kaminsky, 1993, vii). Cette allégation est d'autant plus plausible lorsqu'on considère les variations dans le parcours des publications produites par ces associations — ces mêmes associations qui, en acceptant ou en rejetant les articles qui leur sont proposés, déterminent ce qui peut être inclus dans ces « bibliographies annotées » (Kaminsky, 1993 ; Nelson, 1996 ; Smeyers et Marshall, 1995).

Dans le cas de la *John Dewey Society*, comme pour les autres associations professionnelles en sciences humaines et sociales à cette époque aux États-Unis, les débats étaient souvent centrés sur la forme et le degré d'activisme convenables pour une association professionnelle. Suivant l'exemple de Dewey, et du rôle qu'il joua sa carrière durant comme intellectuel engagé dans la vie publique et dans divers débats politiques, les membres de *JDS* voyaient un lien étroit entre leur enseignement, leurs écrits, et leur engagement social. Pourtant, au sein de ce consensus, persistaient de sérieuses divergences quant à la substance de ces questions politiques, et au genre d'activisme dans lequel s'engager. Nombre de ces débats se développèrent autour de la revue *The Social Frontier*, qui, sous la direction de GS Counts, exprimait des opinions qui ne rencontraient pas l'approbation d'un certain nombre de membres de *JDS*, sinon de Dewey lui-même (Kaminsky, 1993, 1996 ; Giarelli et Chambliss, 1991).

États-Unis — Philosophy of Education Society (PES, 1941)

Finalement, en 1941, ces problèmes se manifestèrent par la création d'une nouvelle association, distincte de *JDS*, la *Philosophy of Education Society* (*PES*). De bien des points de vue, la création de cette nouvelle association marque un tournant crucial dans le développement de la philosophie de l'éducation en tant que discipline aux États-Unis, en fait, dans l'intention même de se considérer comme une discipline distincte. R. Bruce Raup ainsi que les autres fondateurs de *PES* étaient on ne peut plus explicites dans la définition de leur association, en opposition à *JDS*, comme une association professionnelle, et non pas comme un groupe militant (Burbules, 1991 ; Giarelli et Chambliss, 1991 ; Kaminsky, 1993, 1996). Leur insistance sur ce point prit d'abord la forme d'une charte de membres auto-sélectionnés (trente quatre) qui se distancèrent très explicitement de la politique et des vues de *JDS*. *PES* établit ensuite des critères d'adhésion très stricts, ainsi que des niveaux d'adhésion, qui devaient garantir une majorité de philosophes de l'éducation « professionnels » parmi les électeurs au sein de l'association. Enfin, *PES* déclara que la méthode philosophique était la discipline

de fond qui conférait à ce champ d'étude sa substance et sa crédibilité. Il est important de noter l'interdépendance de ce triple choix qui visait à : exclure tout activisme et partialité, établir de stricts critères « professionnels » d'adhésion, et déclarer une méthode disciplinaire comme principe d'unification. Dans ce contexte, les choix d'une méthode intellectuelle ou de l'étendue d'une discipline font partie de la décision d'inclure ou d'exclure certaines personnes ainsi que leurs points de vue. Peu après, en 1954, un comité restreint chercha à formaliser la philosophie de l'éducation en une discipline distincte, basée sur des méthodes philosophiques soigneusement déterminées (Maloney, 1985).

Grande-Bretagne (PESGB, 1966)

À la suite de la création de *PES* aux États-Unis, la Grande-Bretagne décida de fonder une association semblable, en 1966, et la nomma *Philosophy of Education Society of Great Britain* (*PESGB*). Celle-ci fut perçue comme proclamant une « révolution en philosophie de l'éducation », impliquant une « plus grande conscience des méthodes et des résultats de la philosophie en tant que discipline académique, et un engagement plus sérieux avec ceux-ci » (Dearden, 1982, 60). Durant cette période, Kaminsky (1993, 191) fait référence à *PESGB* comme à une association « extrêmement conservatrice », caractérisée par une obsession étriquée d'aborder la méthode philosophique d'une façon spécifiquement analytique. La puissance de cette hégémonie était telle que Dearden (1982) pouvait déclarer, sans avoir le sentiment de se contredire : « Quant à moi, je ne pense pas que la philosophie de l'éducation ait besoin d'un seul paradigme », ajoutant que, quel que soit le sujet abordé, la philosophie de l'éducation doit se préoccuper « de concepts, principes, positions, et pratiques généraux », elle doit faire « les distinctions nécessaires pour élucider le sens », « explorer les possibilités conceptuelles », « identifier ce qui est nécessaire et ce qui est contingent », « exposer les incohérences », « tirer les implications », « révéler les conséquences absurdes », « tester les présuppositions », « sonder la validité des justifications », etc. — activités qui, toutes, quel que soit leur mérite, expriment de façon très claire les orientations d'une conception spécifiquement analytique de la méthode philosophique (Dearden, 1982, 66-67).

À la même époque, durant les années soixante/soixante-dix, cette approche acquit également une certaine prédominance aux États-Unis, surtout sous l'influence de Israel Scheffler, bien qu'il n'ait pas été actif au sein même de *PES*. On prend souvent pour acquis que l'influence de l'école analytique est venue des Iles Britanniques vers les États-Unis. Toutefois il est avancé de façon tout aussi plausible que l'influence s'est en fait exercée dans l'autre direction (Beck, 1991). Quoi qu'il en soit, à cette époque, l'approche analytique dominait les travaux parus dans les revues publiées par *PES* et *PESGB*. *Educational Theory*, établi à l'origine par *JDS* en 1951, ensuite aussi sponsorisé par *PES*, en vint à représenter ce que Kaminsky appelle une « version professionnelle de part en part » de la philosophie de l'éducation (1993, 72). Au cours de ces années-là, les actes de la conférence annuelle de *PES* témoignent de la même convergence autour de certaines questions et de certains styles d'argumentation philosophiques (en 1995, ces actes devinrent le volume annuel de *PES*, *Philosophy of Education 19xx*, dont les articles sont soumis à un comité de sélection) (2). Pour *PESGB*, ces actes reçurent en 1978 le titre de *Journal of Philosophy of Education*, et en plus

des communications de conférence sélectionnées, des propositions d'articles « extérieurs » à la conférence furent acceptées. Kaminsky relate que, au zénith de cette période analytique, « À la fin de la conférence de la Société [américaine] de Philosophie de l'Éducation, en 1971, Soltis déclara : "nous sommes tous des philosophes analytiques", et cela ne fit rire personne » (1993, 89).

Australie et Nouvelle-Zélande (PESA, 1971)

Cependant, en 1971, aux antipodes, deux autres pays anglophones, l'Australie et la Nouvelle-Zélande, formaient leur propre association : la *Philosophy of Education Society of Australia* (*PESA*). En fait, l'année précédente était parue pour la première fois la revue professionnelle *Educational Philosophy and Theory* qui devait devenir l'organe officiel de *PESA*. L'influence de l'approche analytique s'est aussi fortement fait sentir dans ces pays. Toutefois, il est suggéré (Beck, 1991 ; Burbules, 1997b) que ce sont les travaux de C.D. Hardie qui ont introduit la méthode analytique à la philosophie de l'éducation en Australie et en Nouvelle-Zélande, bien avant que l'on ne reconnaisse son influence aux États-Unis ou en Grande-Bretagne. En outre, dans ces deux pays, il y eut, dès le départ, une attitude plus sceptique par rapport à la philosophie analytique, ainsi que le montrent les travaux de Harris, Matthews, et Walker. Autre différence, dans les années soixante-dix, on peut noter que les travaux à tendance de gauche étaient largement acceptés, alors qu'ils ne commençaient qu'à paraître, bien que de plus en plus fréquemment, dans les communications présentées aux conférences annuelles de *PES* et *PESGB*.

NÉGOCIER LE SENS DE « PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION »

L'approche analytique

Durant les années soixante-dix, la philosophie de l'éducation chercha à se professionnaliser en se fondant sur la méthode philosophique. L'établissement de critères rigoureux aida ce nouveau champ d'étude à être reconnu comme un domaine académique valable. Les méthodes de philosophie dite analytique (Dearden, 1982, cité ci-dessus) paraissaient alors idéales en éducation : elles permettaient de faire face avec quelque recul à l'absurdité de certaines situations scolaires, et avec une objectivité raisonnée aux controverses parfois ardentes. Elles permettaient aussi de procurer aux éducateurs (en pédagogie, en politique, ou en recherche) un soutien qui paraissait utile. Sans doute cela convenait-il aussi à l'intérêt d'une discipline qui cherchait à se faire reconnaître par l'institution universitaire comme philosophiquement rigoureuse, en partie grâce à une relation plus étroite avec les associations professionnelles de philosophie (Macmillan, 1991). Dans un domaine où les modes et les tendances éducatives sont constamment en concurrence et en évolution, les méthodes de la philosophie analytique pouvaient aussi permettre une attitude impartiale. Elles aidèrent énormément à l'élucidation de concepts tels que l'« autorité », l'« endoctrinement », ou de termes tels que « enseigner » et « éducation ».

D'autres philosophes de l'éducation s'appuyèrent également sur l'existentialisme, la phénoménologie, et autres philosophies dites « continentales ». Toutefois, les arguments en faveur de la méthode analytique étaient les plus séduisants, en partie à cause de leur congruence avec d'autres impératifs de la philosophie de l'éducation en tant que discipline de plus en plus professionnalisée. Maloney (1985), par exemple, fait remarquer qu'une certaine ambivalence va souvent de pair avec la philosophie de l'éducation qui, d'un côté, cherche à se faire reconnaître des traditions de la philosophie, mais qui, de l'autre, cherche à se faire légitimiser dans les facultés d'éducation dont l'approche est souvent très fonctionnelle et utilitaire. Cette contradiction au sein de la philosophie de l'éducation explique dans une certaine mesure, selon Maloney (1985, 252), ce qu'elle appelle le besoin implacable de continuellement s'expliquer et se justifier. D'où la nécessité constante de négocier ce qu'est exactement la « philosophie de l'éducation ». La méthode analytique semblait offrir la promesse d'un lien irréfutablement « philosophique » entre la philosophie de l'éducation et la philosophie traditionnelle. En même temps, elle offrait l'attrait d'une argumentation claire et d'un discours simple et direct, ce qui laissait espérer que les philosophes de l'éducation ne pourraient plus être accusés de verser dans l'abstraction, l'ésotérisme, ou le manque d'à propos, accusations souvent entendues au sein des facultés d'éducation.

Un autre aspect de la méthode dite analytique est qu'elle brisa nettement « les chaînes », en particulier aux États-Unis, entre la philosophie de l'éducation et « le fantôme de Dewey » (Burbules, 1997b). Bien que Dewey soit toujours lu et relu dans l'optique changeante des tendances philosophiques (« Dewey et le Marxisme », « Dewey et Karl Popper », « Dewey et le féminisme », « Dewey et Foucault », etc.), la période analytique établit l'indépendance de la philosophie de l'éducation par rapport aux théories de Dewey, et à la *John Dewey Society*.

Enfin, le mouvement analytique en philosophie de l'éducation adopta une forme particulière en opposition au mouvement qui l'avait précédé et qui consistait en un rappel plus ou moins exact, plus ou moins précis, des soi-disant « ismes » (Réalisme, Idéalisme, Pragmatisme, etc.) pour essayer d'en tirer des « implications » pour l'éducation. En fait, l'un des traits essentiels de l'approche analytique, souvent réitéré, est précisément qu'il n'y a pas d'implications directes à tirer des diverses positions philosophiques là où l'éducation est concernée (Chambliss, 1996 ; Phillips, 1994). Toute tentative pour résumer sommairement des positions philosophiques complexes afin d'en déduire ensuite des implications très spécifiques pour l'éducation était considérée, d'une part, comme manquant de rigueur du point de vue philosophique, et d'autre part, comme promettant à l'éducation peut-être plus que la philosophie ne peut offrir. Ce débat peut être suivi dans les *National Society for the Study of Education Yearbooks* consacrés à la philosophie de l'éducation, en particulier dans les recueils de 1942, 1955, 1972, et 1981. Toutefois, ce rejet d'une approche utilisant les « ismes » en essayant d'en tirer des implications directes pour l'éducation aboutit à un accroissement du décalage entre les questions concernant les philosophes de l'éducation et celles concernant les praticiens. Disparus les cours obligatoires de formation des enseignants qui promettaient aux étudiants de les aider à acquérir ou à formuler leur propre « philosophie de l'éducation ». Désormais, ces cours leur promettaient plutôt de les aider à « réfléchir philosophiquement » sur leurs objectifs et leurs pratiques en éducation, quelles qu'en soient les origines.

Ce passage à une discipline basée sur la philosophie « atteint son apogée dans un sous-titre du *NSSE Yearbook 1981* : "Philosophy and Education"(souligné par Burbules) » (Burbules, 1997b). En outre, la revue *Studies in Philosophy and Education*, publiée de 1960 à 1976, puis abandonnée jusqu'en 1989, fut rachetée et ressuscitée avec une mission explicitement internationale, et une insistance sur la « clarté et l'excellence de son argumentation philosophique » comme critère éditorial essentiel (Nelson, 1996, 474).

Période post-analytique

Cette évolution eut d'autres conséquences. Ce désir de fonder la philosophie de l'éducation sur la discipline philosophique amena de plus en plus de chercheurs, y compris les étudiants de troisième cycle, à se tourner vers les facultés de philosophie, ou les rayons de philosophie dans les librairies et les bibliothèques. Ils commencèrent, ou re-commencèrent, à lire la philosophie à ses sources, sources qui n'étaient ni étroitement analytiques, ni même partie de cette littérature anglo-américaine essentiellement basée sur des questions de logique et d'épistémologie (Burbules, 1997b). Cela signifie que nombre de philosophes de l'éducation lurent et relurent les philosophes depuis l'époque pré-socratique à Nietzsche, Heidegger, de Beauvoir, Wittgenstein, etc., et se tournèrent de plus en plus fréquemment vers des œuvres internationales, hors de la philosophie anglo-américaine, et vers des textes marginaux par rapport à ce qui avait été considéré comme « philosophie » auparavant : Théorie Critique, Féminisme, et ces auteurs qui, plus tard, seront appelés « Postmodernes ». Ces philosophes de l'éducation ont énormément contribué à la compréhension de concepts tels que « pouvoir » et « inégalité » en éducation, et à la critique de l'idéologie préconisée dans les curricula, qu'elle soit implicite ou explicite (Burbules, 1997b).

En conséquence, la description du champ de la philosophie de l'éducation présentée par Soltis et largement acceptée était à peine parue (1971) que des essais étaient déjà publiés sous des titres tels que *Analytic philosophy of education at the crossroads* (Edel, 1972). Durant cette décennie, les critiques de la philosophie analytique gagnèrent en crédibilité. Toutefois, elles n'étaient pas toutes issues de la Théorie Critique ou du Féminisme. Essentiellement, ces critiques soulevaient plusieurs objections. Elles posaient un certain nombre de questions telles que : quels concepts étaient pris pour acquis, d'où venaient-ils, exprimés par qui ? Elles accusaient la méthode analytique, qui se déclarait ostensiblement neutre et objective, d'être en réalité basée sur des choix de valeurs. Elles pensaient que le langage soutenant cette méthode était en fait intimement lié à la culture. Enfin, elles affirmaient que, la philosophie analytique étant « essentiellement issue de l'analyse logique du langage » (Russ, 1994), cette optique linguistique rendait ses résultats souvent triviaux et sans rapport avec les questions traitées (Barrow, 1994 ; Ericson, 1992 ; Phillips, 1985, 1994 ; aussi Maloney, 1985, 245-250 ; et Noddings, 1995, 41-57). Même des auteurs tels que Barrow, Ericson, et Phillips, pourtant en faveur de l'approche analytique, accordent un certain poids à ces critiques, bien qu'aujourd'hui ils ne soient pas d'accord dans leur évaluation de la philosophie de l'éducation analytique. En ce qui concerne Barrow (1994, 4 444), ces critiques sont essentiellement « hors de propos », et « il est possible de répondre à leurs objections de manière satisfaisante ». Quant à Phillips (1994, 4 454), selon lui « l'anti-

septique [*sic*] a triomphé » cependant que « la philosophie analytique est devenue plus technique, et plus introspective, traitant de questions intéressant les autres philosophes de l'éducation au détriment des questions s'adressant à un plus grand nombre d'éducateurs ». Selon Ericson (1992), ces critiques étaient sérieuses, mais une « seconde génération » de philosophie de l'éducation analytique survécut, qui contribua de façon substantielle à la compréhension des questions sur la pensée critique, les formes de la connaissance, et les problèmes philosophiques dans le domaine de la recherche en éducation, par exemple. Par contre, il est indiscutable qu'à la fin des années soixante-dix, personne ne pouvait plus affirmer « nous sommes tous des philosophes analytiques de l'éducation » (Burbules, 1997b).

Ces modifications donnaient forme aux articles publiés dans les revues professionnelles, et aux communications présentées dans les conférences, souvent elles-mêmes publiées ensuite ; mais elles étaient aussi formées par ces mêmes publications, car de telles manifestations ont une double relation à l'étendue et au contenu d'un champ d'étude. D'un côté, elles représentent les travaux qui sont effectivement accomplis, mais d'un autre, elles reflètent les écrits, les sujets, et les perspectives qui sont d'intérêt et d'importance en ce moment précis. Dans la mesure où les spécialistes, surtout les jeunes chercheurs, sont influencés par ce qu'ils lisent et par ce qu'ils trouvent publiable, de tels changements jouent un rôle actif, encourageant et légitimant de nouveaux styles de travail. C'est un rôle dont les rédacteurs en chef des revues professionnelles et les présidents des conférences sont généralement très conscients. Ils sont aussi vivement conscients de la responsabilité que cela implique pour eux-mêmes et pour les membres de leurs comités de lecture lors du processus de sélection, responsabilité qui va bien au-delà de filtrer et choisir « les meilleurs » parmi les travaux qui leur sont soumis. Car en même temps, ils/elles aident à définir le champ que ces travaux représentent. Un exemple très concret du processus circulaire par lequel un champ devient ce que l'on pense qu'il est, dans l'esprit de ses adeptes, est illustré dans ces activités de sélection. Cela peut être un processus intellectuel très conservateur et statique, ou au contraire très expérimental et fluide.

En philosophie de l'éducation, la période post-analytique a vu le contenu des revues et des publications de conférences professionnelles (*PES*, *PESGB*, et *PESA*) devenir de plus en plus éclectique, interdisciplinaire, et iconoclaste par rapport aux conceptions traditionnelles de ce champ. Il était tout à fait évident pour ceux qui étaient responsables de ces sélections que cela était indicatif d'un changement, mais aussi une conséquence de ce changement.

Le Féminisme

Durant cette période, un autre événement important se produisit, représenté, selon Burbules (1997b), par deux séries de changements liés entre eux. L'un concernant la composition démographique du champ, surtout dans les années soixante-dix et quatre-vingt, lorsqu'un nombre croissant de femmes entrèrent dans des associations qui jusque-là n'avaient compté essentiellement que des hommes, ou dont les membres se détournaient de la philosophie analytique, ou d'autres sujets traditionnels, au profit des questions féministes en éducation ; l'autre étant l'avènement du féminisme en tant que

perspective distincte sur les questions philosophiques et professionnelles au sein de la philosophie de l'éducation (Leach, 1991). Ce sont les féministes qui firent remarquer que certaines questions jusque-là traitées séparément étaient en fait interdépendantes, par exemple : qui participe à tels ou tels débats philosophiques, ou quel langage philosophique est privilégié dans ces débats. Ainsi, elles dénoncèrent les formes d'argumentation philosophique dans lesquelles on pensait que la meilleure façon de tester de nouvelles positions était de s'engager dans un débat rigoureux et agressif, qui en fait avait pour effet de restreindre la diversité des points de vue possibles dans cette discussion, et d'intimider ou de réduire au silence ceux et celles qui choisissaient de ne pas défendre leur point de vue de cette manière. Elles affirmèrent que les méthodes de la philosophie analytique, comme par exemple la tendance à isoler les problèmes conceptuels de leur contexte réel, conféraient aux discussions philosophiques un caractère artificiel, en éthique notamment, où l'on doit, dès le départ, prendre en compte, en tant que sujets philosophiques, les facteurs interpersonnels (Noddings, 1995).

Les féministes insistèrent sur l'interdépendance des questions de contenu et de représentation : la nature des questions philosophiques discutées et comment, et celles qui ne l'étaient jamais, avaient une influence directe quant à qui prenait part à ces conversations et qui en était exclu, et inversement, ces questions étaient directement influencées par cela même. Au départ, cela ne concernait que le manque de représentation des femmes dans les associations et les revues professionnelles, puis cela s'étendit également aux autres groupes.

LA SCÈNE CONTEMPORAINE

Ces changements — cet accroissement éclectique du nombre de sources estimées pertinentes à la philosophie de l'éducation, et cette prise de conscience accrue de l'interdépendance des questions de contenu et de représentation — sont illustrés dans un recueil d'essais sélectionnés pour un inventaire de ce champ, *Critical Conversations in Philosophy of Education* (Kohli, 1995). Chambliss résume la scène contemporaine de la façon suivante : « Dans la dernière décennie du XXe siècle, la philosophie de l'éducation ressemble à peine à une discipline avec un but spécifique, et des objectifs clairement établis. C'est un champ plus exactement caractérisé par la variété de ses recherches et de ses projets d'interprétation » (1996, 472). Ce que Burbules (1997b) trouve fort intéressant, c'est que, précisément, la philosophie de l'éducation ait été une « discipline avec un but spécifique et des objectifs clairement établis ». Ainsi que nous l'avons noté plus haut, l'idée même d'une « philosophie de l'éducation » comme discipline distincte est un objet fabriqué de toutes pièces à partir d'un ensemble de conditions philosophiques et institutionnelles plus spécifiques à certains contextes anglophones. À part cela, l'idée que cette discipline ait eu des objectifs uniques n'est valable que pour certaines brèves périodes de son développement, en particulier au moment de la prépondérance de l'approche analytique. Pourtant, même ces périodes-là ont été sujettes à nombre de frictions internes et à une résistance aux efforts d'unification, suivies de périodes de réaction qui ont explicitement contesté les limites établies pour définir ce qu'on pouvait vraiment considérer comme « philosophie de l'éducation », et ce qu'on ne pouvait pas considérer comme tel (Greene, 1991, 1995 ; Kohli, 1995).

Aujourd'hui, cette prise de conscience a ouvert la voie à un renouvellement du champ : comment ces limites philosophiques peuvent-elles avoir un effet institutionnel, et, inversement, de quelles questions se nourrissent ces limites, et quelles perspectives philosophiques sont ou ne sont pas représentées au sein de ce que l'on considère officiellement comme « philosophie de l'éducation ». Sans doute peut-on tout aussi justement qualifier de période d'expérimentation et d'expansion ce que Chambliss (1996) caractérise comme un manque de focalisation. Phillips présente un autre point de vue : « La situation dans les années quatre-vingt-dix est complexe, et relativement saine : des philosophes travaillent avec une diversité d'approches, dans une variété de champs, et la discipline est marquée par un éclectisme probablement jamais vu auparavant » (1994, 4456).

Selon Burbules (1997b), il y a en jeu aujourd'hui, en philosophie de l'éducation, des forces égales centrifuges et centripètes. Elles mettent en équilibre les philosophes de l'éducation qui préfèrent tracer des limites étroites autour d'une méthode philosophique strictement disciplinaire (en particulier pour les questions de logique, d'épistémologie, ou de philosophie des sciences), et les philosophes de l'éducation qui tracent des limites plus larges, brouillant les distinctions entre la philosophie et la théorie, et mettant l'accent sur les fertilisations interdisciplinaires de la philosophie avec l'analyse littéraire, la théorie politique, les études féministes, et d'autres champs. Il faut souligner qu'à l'origine de ces débats on trouve aussi bien la définition du philosophe de l'éducation qui assiste à des conférences professionnelles, ou qui publie dans des revues agréées, que celle des mérites relatifs des perspectives disciplinaires et interdisciplinaires de ce champ. Toutefois, ainsi que le révèle l'évaluation de Chambliss (1996), s'il n'existe aucun centre disciplinaire, y a-t-il, aujourd'hui, un élément fédérateur qui caractérise et unifie la philosophie de l'éducation en tant que champ disciplinaire ?

Une question, liée au problème de l'établissement de limites, est l'effet de la professionnalisation de la philosophie de l'éducation, d'une part, sur l'engagement des enseignants intéressés par les questions philosophiques, et de l'autre, sur leurs préoccupations. Ainsi qu'il a été noté, dès la naissance de l'Association de la Philosophie de l'Éducation (aux États-Unis), des structures furent mises en place pour empêcher l'intervention et l'influence de ceux qui n'auraient pas les qualifications nécessaires en philosophie. Alors que l'on soutient que les philosophes de l'éducation devraient continuer à s'intéresser aux questions de pratique (Feinberg, 1995), cette position est en contradiction avec la politique de fait qui décourage la participation de ceux qui mettent au premier plan ces questions de pratique (Giarelli et Chambliss, 1991 ; Tozer, 1991). Dans le cas de *PES* (États-Unis) par exemple, Burbules (1997) fait remarquer que cette contradiction s'exprime dans la relation parfois inconfortable, parfois aliénante, entre l'association nationale — la plus sophistiquée philosophiquement, la plus professionnellement orientée, et la plus représentée dans les publications professionnelles — et la dizaine de branches « régionales » de l'Association, dont beaucoup d'entre elles ont un taux de participation de collègues d'autres champs de recherche et de pratique en éducation beaucoup plus élevé — collègues qui assistent rarement, ou même envisagent rarement d'assister, aux réunions nationales.

En conséquence, la philosophie de l'éducation est à nouveau en état d'auto-examen de l'étendue de son champ et de sa mission. L'article de fond de Maxine Green (1995), dans le recueil de Kohli, s'intitule *What counts as*

philosophy of education ?. Les réponses de Feinberg (1995) et de Phillips (1995) indiquent combien, aujourd'hui, ce champ reste loin d'atteindre un consensus. Cependant, le titre de cet ouvrage, *Critical Conversations in Philosophy of Education*, et son organisation en une série de discussions construites autour d'un ensemble de questions spécifiques à l'éducation, donnent un caractère différent, et on l'espère plus prometteur, à ce champ. Toutefois, si aujourd'hui on jette un regard chargé de suspicion sur les limites imposées à un champ disciplinaire, et si tout critère potentiel pour déterminer *what counts as philosophy of education* est minutieusement examiné en termes des voix et des perspectives qu'il favorise, défavorise, ou exclut, alors la seule alternative devra être procédurale (Burbules, 1997b). En ce sens, aujourd'hui la philosophie de l'éducation représente ceux qui sont engagés dans ces « conversations » ininterrompues, de vive voix ou par écrit, à propos de questions spécifiques, avec une conscience totale de la diversité et de l'éclectisme de leurs méthodes, tout en maintenant un esprit ouvert aux autres voix qu'il peut être nécessaire d'introduire, d'inviter, ou d'attirer dans ces conversations. Tout simplement, *what counts in philosophy of education*, ce sont ce que ces processus collectifs de délibération, de lecture d'articles, de déclarations publiques reconnaissent et acceptent comme répondant à un ensemble de préoccupations partagées. L'identification de ces préoccupations, la détermination des limites de cette discipline, et la représentation des participants dans les associations professionnelles, les programmes de doctorat, et les publications sont en train de changer, tels des courants interdépendants, chacun répondant aux fluctuations de l'autre (Burbules, 1997b).

NOUVEAUX ENJEUX

Cette perspective présente de nouveaux enjeux pour ce champ d'étude. Comment conserver un sens de continuité dans cette dynamique d'autocritique et de remise en question ? Comment une discipline constamment en renouvellement peut-elle conserver les acquis de programmes continus, et de lignes spécifiques de recherche, sans abandonner des corpus qui paraissent dépassés ? Par exemple, les philosophes de l'éducation de l'ère post-analytique vont-ils lire, avec respect et intérêt, les travaux qui les ont précédés ? Ou chaque nouvelle génération de philosophes de l'éducation va-t-elle oublier ses prédécesseurs ? Cette méfiance vis-à-vis des « canons », signifie-t-elle que chaque liste de lecture et chaque programme seront constamment modifiés avec chaque mode qui passe ? Ou les traditions de recherche en éthique et théorie de la démocratie, ce qu'est la « connaissance », etc. se poursuivront-elles dans des « conversations » (Kohli, 1995) entre des perspectives et des textes divers, chacun apportant un enrichissement spécifique ? Finalement, au sein de cette définition décentrée de la philosophie de l'éducation, quels sont les courants tournés vers l'avenir ? Sans pour autant formuler quelles seront dans le futur les limites fluctuantes de ce champ, est-il néanmoins possible d'émettre quelques hypothèses quant au devenir de la philosophie de l'éducation ? (Burbules, 1997b)

On peut avoir une indication des difficultés et des sensibilités qui entourent ce processus si on considère la dynamique dans laquelle a été reçu le discours présidentiel de Harvey Siegel à la double conférence de *PES* et *PESA* en 1995

— échange qui cristallisa parfaitement quelques questions clés au sein du débat aujourd'hui, et événement qui, avec du recul, sera sans doute perçu comme une sorte de tournant pour la philosophie de l'éducation. Au fond un appel et un argument en faveur de l'« inclusion », ce discours fut vivement critiqué. On reprocha à Siegel d'avoir choisi comme critères d'inclusion des facteurs qui, en fait, aboutissaient à exclure (réponses formelles de Bailin, 1995, Morgan, 1995, et de l'audience). Pourtant bien sûr, en fin de compte, tous les critères excluent telle ou telle personne, telle ou telle question, sinon ce ne seraient pas des critères. Pour certains philosophes comme Siegel, le problème des standards de mérite philosophique, et la question de leurs effets sociaux, sont deux questions totalement séparées. Si une perspective est exclue parce que non philosophique, si elle est bien en fait non philosophique, cela ne devrait pas inquiéter une association consacrée à l'établissement et au maintien de critères de clarté et d'excellence dans la discipline concernée. Si les participants potentiels ne présentent pas ces caractéristiques, l'objectif serait de les aider à les acquérir, non pas de questionner la validité de ces critères. La critique de ce point de vue présente l'argumentation suivante : les effets persistants de tels standards, en terme d'exclusion de personnes, de groupes, et de leurs perspectives, doivent être pris en considération, sinon le champ en question risque de devenir de plus en plus hermétique et de sombrer dans l'auto-justification, sans compter les effets possibles de dommages personnels et professionnels infligés à ces personnes ou à ces groupes. Là où il y a d'importantes raisons culturelles ou historiques qui ont empêché certains participants potentiels d'acquérir les caractéristiques correspondant aux critères, il faut en rechercher les causes dans la nature même de ces critères.

Ainsi, alors qu'on est en train de repousser et de brouiller les limites de la philosophie de l'éducation, l'examen du rôle que jouent ces limites dans l'« inclusion » ou l'« exclusion » de certain(e)s est un sujet de réflexion explicite. Si tous les critères excluent ne serait-ce qu'une personne, la question est alors de savoir quelles exclusions sont acceptables, et lesquelles ne le sont pas, en pesant leur pertinence et leur mérite. Comme le fait remarquer Burbules (1997b), il ne s'agit pas d'abandonner tous les critères philosophiques, ou de se préoccuper uniquement de questions d'« exclusion » et d'« inclusion », mais d'être plus sensible aux interactions complexes entre ces critères, et de juger chacun en fonction des autres. Dans la mesure où les associations professionnelles, les programmes de doctorat, et les revues professionnelles et autres publications représentent le champ en question, leurs choix auront un retentissement considérable sur les qualités intellectuelles et morales de ce champ pour l'avenir (Burbules, 1997b).

Le temps est révolu où les données démographiques d'un domaine d'étude pouvaient n'avoir aucune importance pour sa vitalité et sa diversité. À l'exemple des féministes qui ont définitivement tranché sur la question d'appartenance ou de non appartenance aux débats disciplinaires pour en faire une question professionnelle et philosophique, la philosophie de l'éducation doit aujourd'hui prendre conscience de ses racines dans une conception spécifique de la « philosophie de l'éducation » émergeant des pays à prédominance anglophone. Ce champ doit aussi reconnaître que dans certains contextes, ses membres sont majoritairement des hommes, et lorsqu'il y a parité, ce sont presque exclusivement des blancs. Un certain nombre de facteurs annoncent une époque où diversité et différence seront au centre des préoccupations des philosophes de l'éducation, y compris, bien sûr, la question de qui est respecté comme tel. Ces

facteurs sont : la globalisation croissante des travaux académiques, facilitée par l'aisance et la rapidité relatives des voyages ; la multiplication des associations et des conférences internationales (c'est le cas de l'*INPE*, *Internatinal Network of Philosophers of Education*, créé en 1990) ; la multiplication des contacts parmi des collègues de cultures différentes ou appartenant à plusieurs cultures ; et l'utilisation croissante d'Internet comme moyen de communication globale ainsi que la diffusion électronique des recherches. Au fur et à mesure où de nouveaux partenaires se joignent au débat, d'autres questions apparaissent : comment, où, et en quels termes ce débat a lieu deviendront forcément des sujets de réflexion philosophique. Ce glissement est déjà en train de se produire (Serres, 1994 ; Burbules, 1997a), et Burbules (1997b) suggère que c'est là le meilleur indice de l'orientation prise par la « philosophie de l'éducation » : ce que l'on mettra sous cette étiquette, ses limites, et ses critères de détermination en ce qui concerne cette population fluctuante. Le seul changement qui risque de persister, est qu'on ne se posera plus jamais la question « Qu'est-ce que la philosophie de l'éducation » ? en pensant qu'il n'y a qu'une seule et unique réponse possible, ou même souhaitable.

Denise Egéa-Kuehne
Louisiana State University

Je tiens à remercier Michelle Proux, Institut National de Recherche Pédagogique, Paris, pour ses commentaires et suggestions sur une première ébauche de ce texte.

Je suis aussi reconnaissante à Nicholas C. Burbules, Rédacteur en Chef, *Educational Theory*, et Professeur en Philosophie de l'Education à l'*University of Illinois at Urbana-Champaign*, pour l'autorisation d'utiliser avant publication son texte « Philosophy of education », *in* M. BEN PERETZ, ed., **International Encyclopedic Dictionary of Education**. New York, NY : Routledge.

NOTES

(1) Toutes citations de textes anglais sont traduites par Egéa-Kuehne.

(2) À partir de 1995, PES décida de changer et de réorganiser sa publication, *Philosophy of Education*. Jusqu'en 1994, elle avait pour sous-titre *Proceedings of the Fiftieth* [pour 1994] *Annual Meeting of the Philosophy of Education Society*, et publiait chaque année les communications faites lors du congrès annuel de l'association. Depuis 1995, ces actes sont devenus un livre, et la préface décrit le nouveau format. Son contenu est soumis à un « long et rigoureux processus de critique et d'examen » par un comité de pairs. Les articles finalement acceptés pour publication dans ce volume annuel, représentent, selon le comité de PES, « un échantillon de ce qu'il y a vraiment de meilleur comme textes en philosophie de l'éducation... y compris les perspectives de pointe en train de se faire jour, et qui façonnent le futur de ce champ d'étude ». Les textes qui sont acceptés pour cette publication sont sélectionnés parmi les meilleurs des essais présentés lors du congrès. Les plus remarquables sont présentés en sessions plénières (six en 1995, quatre en 1996). Ils sont publiés au début du livre, et identifiés comme exceptionnels dans la section « Featured Essays ».

BIBLIOGRAPHIE

BAILIN S. (1995). — Inclusion and epistemology : The price is right. *In* Alven NEIMAN, ed., **Philosophy of Education 1995**. Champaign, IL : Philosophy of Education Society, p. 23-36.

BARROW R. (1994). — Philosophy of Education : Analytic tradition. *In* T. HUSEN & T. N. POSTETHWAITE, eds., **The International Encyclopedia of Education**, 2nd edition. Oxford : Pergamon Press, p. 4 442-4 447.

BECK C. (1991). — North American, British, and Australian philosophy of education from 1941-1991 : Links, trends, prospects. **Educational Theory 41** (3), p. 257-263.

BURBULES N.C. (1991). — Continuity and diversity in philosophy of education. **Educational Theory 41** (3), p. 257-263.

BURBULES N.C. (1997a). — Session plénière, conférence annuelle de *PES*. **Philosophy of Education 1997**. Champaign, IL : Philosophy of Education Society.

BURBULES N.C. (1997b). — Philosophy of education. *In* M. BEN PERETZ, ed., **International Encyclopedic Dictionary of Education**. New York, NY : Routledge.

CHAMBLISS J.J. (ed.) (1996). — **Philosophy of Education : An Encyclopedia**. New York : Garland Publishing.

CHAMBLISS J.J. (1996). — History of philosophy of education. *In* J.J. CHAMBLISS, ed., ***Philosophy of Education : An Encyclopedia***. New York : Garland Publishing, p. 461-472.

CLAUSE A. (1991). — Philosophy and pedagogy. **European Education 23** (3), p. 6-8.

DEARDEN R.F. (1982). — Philosophy of education, 1952-82. **British Journal of Educational Studies 30** (1), p. 57-71.

EDEL A. (1972). — Analytic philosophy of education at the crossroads. **Educational Theory 22** (2), p. 131-152.

ERICSON D. 1992). — Philosophical issues in education. *In* Marvin ALVIN, ed., ***Encyclopedia of Educational Research***. New York : Macmillan, p. 1 002-1 007.

FEINBERG W. (1995). — The discourse of philosophy of education. *In* Wendy KOHLI, ed., **Critical Conversations in Philosophy of Education**. New York : Routledge, p. 24-33.

GIARELLI J.M., CHAMBLISS J.J. (1991). — The foundations of professionalism : Fifty years of the Philosophy of Education Society in retrospect. **Educational Theory 41** (3), p. 265-274.

GREENE M. (1991). — A response to Beck, Girarelli/Chambliss, Leach, Tozer, and Macmillan. **Educational Theory 41** (3), p. 257-263.

GREENE M. (1995). — What counts as philosophy of education ? *In* Wendy KOHLI, ed., **Critical Conversations in Philosophy of Education**. New York : Routledge, p. 3-23.

HUSEN T., POSTLETHWAITE T. N. (eds.) (1994). — **The International Encyclopedia of Education**, 2nd edition. Oxford : Pergamon Press.

KAMINSKY J.S. (1993). — **A New History of Educational Philosophy**. Westport, CN : Greenwood Press.

KAMINSKY J.S. (1996). — Professional organizations in philosophy of education. *In* J.J. CHAMBLISS, ed., **Philosophy of Education : An Encyclopedia**. New York : Garland, p. 475-481.

KOHLI W. (ed.) (1995). — **Critical Conversations in Philosophy of Education**. New York : Routledge.

KOHLI W. (1995). — Contextualizing the conversation. *In* Wendy KOHLI, ed., **Critical Conversations in Philosophy of Education**. New York : Routledge, p. xiii-xvi.

LEACH M.S. (1991). — Mothers of in (ter) vention : Women's writing in philosophy of education. **Educational Theory 41** (3), p. 287-300.

LUCAS C.J. (1969). — **What is Philosophy of Education ?** New York : Macmillan.

MACMILLAN C.J.B. (1991). — PES and the APA - An impressionistic history. **Educational Theory 41** (3), p. 275-286.

MALONEY K.E. (1985). — Philosophy of education : Definitions of the field, 1942-1982. **Educational Studies 16** (3), p. 235-258.

MORGAN K. (1995). — We've come to see the Wizard : Revelations of the Enlightenment epistemologist. *In* NEIMAN Alven, ed., **Philosophy of Education 1995**. Champaign, IL : Philosophy of Education Society, p. 27-35.

NEIMAN A. (ed.) (1995). — **Philosophy of Education 1995**. Champaign, IL : Philosophy of Education Society.

NELSON T.W. (1996). — Literature in philosophy of education. *In* J.J. Chambliss, ed., **Philosophy of Education : An Encyclopedia**. New York : Garland Publishing, p. 472-475.

NODDINGS N. (1995). — **Philosophy of Education**. Boulder, CO : Westview Press.

PHILLIPS D.C. (1985). — Philosophy of education. *In* HUSEN T. et POSTLETHWAITE T.N., eds., **The International Encyclopedia of Education**. Oxford : Pergamon Press, p. 3 859-3 877.

PHILLIPS D.C. (1994). — Philosophy of education : Historical overview. *In* HUSEN T. et POSTLETHWAITE T.N., eds., **The International Encyclopedia of Education**, 2nd edition. Oxford : Pergamon Press, p. 4 447-4 456.

PHILLIPS D.C. (1995). — Counting down to the millennium. *In* Wendy KOHLI, ed., **Critical Conversations in Philosophy of Education**. New York : Routledge, p. 34-42.

RUSS J. (1994). — **La marche des idées contemporaines. Un panorama de la modernité**. Paris : Armand Colin.

SERRES M. (1994). — **Atlas**. Paris : Éditions Julliard.

SHAFFER S. (1991). — Education and Philosophy Revisited. **European Education 23** (3), p. 3-5.

SIEGEL H. (1995). — What price inclusion ? *In* NEIMAN Alven, ed., **Philosophy of Education 1995**. Champaign, IL : Philosophy of Education Society, p. 1-22.

SMEYERS P. (1994). — Philosophy of education : Western European perspectives. *In* HUSEN T. et POSTLETHWAITE T.N., eds., **The International Encyclopedia of Education**, 2nd edition. Oxford : Pergamon Press, p. 4 456-4 461.

SMEYERS P. et MARSHALL J.D. (1995). — The Wittgenstein frame of reference and philosophy of education at the end of the Twentieth century. *In* SMEYERS P. et MARSHALL J.D., eds., **Philosophy and Education Accepting Wittgenstein's Challenge**. Boston : Kluwer.

SOLTIS J. (1971). — **Philosophy and Education : Eightieth Yearbook of the National Society of the Study of Education**, Pt. 1. Chicago : NSSE.

TOZER S. (1991). — PES and school reform. **Educational Theory 41** (3), p. 301-310.

NOTES CRITIQUES

ANWEILER (Oskar) *et al.* — **Bildungsysteme in Europa / Systèmes d'éducation en Europe.** Préf. de W. Hörner. — Beltz Verlag : Weinheim et Basel, 1996. — 255 p.

Dix systèmes éducatifs ont été choisis dans cet ouvrage pour rendre compte de l'identité de l'Union européenne en voie d'extension et montrer qu'elle se caractérise par une grande diversité. L'ouvrage remet ainsi à jour et élargit une précédente étude, plus restreinte, aujourd'hui épuisée, portant le même titre et parue en 1980. Les systèmes éducatifs étudiés ont été choisis à travers toute l'Europe de façon à constituer un ensemble représentatif. Sont présentés les trois plus grands pays de l'ensemble : l'Allemagne, la Grande-Bretagne et la France dont les systèmes éducatifs ont jadis servi de points de référence, l'Italie et les Pays-Bas, autres membres fondateurs de l'Union européenne (UE), l'un méditerranéen et l'autre plus au nord, la Suède dont le système a été très marqué par la social-démocratie, puis trois pays sortis récemment de la dictature et qui adoptent à leur manière l'économie de marché : l'Espagne, déjà membre de l'UE, la Pologne qui va le devenir et la Russie qui s'était imposée comme modèle aux démocraties populaires et dont on ne sait pas très bien dans quelle mesure elle appartient à l'Europe. La présence de la Turquie, État musulman, dont seule la capitale est en Europe, s'explique par le fait qu'elle postule elle aussi pour une entrée dans l'UE et que par ses ressortissants émigrés en grand nombre en Europe occidentale et principalement en Allemagne, elle participe à la définition des problèmes des systèmes éducatifs européens.

Ces études de cas ont été élaborées par des chercheurs spécialisés dans l'enseignement de la langue et de la culture du pays concerné. Cependant, étant donné le degré de développement différent des pays et les opacités maintenues sur les résultats par certains régimes, il a été parfois difficile de rassembler des informations également élaborées, actuelles et accessibles d'un pays à l'autre, en particulier en ce qui concerne les statistiques.

Ces études reposent sur l'analyse systémique. L'équipe rédactionnelle a choisi cette méthode qui permet une présentation ordonnée, cohérente, d'un ensemble considéré comme intérieurement interindépendant. Cette systématique fait apparaître le système éducatif comme bien délimité à l'extérieur par rapport à son environnement socio-politico-culturel et structuré à l'intérieur en systèmes intermédiaires dont le rang est déterminé par le niveau auquel ces systèmes se situent. Des liens fonctionnels s'établissent ainsi entre les différentes parties du système étudié. C'est ainsi que le système éducatif apparaît comme un sous-système du système social et un système de rang supérieur par rapport au système professionnel.

Les études sur chacun des dix pays s'inscrivent dans une même problématique. Les composantes des systèmes scolaires sont confrontées à des critères, les « tertium comparationis » vis-à-vis desquels elles se situent. À propos de l'égalité des chances par exemple, on remarque que d'une part le problème se pose différemment selon les systèmes politiques et que, d'autre part, l'intérêt qu'elle suscite et les solutions apportées varient avec le pays considéré, si bien que le travail de comparatiste ressemble un peu à celui du naturaliste. Plus il étudie de pays et plus les réponses apportées à un problème donné sont variées. Elles dépendent des conditions propres à ce pays. Elles peuvent être considérées comme des variables qui se manifestent lors de l'approche sinon lors de la résolution d'un même problème et prendre la valeur de l'expérimentation dans la recherche des constantes.

Les études suivent ici le même ordre de questionnement : aspects historiques, bases juridiques et administratives du système scolaire, structures, contenus et principaux problèmes, si bien que le lecteur pressé qui souhaite connaître la réponse apportée dans plusieurs pays à un problème bien précis pourra se contenter d'une lecture transversale.

Cette présentation homogène fait immédiatement apparaître les particularités. C'est ainsi qu'à propos des structures il ressort, au simple vu de la présentation, que les Pays-Bas n'ont pas d'enseignement préscolaire, l'éducation du petit enfant étant considérée comme relevant de la famille mais que par contre l'enseignement primaire commence plus tôt que dans les autres pays.

Éclairage apporté par ces études sur la résolution des grands problèmes dans les différents pays

Outre les études de cas, l'ouvrage brosse un tableau fouillé des réponses apportées par les différents pays à quelques grands problèmes : rôle de l'État (place de

l'enseignement privé, centralisation et régionalisation, problème des minorités, différenciation de l'enseignement, composition du curriculum...), en soulignant les liens entre systèmes et sous-systèmes.

Au niveau des rapports entre système scolaire et environnement on note la rupture politique et sociale qu'ont connu certains États (Pologne, Russie, Espagne) qui a entraîné une réforme de l'enseignement. Dans les ex-pays socialistes la modernisation de l'école a signifié une adaptation à l'économie de marché : système éducatif plus efficace, introduction de la concurrence entre l'enseignement public et l'enseignement privé, ce qui s'est fait au détriment de l'égalité entre les élèves puisque l'enseignement privé est payant, en particulier en Russie. Mais le recours à l'école privée peut aussi provenir d'une autre motivation, une meilleure participation des forces sociales les plus représentatives à l'éducation des citoyens (ex : Pologne, France où l'école catholique est une compensation à la laïcisation de l'école publique).

Les écoles privées allègent le budget de l'État mais elles entrent aussi en concurrence pédagogique avec les écoles publiques. Actuellement elles sont souvent une force d'impulsion innovatrice dont bénéficie le système scolaire dans son ensemble. C'est pourquoi, en Occident, l'État a estimé de son devoir de leur accorder des subventions.

En ce qui concerne les minorités, problème si important pour la cohésion sociale, on distingue plusieurs cas de figure :

1) les minorités qui sont tellement bien intégrées dans le pays de résidence que l'enseignement de leur langue et de leur culture ne pose pas de problème. Ex. : les Serbes ou les Danois en Allemagne ;

2) le groupe de migrants pour des raisons économiques et politiques dont le statut social est en général précaire. Le pays d'accueil tend à encourager une éducation plus « interculturelle ». Mais comment favoriser l'intégration dans la société d'accueil sans mettre en question la culture d'origine, ce qui pose un véritable problème quand ces migrants sont contraints de retourner chez eux ;

3) les minorités qui sont des foyers de conflit dans les États comme le montrent la Fédération de Russie et la Turquie qui considère que cette nation n'a qu'une seule culture et une seule langue et, partant, semble exclure un règlement du conflit avec les Kurdes. L'Espagne, par contre, qui a opté pour la régionalisation culturelle et linguistique, peut suivre de modèle au règlement des conflits linguistico-culturels, bien que le problème basque n'ait pas encore trouvé de solution.

La régionalisation de l'organisation des États a actuellement le vent en poupe. Elle présente de nombreux avantages. C'est un instrument de « démocratisation » qui permet une participation élargie du citoyen aux décisions : c'est un moyen d'adapter la formation professionnelle aux conditions de la région (ex : en France et en Russie). Il est toutefois piquant de remarquer qu'actuellement les pays traditionnellement centralisés (Espagne, France) décentralisent alors que le pionnier de la décentralisation, la Grande-Bretagne, est en train d'expérimenter un curriculum centralisé.

À l'intérieur des établissements on observe une démocratisation de la vie sociale dans un nombre croissant de pays. En Grande-Bretagne elle est de tradition. En France et en Allemagne il a fallu attendre la fin des années 70 pour qu'elle voie le jour. En Espagne et dans les pays de l'Est elle a fini, non sans difficulté, par s'imposer.

Le problème central du rapport des sous-systèmes entre eux est celui de la différenciation de l'enseignement comme réponse au problème de la sélection. La différenciation inscrite dans les structures scolaires tend à perdre de l'importance. Elle se rencontre encore sous forme de trace en Grande-Bretagne, en partie aux Pays-Bas et plus nettement en Allemagne.

Les autres pays ont adopté des modèles intégrés dans le 1er cycle du secondaire. Dans les pays jadis communistes le problème s'est posé de façon particulière. L'URSS, qui avait instauré un système scolaire unifié avec un cycle supérieur menant au baccalauréat, en redevenant la Russie, a laissé resurgir à côté de l'école moyenne obligatoire un ensemble de formes scolaires qui existaient avant la Révolution, tandis qu'en Pologne où le système scolaire était moins unifié, l'école unique de 8 ans n'a pas été remise en question.

Dans l'ex-RDA on observe une certaine désaffection pour l'école polytechnique unifiée au profit du lycée et pour le modèle tripartite de la RFA. Les autorités Est-allemandes ont préféré instituer un régime bipartite ou même tripartite où la Gesamtschule, sorte de comprehensive school, remplace la Hauptschule, cycle supérieur de l'école élémentaire. Même en RFA la Hauptschule est délaissée et le Gymnasium 1er cycle, auquel s'adjoint souvent une section Realschule (ce qu'autrefois on appelait en France collège moderne) tend à remplir la fonction de Gesamtschule. Comme la Realschule permet aussi de poursuivre ses études, la sélection s'effectue en fait dans le cycle supérieur du second degré.

Dans les systèmes intégrés une tendance inverse apparaît : la différenciation des élèves se produit au niveau des performances qui, partant, ont une implication sociale. C'est ainsi qu'en France le choix d'une première langue vivante difficile conduit à la constitution de classe de performance homogène.

Si l'on examine la fonction de l'introduction de l'enseignement technique ou technologique dans le cadre du curriculum on s'aperçoit que c'est une discipline obligatoire dans la plupart des pays d'Europe occidentale. Il apparaît comme un élément de modernisation de la culture générale assaillie par l'irrésistible ascension de la technique. Dans les pays post-communistes il en va autrement. En Russie la discipline technologique a pris la suite de l'enseignement du travail (Arbeitsunterricht) et donne la possibilité d'acquérir dans certaines conditions, avec un supplément d'heures de cours, une qualification professionnelle dans les écoles d'enseignement général. En Pologne où l'enseignement était faiblement implanté il a conservé sa partie congrue. L'Est de l'Allemagne a sacrifié l'enseignement polytechnique obligatoire pour une discipline à option intitulée enseignement technique/enseignement du travail (Technik/Arbeitslehre). Seul le Brandebourg cherche à lui conserver une plus grande importance. Ces réductions ont ranimé en Allemagne la discussion autour de Technik/Arbeitslehre pour tous.

Le problème des rapports entre les deux subsystèmes enseignement général et enseignement technique se retrouve aussi bien au niveau de l'enseignement supérieur qu'à celui du second degré. Dans cette discussion l'Allemagne occupe une place particulière. C'est le seul pays où traditionnellement la séparation entre l'acquisition de la qualification professionnelle et la préparation à l'enseignement supérieur est aussi marquée. Dans les autres systèmes présentés il existe un second cycle de l'enseignement secondaire polyvalent qui offre la double qualification et permet à la fois d'acquérir une qualification professionnelle en même temps que de se préparer au baccalauréat (double qualification accueillie simultanément). Dans quelques pays, comme l'Italie, l'Espagne et les Pays-Bas, il ne reste plus qu'une minorité de bacheliers à n'étudier qu'en second degré général II. Dans ces pays l'expansion de ce niveau d'enseignement correspond à l'expansion de la filière bifonctionnelle. En Allemagne par contre, continue à régner, bien qu'objet de discussion, la tradition duale qui implique un apprentissage pratique dans l'entreprise au niveau ouvrier spécialisé et une formation scientifique acquise dans l'enseignement.

Le problème du rapport en pleine évolution entre l'enseignement général et l'enseignement technique se retrouve au niveau de l'enseignement supérieur.

En Grande-Bretagne la séparation traditionnelle entre université et polytechnics vient d'être levée. Dans d'autres pays un système d'enseignement supérieur différencié permet d'absorber les étudiants issus du second degré. En France par exemple l'existence des grandes écoles très sélectives à côté de l'université plus accueillante a permis de gérer la tension entre efficacité économique et démocratisation de la culture. En Allemagne par contre le dualisme entre université et école technique supérieure (Fachhochschule) qui ne requiert pas le baccalauréat existe toujours mais, sous le poids des exigences européennes, tend à s'aplanir, évolution soutenue par les Fachhochschulen qui désirent acquérir la dignité académique tout en continuant à mettre l'accent sur leur profond rapport à la pratique.

Michèle Tournier
INRP

COLIN (Lucette), MÜLLER (Burkhard). — **La pédagogie des rencontres interculturelles.** — Paris : Anthropos, 1996. — (ouvrage publié avec le concours de l'Office Franco-Allemand pour la jeunesse).

L'objet de ce livre est de faire le point sur les actions conduites depuis plus de vingt ans par l'Office Franco-Allemand pour la Jeunesse (OFAJ). C'est par l'organisation de rencontres franco-allemandes que l'Office cherche à faire naître dans la jeunesse des deux pays une connaissance et une estime réciproques. Comme le souligne Remy Hess dans sa préface, il était devenu nécessaire de tirer les enseignements de ces actions. Ont-elles répondu aux espoirs mis en elles ? Et d'une façon plus générale, « en quoi les situations de rencontres diverses ayant comme visée le rapprochement des cultures, la connaissance de l'autre, la communication avec lui produisent-elles ou non un apprentissage interculturel des relations interculturelles » ?

L'ouvrage présenté réunit les contributions de 17 auteurs, 9 français et 8 allemands, tous chercheurs et enseignants associés à l'Office depuis de nombreuses années (1). Précisons dès l'abord que cette pléthore d'auteurs n'enlève rien, bien au contraire, à la qualité exceptionnelle des analyses et des apports produits par ces articles sur un sujet jusqu'ici mal exploré. Il ne me sera naturellement pas possible de suivre pas à pas les différents articles qui composent cet ouvrage. Que les auteurs me pardonnent le parti pris d'en faire une analyse synthétique.

On peut en effet distinguer dans cet ensemble plusieurs niveaux d'analyse.

En premier lieu, des constatations convergentes : les rencontres, qu'elles soient sous forme de stages interjeunes ou qu'elles prennent la forme de jumelages intercités, conduisent à ce qu'un auteur appelle un « gommage » de divergences et des oppositions. Le désir d'être

aimable et convivial conduit à ne retenir que ce qui peut être spontanément commun : le sport, le « tourisme culturel », etc. L'analyse des manuels conduit à la même constatation ; le contenu culturel met l'accent sur l'« universel moderne ». Il en résulte plus une confrontation des stéréotypes *a priori* antérieurs qu'une véritable compréhension nouvelle. Des exemples précis rapportés montrent cependant qu'il est possible d'aller plus avant et d'ébranler ces certitudes, et ce dans des aspects mineurs de la vie commune vécue dans les camps de vacances.

Les différents auteurs se sont efforcés d'analyser les causes de cet échec assez général. On notera :

— les attentes profondes divergentes des organisateurs ;

— la langue dont la maîtrise est rarement suffisante à conduire à comprendre les nuances culturelles ;

— l'histoire récente persistante dans la mémoire des familles et qui conduit à ne jamais évoquer la période de la guerre de 1940 tout en la gardant par devers soi ;

— les cultures sociales différentes enracinées dans le passé lointain toujours présent de façon latente. L'origine des mouvements de jeunesse en France, avec le scoutisme, et en Allemagne avec les Jungenbewegungen persiste dans l'organisation et les comportements sociaux lors des stages communs ;

— et d'une façon plus générale et plus fondamentale, l'opposition entre un « savoir sur » cher aux Français et un « savoir de » plus vécu que pensé qui permettrait une véritable approche interculturelle ;

— enfin le rappel qu'une culture particulière appartient à l'univers des mythes par où s'établit et se poursuit l'identité nationale des peuples.

Est-ce à dire que le bilan est entièrement négatif ? La quasi-totalité des auteurs considèrent qu'il n'en est rien et la description de ce qu'on peut considérer comme de véritables réussites est là pour le montrer. On notera en particulier une expérience de théâtre en commun ou même tout simplement les aspects de « vie commune » dans des camps de nature.

Mais certains comme Ewald Brass pensent qu'il convient d'aller plus loin. Plutôt que de rechercher ce qui est commun, il conviendrait au contraire de mettre en relief ce qui est différent, d'en prendre conscience et de le raisonner. Cela le conduit à essayer de définir le profil de l'organisateur nouveau de telles rencontres qui devrait être un « médiateur-interprète » des cultures différentes.

On conseillera vivement la lecture de ce livre qui ouvre des voies fécondes pour la naissance d'une culture commune européenne, c'est-à-dire de la conscience de nos différences et de leur respect dans une unité historique profonde qui nous caractérise.

Louis Legrand

NOTES

(1) On trouvera ici le nom des différents auteurs : Michel Bernard ; Ewald Brass ; Michel Cullin ; Jacques Demorgeon ; Françoise Fouquet ; Karl-Heinz Hetzel ; Jeanne Kraus ; Jean-René Ladmiral ; Hans-Johachim Lissman ; Hans Niklas ; Willy Praml ; Michel Tardy ; Catherine Tourette-Turgis ; Margot Umbach. Coordonné et présenté par Lucette Colin et Burkhard Müller.

DURNING (Paul). — **Éducation familiale. Acteurs, processus et enjeux.** Paris : Presses Universitaires de France, 1995. — 294 p. (Collection « L'éducateur »).

Ce livre se présente comme un bilan critique sur les recherches, en général récentes, qui portent sur « l'éducation familiale » des enfants. L'objectif visé est ainsi clairement posé par l'auteur dès le début de l'ouvrage en fonction de deux constats. D'abord, l'existence très ancienne des réflexions éducatives générales (les philosophes de l'antiquité) ou des mesures techniques et prescriptives (la prévention médicale à la fin du XIXe siècle) en direction des familles. Ensuite, le développement beaucoup plus récent des recherches scientifiques portant sur la famille en tant qu'institution éducative, alors que l'intérêt des chercheurs a surtout porté sur l'éducation à l'école. Les recherches sur l'éducation familiale datent seulement des années 70 aux États-Unis et des années 80 en Europe. Un certain nombre de préoccupations sociales permettent d'expliquer ce développement : la prévention de l'échec scolaire, voire de la délinquance et de différentes formes d'inadaptations juvéniles, les transformations des mesures de placement d'enfants en internat en faveur des interventions plus légères, par exemple en familles naturelles ou en familles d'accueil. C'est pourquoi cette mise au point qui fait place à un balayage très complet du champ, avec ses 33 pages de références à des publications en français et en anglais, vient à point nommé. De plus, l'auteur est particulièrement bien placé pour réaliser cette tâche : il a déjà effectué un panorama des recherches internationales en ce domaine en coordonnant un ouvrage collectif (1988), il a eu une part très active dans le lancement d'appels d'offre de recherche dans le cadre de la Mission Recherche-Expérimentation (MIRE) du ministère des Affaires Sociales, il est en relations très étroites avec des chercheurs d'autres pays dans le cadre de l'Association internationale de formation et de recherche en éducation familiale, par exemple avec des collègues québécois et belges (ainsi Jean-Pierre Pourtois qui a lui-même effectué une note de synthèse sur le sujet dans la **Revue française de pédagogie** en 1989).

La notion même d'éducation familiale pose d'emblée problème et les clarifications indispensables sont les bienvenues. Trois sens peuvent en effet être distingués. Le premier concerne l'activité éducative parentale en elle-même, c'est-à-dire « l'action d'élever et d'éduquer un ou des enfants mise en œuvre, le plus souvent, dans les groupes familiaux par des adultes, parents des enfants concernés ». Dans un deuxième sens, c'est une pratique sociale, éventuellement de la part de professionnels, en direction des familles : « l'ensemble des interventions sociales mises en œuvre pour préparer, soutenir, aider, voire suppléer les parents dans leur tâche éducative auprès de leurs enfants ». On peut alors envisager la formation des parents, les interventions socio-éducatives et la suppléance familiale, dans ce dernier cas lorsque l'enfant n'est pas élevé par ses parents. Enfin, il y a l'éducation familiale comme objet de recherche, que l'auteur inscrit délibérément dans le champ général des sciences de l'éducation.

Mais c'est aussi la notion même de « famille » qui, dans l'usage courant, est équivoque. Pour plus de clarté, et suivant en cela les sociologues et les ethnologues, l'auteur propose la distinction entre, d'une part, le groupe familial proprement dit (ou groupe domestique) caractérisé par « la corésidence de ses membres sous un même toit » (le plus souvent un couple, marié ou non, et ses enfants) et, d'autre part, la parentèle ou constellation familiale (les parents vivant en dehors du groupe familial). Il faut enfin tenir compte de la multiplicité, sans doute renforcée aujourd'hui, des « formes familiales », ainsi précisées : les familles biparentales et monoparentales, les familles recomposées, les parentalités nouvelles par les techniques modernes de don de gamètes ou de prêt d'utérus, les familles adoptives, les différents milieux extra-familiaux de substitution.

Attentif aux questions de méthode, l'auteur brosse un tableau de la diversité des approches scientifiques de l'activité éducative familiale, en adoptant un point de vue non péremptoire mais au contraire ouvert à la complémentarité. Il en dégage aussi l'importance des enjeux éthiques dès lors que sont nécessairement engagés des choix de valeurs, par exemple lors des interventions sur des familles. Tout travail de recherche devrait donc être, selon lui, assujetti à des principes de base tels que : le volontariat, l'absence de nocivité, l'information des sujets, la restitution des résultats. Mais l'ouvrage est surtout consacré à la présentation des résultats de recherches, d'abord sur les processus éducatifs familiaux, ce qui donne l'occasion de repérer les diverses tendances théoriques et de les synthétiser grâce à l'élaboration d'un modèle « interactif », à la suite des travaux de Pourtois, en y intégrant les relations du groupe familial avec l'environnement proche et les possibilités d'éducation dans des organisations de suppléance. En réalité, la plus grande partie des recherches présentées ensuite concerne les « dysfonctionnements » de l'activité éducative parentale et la mise en œuvre des actions de professionnels en direction de certaines familles. C'est peut-être là que se manifeste la plus grande originalité de l'ouvrage, puisqu'à notre connaissance cela n'existait pas en langue française et que, par ailleurs, il aborde de manière précise des questions actuelles trop souvent abandonnées à la connaissance par « ouï-dire », par exemple celles du divorce ou de la maltraitance. Les recherches menées aboutissent le plus souvent à nuancer fortement voire à rectifier des opinions, par exemple l'influence du divorce sur les perturbations infantiles (trop souvent considérée comme une causalité automatique) ; la répétition des troubles d'une génération à une autre (thématique classique mais qui souffre de graves lacunes de méthode scientifique — d'autant que certains enfants sont « résilients », c'est-à-dire résistent à des situations de stress) ; la maltraitance (où l'on en voit le plus souvent que les violences parentales et non les violences institutionnelles).

Quant aux professionnels impliqués dans différents types d'interventions auprès des familles, l'auteur prend soin de préciser leur diversité : les enseignants mais aussi les personnels s'occupant de la garde des jeunes enfants ; les personnels aidant les parents à assumer leurs tâches éducatives (puéricultrices, travailleurs sociaux) ; les personnels qui pallient les éventuelles défaillances parentales par des actions de « suppléance » (assistantes maternelles de l'Aide sociale à l'enfance, éducateurs d'internats). Pour chacun de ces types de personnels, la répartition des rôles et des tâches concrètes par rapport aux parents n'est évidemment pas identique. Pour un enseignant par exemple, les tâches domestiques ne sont pas en cause, alors qu'elles peuvent l'être partiellement pour des personnels qui interviennent à domicile et faire partie de l'emploi du temps normal de certains professionnels d'internat. Pour ces actions de « suppléance », l'auteur insiste finalement sur les difficultés institutionnelles engendrées par le morcellement des tâches qui, certes, existent aussi au sein d'un couple, mais qui prennent ici une dimension de qualification professionnelle et qui définissent des frontières entre les uns et les autres pour l'action quotidienne. De plus, ce type de fonctionnement repose sur un système hiérarchique, même si des formes plus souples que l'internat traditionnel sont expérimentées.

Dans sa conclusion, l'ouvrage plaide finalement pour le développement des recherches en éducation familiale, qu'il relie étroitement à la nécessité de formation des personnels dans ce domaine. Il reste cependant que l'expression même d'éducation familiale joue, comme l'auteur le

dit lui-même, sur les deux registres de l'action et de la recherche. Comme pratique sociale, elle peut effectivement être objet de recherche, comme toute autre pratique, et relever des investigations de différentes disciplines scientifiques, lorsque celles-ci s'attachent ici à étudier les activités éducatives proprement dites. Mais, dans ces conditions, dire que « l'éducation familiale se distingue clairement de la psychologie ou de la sociologie » (p. 43) est ambigu et risque de replacer l'expression au niveau d'une « discipline » spécifique ou encore, ce que suggère plutôt l'auteur, au niveau d'une sous-discipline au sein d'une discipline plus large que seraient les « sciences de l'éducation ». De fait — et il faut sur ce point en remercier l'auteur —, les nombreuses recherches qu'il nous présente se réfèrent le plus souvent à des cadres théoriques divers, inscrits dans des champs scientifiques précis, et qui permettent de mieux comprendre la complexité de l'activité éducative familiale.

Éric Plaisance
Université Paris V

GROUX (Dominique). — **L'enseignement précoce des langues. Des enjeux à la pratique.** (préf. de Louis Porcher). — Lyon : Chronique Sociale, 1996. — 218 p.

Le bilinguisme est aujourd'hui une des grandes priorités de notre temps et une des voies incontournables pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Notre pays qui a si longtemps résisté à la pratique des langues s'engage résolument dans cet enseignement bilingue comme pour rattraper le temps perdu. Nous manquons cependant de pratique, de recul, de réflexion par rapport à nos partenaires européens, c'est pourquoi le livre de Dominique Groux est un précieux outil et une aide essentielle pour tous les partenaires de l'acte éducatif. Qu'un chercheur en sciences de l'éducation apporte sa contribution au domaine est un atout et l'auteur a su admirablement bien articuler son expérience de terrain à une réflexion solide.

C'est un plaidoyer vibrant, convaincu et convainquant, auquel nous convie Dominique Groux pour la vie des langues européennes, mais aussi et avant tout pour la mise en place d'une véritable politique permettant de développer les compétences multilingues chez tous les enfants.

Le meilleur moyen de préserver sa langue et sa culture n'est-il pas de s'ouvrir aux langues et aux cultures des autres pays européens ou plus lointains ? L'auteur encourage donc le choix de la diversité culturelle par opposition au choix réducteur de l'anglais comme langue unique. Le seul moyen d'y parvenir est bien de s'atteler à l'apprentissage des langues étrangères dès l'école primaire. Pour des pays officiellement monolingues tels que la France, c'est un enjeu fondamental pour l'avenir, il y a, par conséquent, urgence en la matière et tout au long de ce livre l'auteur va nous montrer à l'aide d'exemples précis en quoi l'enseignement des langues est porteur d'enjeux forts.

Pour Dominique Groux, il est indispensable de renégocier la place des langues en général, d'affirmer une volonté politique de diversification des langues, de la mettre en place à l'école en s'en donnant les moyens. Accroître la valeur sociale et symbolique des langues et faire évoluer les représentations liées à la culture voilà un des défis majeurs que l'institution éducative se doit de relever si elle veut faire de chacun un citoyen européen.

L'institution éducative ne doit pas rester en retrait par rapport à la demande sociale des parents qui attendent de celle-ci qu'elle apporte aux élèves un apprentissage des langues étrangères. L'auteur exhorte l'institution à être moins timorée, à ne pas se contenter de sensibilisation et d'initiation, c'est bien une véritable éducation bilingue dès le cycle maternel qu'elle préconise.

Les raisons pour lesquelles il faut croire dans le bilinguisme sont multiples et après avoir donné sa définition du bilinguisme, l'auteur montre les enjeux politiques, symboliques et culturels de même que les atouts que représente une éducation bilingue. Un des apports fondamentaux réside dans la constitution de la personnalité. L'auteur prend, là aussi, fermement position contre les opposants c'est-à-dire ceux qui arguent de la cassure de la personnalité par la pratique du bilinguisme et elle se place, sans restriction aucune, du côté de ceux qui estiment du plus grand intérêt de favoriser le bilinguisme comme facteur de développement linguistique et cognitif du sujet, comme atout dans le développement neuro-psychologique de l'enfant.

L'héritage de l'unité linguistique, ferment de l'unité nationale, a longtemps constitué le frein et la résistance aux langues étrangères et a provoqué une attitude de rejet face aux langues de l'immigration. Il semble évident qu'une des chances de résoudre ou de résorber les problèmes d'immigration est de favoriser l'intégration qui assurément passe par un enseignement bilingue. Celui-ci permet d'améliorer les compétences en français en donnant accès à la maîtrise de cette langue, « critère d'excellence et objet symbolique associé au pouvoir ». À l'époque de la communication internationale s'appuyer sur la langue des enfants de migrants devrait permettre à la fois d'aiguiser leur sens linguistique mais aussi de revaloriser la culture d'origine afin que l'enfant ne soit pas confronté au dilemme d'entrer en conflit avec elle. Un enseignement des langues de l'immigration proposé dans

un système d'éducation bilingue accueillant à la fois des enfants d'origine française et des enfants de migrants aurait l'avantage de réconcilier l'enfant avec sa culture d'origine et de lui permettre de vivre en harmonie avec les deux cultures. Dans cette perspective, il y a, là aussi, *nécessité de prôner l'imbrication étroite de la langue et de la culture*, interdépendance étroite entre le monde des symboles de la culture et le monde des signes de la langue. La langue est un des vecteurs essentiels de la culture. Enseigner la langue ce n'est pas éviter la culture, mais c'est bien donner des clés pour parvenir à comprendre la spécificité d'une identité culturelle. L'enseignement des disciplines en langue étrangère constitue un des meilleurs moyens pour acquérir cette compétence culturelle ; cet enseignement dans la langue donne accès à de nouvelles démarches mentales tout en permettant une décentration par rapport à sa propre culture.

La seconde partie concernant un état de lieux de l'enseignement précoce des langues à l'étranger puis en France sera particulièrement utile pour ceux qui font profession dans le bilinguisme, dans l'éducation bilingue, qu'ils soient décideurs, ou exécutants, car il y a là matière à réflexion, modèles à transférer. C'est une mine de données chiffrées, de tableaux comparatifs, de modalités d'action sous toutes leurs formes ainsi que de propositions précises permettant l'élaboration de programmes de formation. On pourra puiser des moyens d'intervention efficaces dans les quatre modèles différents de bilinguisme, à l'étranger, qu'analyse pour nous l'auteur. Un autre exemple précis, cette fois en France, nous est fourni par l'académie de Strasbourg qui a fait le pari de l'éducation bilingue français-allemand et qui offre donc des enseignements à parité en français et en allemand. La timidité du système éducatif est soulignée par des modèles comme ceux-là qui s'avèrent encore trop peu nombreux et qui devraient être généralisés à la France entière.

Un tel livre ne pouvait se clore sans une série de propositions aux partenaires éducatifs et sans s'ouvrir sur des perspectives ; celles-ci sont riches, sensées, pertinentes et cohérentes tant pour l'élaboration de curricula sur l'ensemble des cursus, que pour la formation de formateurs en langue.

On admirera la clarté du style de l'auteur, sa précision, on lui saura gré de ses annotations bibliographiques et de la provenance de ses sources toujours parfaitement lisibles et bien documentées. Les synthèses en fin de chapitre rendent claire l'argumentation et témoignent du souci de l'auteur de mieux nous faire adhérer à ses intimes convictions.

Elisabeth Guimbretière
Université de Rouen

GROUX (Dominique), PORCHER (Louis). — **L'éducation comparée.** — Paris : Nathan pédagogie. — 156 p.

En nous invitant à partager la richesse de la démarche comparative, Dominique Groux et Louis Porcher présentent un ouvrage précieux et stimulant. Les auteurs nous apportent, dans une langue parsemée de formules et de citations vivifiantes, des repères utiles à la compréhension d'une spécialité qui « représente aujourd'hui le lieu même où se construit l'avenir des apprentissages, qui incarne à la fois une espérance, un travail à haute teneur éducative et un besoin ».

L'éducation comparée : pourquoi ? s'interrogent d'abord Dominique Groux et Louis Porcher. Les raisons *sont plurielles. Au premier rang ils notent l'internationalisation*, dimension aujourd'hui ordinaire de la vie quotidienne : « les déplacements (nationaux et internationaux) et la poussée vertigineuse des médias marqueront certainement le dernier demi-siècle ». La mobilité professionnelle, par exemple, entraîne concrètement l'installation pour une longue durée dans un pays étranger avec tous les problèmes de scolarité à résoudre. On observe ainsi une banalisation du besoin de connaître les autres systèmes. L'éducation comparée devient, dans ces conditions, un ingrédient indispensable de la compétence quotidienne.

Être capable à la fois d'être soi-même et de sortir de soi-même, voir et se voir, cette lutte contre l'ethnocentrisme inscrite dans les finalités de l'école, prend alors tout son sens avec l'éducation comparée. Et à mieux comprendre notre propre système. Des approches comparatistes tendent à se développer, par exemple en histoire, pour dépasser le point de vue du vainqueur et celui du vaincu qui ne peuvent pas coïncider, mais qui peuvent en revanche s'identifier l'un l'autre. Citant Sartre (« la confrontation est ma condition essentielle ») et se référant à la phénoménologie, les auteurs montrent que « je ne peux pas être sans être pour les autres et, réciproquement, d'autres sujets ne peuvent pas être des sujets sans moi, sujet singulier ». Dans la perspective de l'éducation comparée, j'apprends à comprendre, de l'extérieur et de l'intérieur, le système dans lequel j'agis.

Autre constatation d'importance, la circulation des compétences (séjours linguistiques, déplacements d'enseignants, de classes...) montrent à l'évidence que l'école est aujourd'hui en mouvement. En même temps, chaque pays est profondément attaché à son système d'enseignement. L'éducation comparée, dans ce contexte, « garantit à la fois l'existence de différences significatives entre les institutions nationales, et la possibilité de coopérations fonctionnelles, à bénéfice réciproque, qui n'obligent personne à renoncer à une identité ancestrale (et, comme telle, sans prix) ». Ainsi, au lieu du « songe administratif »

de l'uniformatisation des systèmes, faut-il plaider et militer pour un travail en commun paritaire, « chacun conservant la singularité qu'il souhaite et partageant ce qui lui paraît partageable ».

Avant toute tentative de définition de l'éducation comparée, les auteurs cernent d'abord leur sujet par une dynamique de la démarche. Elle permet, par exemple, des comparaisons dans le temps (l'école vers 1880 et l'école aujourd'hui), dans l'espace (la formation professionnelle en Grande-Bretagne et en France), et c'est ce regard, cet angle d'approche qui fait de l'éducation comparée une spécialité au sein des sciences de l'éducation tout comme la littérature comparée au sein de la littérature. Pour de telles démarches on bénéficiera de chercheurs d'horizons différents. Marc-Antoine Jullien de Paris qui introduit le terme pour la première fois en 1817 dans son livre intitulé « Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée, et série de questions sur l'éducation » note déjà l'intérêt de « s'emprunter les uns les autres », remarque valable aussi bien pour la recherche que pour les institutions. Avoir accès à ces informations amène à formuler des hypothèses sur les liens entre l'éducation et la culture. On mesure ici la dimension politique de l'éducation comparée.

Autre élément omniprésent, l'interculturel. Déjà dans l'Antiquité, les récits des voyageurs témoignaient du goût de la mise en relation, du souci d'identification de ce qui est spécifique à chacun. Plus tard, Montaigne insistera sur la volonté de « frotter et limer sa cervelle contre celle d'autrui ». Désir de comprendre les mœurs, les comportements et les valeurs transmises par l'éducation.

Extrêmement nombreuses au XIXe siècle, les enquêtes sur l'enseignement sont surtout des monographies descriptives. Mais il faudra attendre l'introduction des méthodes d'analyse quantitative pour assister à un développement notable des recherches en éducation comparée. En ce sens les organisations internationales, à partir des années 1950, ont joué un rôle essentiel (Unesco, Ocde, Bie, Conseil de l'Europe...). Des études sur le financement comparé de l'éducation, par exemple, ont introduit plus de scientificité et d'objectivité dans les recherches.

Abordant la méthodologie, les auteurs notent que « puisque l'objet global de l'éducation comparée est le système éducatif, différentes composantes de ce système devront être identifiées, étape préalable à la comparaison ». Ces composantes concernent les acteurs, les pratiques, les fonctionnements, les outils, les choix offerts et les résultats. Mais comment comparer ? La méthodologie de la comparaison « se conçoit par rapport à une prise en compte du contexte dans ses dimensions économique, historique, politique et culturelle. Si l'on n'intègre pas cet élément, l'étude comparative sera faussée ». On mesure à nouveau à quel point la diversité des approches est requise pour un travail fiable, éloigné de tout ethnocentrisme. Au plan pratique, quotidien, des séjours linguistiques, des jumelages, des classes hors les murs ou spécifiques (classes vertes, de mer, de neige...) représenteront dans le même ordre d'idée une décentration féconde : « l'apprentissage de la langue de l'autre, par exemple, c'est l'apprentissage de l'autre et c'est aussi l'apprentissage de soi-même ».

Quel rôle attribuer aux médias, comment évaluer leur influence, que changent-ils dans le rapport au savoir ? Distinguons la télévision (avec, en France, une moyenne d'exposition de trois heures quotidiennes) qui initie au « planétaire » avec l'établissement de relations entre les télévisions de divers pays (échanges de programmes, traitements croisés d'une même question...) et la révolution informatique avec le surgissement d'internet. Dans ce dernier cas, on voit émerger deux rôles potentiels à la fois : d'une part celui de consommateur de l'information proposée par l'autre, d'autre part celui de fournisseur d'une information propre dont on se trouve être le détenteur ». Dans un tel environnement, l'éducation comparée acquiert une nouvelle caractéristique. Elle possède son rôle propre (former des esprits autonomes donc capables de changer avec le monde), mais elle l'exerce en partenariat véritable avec les médias.

Les préoccupations communes de tous les pays en matière d'éducation, les interrogations permanentes qui touchent, par exemple, l'éducation aux valeurs, la socialisation, l'histoire, la langue maternelle, offrent encore un terrain privilégié de travail pour l'éducation comparée. À partir d'une étude de cas, l'école privée en Égypte, on mesure à la fois comment un système privé traditionnel (écoles de langue, écoles religieuses) joue un rôle de laboratoire scientifique et combien il peut être fécond de le comparer avec celui de la France pour en saisir les spécificités.

Parmi les conclusions des auteurs, retenons que « ce qui est en jeu, fondamentalement, dans l'intervention de l'éducation comparée, c'est sa contribution à l'élaboration, État par État, d'une politique éducative adéquate et optimale ». Autant dire qu'on ne peut imaginer le futur de l'éducation dans le monde sans avoir présent à l'esprit les outils que nous donne l'éducation comparée.

Cet ouvrage de référence répondra aux attentes du spécialiste comme à celles de l'honnête homme soucieux de comprendre les enjeux de l'éducation aujourd'hui.

Jacques Gonnet
Université Paris III

HOUSSAYE (Jean). — **Et pourquoi que les colos elles sont pas comme ça ? Histoires d'ailleurs et d'Asnelles.** Vigneux : Matrice, 1995. — 259 p.

Jean Houssaye est un des rares chercheurs en Sciences de l'Éducation qui ont fait des colonies de vacances leur thème de recherche. Pourtant, comme il le rappelait au début du **Livre des colos**, les enfants passent plus de temps hors de l'école qu'à l'école, et en particulier dans des structures de prise en charge collective ; et ce temps mérite que l'on s'y intéresse. Il l'a fait dans plusieurs ouvrages, où il a retracé l'histoire et l'évolution de cette forme de prise en charge de l'enfance et de l'adolescence, souligné les enjeux qui l'ont traversée, et soulevé les questions actuelles (1). Avec ce dernier livre, il poursuit sa réflexion dans une perspective moins historico-sociologique et plus pédagogique.

La continuité avec les travaux précédents se note dès le point de départ de cet ouvrage. L'auteur constate que les « colos » voient leur fréquentation se réduire nettement. La raison ? Elles étaient indispensables car elles comblaient un manque, mais celui-ci est aujourd'hui satisfait par les familles. La thèse du livre est donc énoncée (p. 12) : « la survie du centre de vacances ne peut être trouvée que dans sa nécessité ; la nécessité du centre de vacances ne peut être trouvée que dans sa spécificité éducative. » Il pose que « le centre de vacances (CV) est un lieu d'articulation spécifique de la personne et de sa socialisation. » Tout le livre va donc tenter d'établir quelle peut être cette articulation, qui ferait de la « colo » un temps, un espace, tout à fait original du point de vue éducatif.

Jean Houssaye commence par présenter, de manière critique, ce qu'il nomme le « modèle colonial », c'est-à-dire le modèle sur lequel se sont progressivement alignées les colonies de vacances. Ce modèle se caractérise par : la répartition des enfants par *groupes d'âge homogènes* ; la distribution des enfants en *« grands groupes » pour les activités* et, au sein de ceux-ci, en *« petits groupes » pour la vie quotidienne* ; la possibilité pour les enfants de *choisir, dans une palette d'activités proposées par les animateurs*, celles qu'ils exerceront au cours de la journée. Si ce modèle n'est pas encore adopté dans toutes les colos, — et si, par exemple, il se trouve encore des colos dans lesquelles le « lever échelonné » ou la « sieste facultative » font figure de grande nouveauté — il reste que le « modèle colonial » s'étend, tend à devenir hégémonique,... et peine à se renouveler alors même qu'il semble s'épuiser. Quelques innovations incontestables sont certes à mentionner, reconnaît honnêtement l'auteur : intégration de handicapés ; diversification des temps et surtout des espaces dans lesquels se déroule la colo ; introduction de nouvelles technologies ; renouveau des activités de plein air en évitant de tomber dans un modèle sportif très technique. Mais ces innovations ne contredisent pas la logique générale du « modèle colonial », dont J. Houssaye, sans craindre la provocation, voit un exemple paroxystique dans... le Club Méditerranée : en effet, dans les vacances organisées par « le Club », chacun peut choisir ses activités, très encadrées par de « Gentils Organisateurs » toujours présents ; « le pouvoir de choix (est) porté à incandescence ». Même s'il fonctionne comme repoussoir dans les discours des organismes de vacances populaires, le Club Med n'est au fond que la pointe avancée du « modèle colonial », toujours imitée jamais égalée. C'est ce modèle lui-même, fondé sur le « pouvoir de choix », que J. Houssaye conteste, pour montrer que l'on peut lui substituer un autre modèle, fondé sur le « pouvoir de décision ». Reconnaître à l'enfant le droit de *choisir* (dans une offre largement préconstruite), c'est beaucoup moins éducatif et original que lui reconnaître le droit de *décider* (donc de construire lui-même, avec les autres, la palette des possibilités). C'est pour l'auteur la condition pour la survie des colos.

Le livre tient à la fois de la recherche s'adressant à des chercheurs en pédagogie comme l'auteur lui-même, et de l'argumentation point par point à destination de ses collègues directeurs de CV en quête de voies nouvelles. Il s'organise comme une démonstration, dont chaque chapitre marque un pas. Après la problématique et l'énoncé de la thèse, que l'on vient de voir, l'auteur montre d'abord (chap. 3) comment émerge, puis (chap. 4) s'expérimente un modèle de colo fondé sur le « pouvoir de décision » ; ensuite (chap. 5) il met le modèle à l'épreuve de conditions de fonctionnement différentes (lieu, saison, nombre et âge des enfants). Il conclut donc (chap. 6) à son caractère réaliste et fécond, avant de montrer (chap. 7) comment ce modèle a pu s'approfondir et, si l'on peut dire, s'installer durablement dans les CV qu'il a dirigés (chap. 8). Directeur de CV, chercheur, voire militant pédagogique, ne font qu'un ici. Cela pourrait être un inconvénient ; on ne le relèvera pas, car « le dire n'est parfois jamais aussi juste que lorsqu'il émane d'un faire », dit l'auteur comme pour prévenir l'objection ; il faudrait expliquer en effet comment mener une recherche de ce type sans être à la fois très impliqué et en position de recherche. Par ailleurs, Jean Houssaye, en tant que directeur de colo, a su à la fois prendre de son temps et mobiliser les animateurs pour, à intervalles réguliers, faire des observations extrêmement précises, qui permettent de se défaire des impressions trop rapides, d'objectiver le plus possible, et de repérer des phénomènes que l'on ne voit que si on les guette : la façon dont les enfants se regroupent dans les jeux ou à table, les liens qu'ils tissent, les propos qu'ils tiennent en réunion, ce qu'ils font au cours

d'une matinée, etc... Tout cela produit une matière riche pour le chercheur Jean Houssaye.

Le CV dont le principe organisateur est le « pouvoir de décision » des enfants fonctionne « sur la base de *groupes autonomes, fixes, hétérogènes*, et *centrés sur les jeux spontanés des enfants* » (p. 221). On voit en quoi cela s'oppose au « modèle colonial » présenté plus haut. Mais il y a plus : une instance essentielle est mise en place, la *réunion quotidienne* entre enfants et animateurs ; elle est pour le groupe une instance de régulation, de décision, de médiation. On a parfois un peu de mal, avouons-le, à voir comment toutes ces caractéristiques du nouveau modèle ont partie liée ; ne pourrait-on pas imaginer une colo où l'on aurait tout ce qui vient d'être dit, sauf les réunions quotidiennes ; ou bien une colo dans laquelle les groupes seraient autonomes et fixes mais homogènes sur le critère de l'âge ? Pourtant, même si elle ne s'impose pas toujours clairement, on trouve une cohérence : des groupes autonomes et fixes peuvent faire fonctionner et évoluer la structure politique de manière plus satisfaisante (expression de tous), et économique (pour ne pas y passer trop de temps, les enfants sont en vacances, tout de même), que des groupes à taille ou à délimitation variable ; le pouvoir des enfants de décider confère aux « jeux libres » un autre statut (plus « positif », moins « par défaut ») que s'ils avaient été présentés comme un parmi d'autres choix d'activités possibles...

La réunion journalière est donc « une pièce maîtresse du dispositif » (p. 129). Elle est le lieu de la loi, celui où le groupe instaure sa propre loi. Lieu d'expression, lieu de décision, elle permet de « revenir sur la journée passée pour faire apparaître les aspects positifs et négatifs et ainsi ajuster le fonctionnement du groupe, et éventuellement de décider collectivement des activités du lendemain et prévoir les activités qui demandent une préparation à plus long terme » (p. 140).

Quand les enfants peuvent ainsi décider de leurs activités, ils choisissent très souvent le « jeu libre ». Toutes les expériences rapportées par l'auteur vont dans ce sens, et rappellent que ce que les enfants réclament, car il se pourrait bien que c'est ce dont ils manquent le plus, c'est « le temps de jouer », à tout, à rien, à ce qu'ils veulent, avec qui ils veulent, selon les modalités qui leur conviennent. Alors que le « modèle colonial » propose des activités où la « forme scolaire » semble très prégnante, on en est là aux antipodes : les groupes d'enfants qui jouent ne sont pas des groupes d'âge, le temps n'est ni contraint ni borné ni découpé, personne n'impose une tâche à accomplir et à terminer avant de passer à autre chose, il n'y a pas de contenu ni de méthode dont l'adulte serait le garant. Il se pourrait que le jeu libre s'accommode beaucoup mieux que bien des activités de l'hétérogénéité des âges. Il n'exclut pas des activités traditionnelles, mais dans une forme différente, favorisant davantage la récréation (la re-création dit l'auteur). Et la réunion quotidienne de régulation et de décision éloigne également du fonctionnement de l'école (si l'on excepte, parlant de l'école, quelques classes-Freinet ou celles où s'est implantée la pédagogie institutionnelle).

Cela ne va pas sans affecter les animateurs. Même s'ils y adhèrent, les uns d'emblée les autres à l'usage, un tel modèle les déstabilise. Quand les enfants jouent librement, que faire ? Et puis la compétence des animateurs ne s'exerce-t-elle pas à travers les activités ? Laisser aux enfants le « pouvoir de décision », faire fonctionner l'instance de régulation et décision qu'est la réunion, cela ébranle l'idée que les animateurs pouvaient se faire de leur rôle. Ils ont à se penser comme un groupe d'animateurs, liés à leur groupe d'enfants (puisque celui-ci est fixe) sans exclure les contacts avec les autres, disponibles individuellement et collectivement aux enfants. Jean Houssaye a des pages très intéressantes sur le fait que la colo est à la fois un centre d'enfants et un centre de jeunes (les animateurs), qu'il s'agit en fait de faire fonctionner ensemble (p. 139-147). Il montre les liens entre le fonctionnement du groupe d'animateurs et le fonctionnement du groupe d'enfants. Ceci n'est sans doute pas propre à des CV fonctionnant selon le nouveau modèle. Mais une dimension lui paraît cependant décisive ici : la relation, celle qui unit les animateurs entre eux et aux enfants. D'elle dépend l'organisation du groupe enfants-animateurs.

Il faut encore signaler que ce livre est écrit dans une langue claire et simple, et que l'on suit très bien la démonstration administrée par l'auteur. Si, par moments, le souci de précision conduit à des décomptes qui peuvent paraître un peu pointillistes, le fil ne se perd pas. La conclusion synthétise nettement la démarche et les résultats. Et l'on suit d'autant plus confortablement que l'éditeur a pris le parti d'éditer la table des matières détaillée sur une feuile cartonnée, à part, que l'on peut promener avec soi dans le livre.

Par ailleurs, voir réhabilité, non en théorie mais aussi en pratique, conséquence du pouvoir de décision qui leur est reconnu, le jeu libre des enfants, est plus que rafraîchissant. C'est toute une conception de la construction de l'enfant qui est ici mise en avant. Dans une période où, compte tenu de l'alourdissement de l'enjeu scolaire, l'enfant est affronté de plus en plus tôt au principe de réalité et voit se réduire les espaces où ce qu'il fait est déconnecté de sanctions sociales (la réussite scolaire, la performance), il n'est pas sans signification de rappeler l'importance du jeu libre. Étant donné l'enjeu, quelques

remarques et références théoriques auraient même eu leur place ici.

D'autre part, on voit bien comment le modèle du « pouvoir de décision » prend place dans l'histoire des colonies de vacances. L'auteur avait montré, dans ses travaux antérieurs, qu'après des colonies organisées avec l'idée d'encadrer voire d'enrôler les enfants dans un « camp » (les catholiques, les communistes, les laïcs, ...), a émergé peu à peu la thématique plus neutraliste des « besoins » de l'enfant, plus centrée sur l'enfant et moins sur le monde adulte auquel il convenait de l'intégrer. Le « modèle colonial » concrétise cette thématique, mais en même temps en fait ressortir les limites. Considérer que les enfants peuvent non seulement choisir mais décider, organiser la prise de décision collective au sein d'une instance qui instaure la loi du groupe, c'est prendre un autre parti pédagogique et, par delà, politique ; c'est substituer, à une perspective de « satisfaction/saturation du pouvoir de choix », se référant à « une société individualiste et de consommation », une perpective d'« acquisition/développement du pouvoir de décision », référé à un modèle de « société de démocratie directe » (p. 228).

C'est là-dessus que l'on souhaiterait prolonger la réflexion avec l'auteur, et éventuellement mettre en débat certains points.

Si la réunion quotidienne est un lieu de décision, on ne voit pas très nettement comment s'y prennent en fait les décisions. Comment sont proposées les activités, et par qui. *Puis comment les enfants et les moniteurs débattent* pour ensuite se déterminer. Les quelques extraits de réunions fournis dans le livre en donnent en fait une idée *trop rapide. Or, c'est une question centrale dans le propos* de l'auteur. On est donc amené à émettre un doute : et si le jeu libre — indépendamment de tout le bien que l'on en *pense — était en fait souvent choisi parce que,* traduisible sous la forme « chacun fait ce qu'il veut sans s'occuper des autres », il permet d'éviter le conflit entre ceux qui préfè*rent telle activité et ceux qui souhaitent* telle autre ? La réunion n'étant alors que le lieu où s'opère non une décision collective mais la légitimation, voire la célébration, *d'un choix individuel, ce qui,* au bout du compte, ne représenterait qu'une rupture très relative avec le « modèle colonial » ? Certes, ce n'est pas dépourvu de sens que des *enfants optent pour le jeu libre plutôt* que des activités cadrées ; mais ce qui est ici en jeu c'est l'apprentissage de la démocratie ainsi réalisé.

Dans le même ordre de préoccupation : la réunion journalière vise à permettre au groupe d'élaborer sa propre loi, et de régler ses conflits. Sur ce point, un extrait (p. 74-79) donne un exemple plus probant, mais qui laisse un peu *sur sa faim* et surtout est le seul du genre. Un ou deux extraits plus développés, placés éventuellement en annexe, auraient été bien venus pour illustrer ce rôle capital de la réunion. Des questions surgissent à la lecture. La loi émerge-t-elle *totalement du groupe (hormis les* contraintes matérielles ou de sécurité), ou bien y a-t-il une loi surplombante ? Comment est balisé ce qui émane du groupe et *ce qui n'en émane pas ? Y a-t-il des non-dits,* des évidences en quelque sorte, liés aux caractéristiques sociales des enfants, qui font que, avec des enfants dotés d'un certain *habitus*, on n'a pas besoin de construire de loi sur tel ou tel point ? Cette question se pose si le nouveau modèle a vocation à être diffusé ailleurs que dans les colonies recevant, comme celles présentées dans le livre si l'on a bien compris, les enfants du personnel de la SNCF — société nationale dotée d'une forte « culture d'entreprise », qui a maintenu une forte identité professionnelle dans toutes les catégories de cheminots —, enfants dont on peut supposer qu'ils ont intégré, par l'éducation familiale, un certain nombre de normes devenues pour eux implicites... En outre, quelle est de fait la loi qui s'impose, celle des animateurs, celle d'un petit noyau d'enfants ? Comment se fait la négociation dans la réunion ? Et la négociation est-elle toujours éducative ? Par exemple : Jean Houssaye rapporte un épisode où des enfants plus âgés, « vieux routiers des colonies », perturbent le sommeil des autres, et persistent malgré des discussions menées à part avec eux. Au cours d'une réunion extraordinaire, ils s'engagent à cesser « à condition qu'on leur mette de la musique » ; et ils cessent effectivement. Une fois n'est pas coutume, l'auteur s'en tire par une pirouette en concluant que « la musique adoucit les mœurs ». Il y avait place, parce que cette question de l'élaboration de la loi est centrale dans le modèle proposé, pour une réflexion sur le sens de cette « condition » avancée par les enfants : chantage caractérisé ? ou simplement manière de sauver la face, dont personne n'est dupe ? À l'évidence, il y a chez Jean Houssaye un solide bon sens et une longue expérience qui lui interdisent de vouloir faire de la colo un forum permanent de discussion « politique » ; les enfants sont là pour des vacances et les réunions se doivent d'être rapides et efficientes. Soit, et c'est sûrement à cette condition que le modèle peut avoir quelque chance de succès. Mais les conditions dans lesquelles se fait la loi, ou dans lesquelles elle est rappelée, et respectée, méritaient parfois un traitement plus approfondi, ne serait-ce que pour entraîner davantage encore la conviction du lecteur.

Pour l'auteur, les colos fondées sur le « pouvoir de *décision » favorisent la socialisation. Le CV doit être « le* lieu d'un nouveau rapport entre soi et les autres..., comme l'occasion d'un épanouissement propre, comme *porteur d'une certaine société » (p. 14).* Dans la seconde moitié du livre, l'auteur tente d'éprouver cette socialisation, cette « éducation sociale », à l'aide de socio-

grammes bâtis à partir de la question posée aux enfants : « quels sont tes copains et tes copines ? ». Il montre que les choix émis sont plus nombreux, et plus souvent réciproques, en fin de colonie qu'au début. Mais est-ce propre à ce modèle, n'est-ce pas le cas dans toute colonie où les enfants ont appris à se connaître ? Il est possible que les choix soient plus larges en raison du type d'organisation en groupe fixe, et du fait des rencontres quotidiennes favorables à un ajustement réciproque ; mais on ne dispose pas de points de comparaison. Par ailleurs, et surtout, est-ce que ne sont pas ici mises sous le même mot des réalités différentes ? L'augmentation du nombre des copains et copines manifeste une *sociabilité* plus grande, pas forcément une *socialisation* plus affirmée, si l'on entend dans ce terme, plus que la seule relation et interconnaissance, l'apprentissage de la loi commune. L'outil choisi nous paraît mesurer ici autre chose que ce qu'il prétend mesurer.

Dans la conclusion, décidément très bonne, Jean Houssaye propose un tableau récapitulant les différences entre différentes instances éducatives : le CV basé sur le « pouvoir de décision », le CV « pouvoir de choix », le « centre aéré », la famille, la « classes de nature », l'école. Il montre la spécificité du premier, en soulignant que le second, le « modèle colonial », se distingue finalement peu des autres instances et, dépourvu de spécificité, n'est guère attractif. Mais, dans ce tableau, on est étonné de ne pas trouver les mouvements de jeunesse, dont certains semblent aujourd'hui en cours de redémarrage (scouts de France) ou de démarrage (scouts musulmans). Or, ces mouvements fonctionnent selon un modèle qui, s'il ne s'y identifie point, est plus proche du « pouvoir de décision » que du « modèle colonial ». Y aurait-il là un argument supplémentaire en faveur du modèle proposé par Jean Houssaye ? Enfin, la spécificité du CV est, le rappelle l'auteur, la condition (nécessaire, mais non suffisante) de sa survie. Cette spécificité ne peut se trouver que dans « l'éclatement du modèle colonial », dans « la primauté donnée aux jeux libres et aux activités décidées par les enfants », et dans « une disponibilité "relâchée" collective et à construire par les animateurs ». Même si l'on est convaincu par la démonstration de Jean Houssaye, par la défense et illustration, bien menée au cours de ce livre, d'un nouveau modèle de centre de vacances, de sa pertinence éducative, il subsiste un doute : est-ce que c'est, davantage que le « modèle colonial », de nature à convaincre les parents de « mettre leurs enfants en colo » ? Ou bien y a-t-il des déterminations plus pesantes et, finalement, décisives ?

Dominique Glasman
Université de Saint-Étienne

NOTES

(1) HOUSSAYE (Jean). — **Un avenir pour les colonies de vacances** — Éd. ouvrières — Paris 1997. **Le livre des colos. Histoire et évolution des centres de vacances pour enfants.** La Documentation française — Paris 1989. **Aujourd'hui les centres de vacances.** Éd. Matrice — Vigneux 1991.

HUSTI (Aniko) (coord.). — **Changements dans le monde de l'éducation. Hommage à André de Peretti.** Paris : Nathan, 1996. — 316 p. — (Pédagogie).

Cet ouvrage, en hommage à André de Peretti pour ses quatre-vingts ans, tente de faire écho aux préoccupations de cet homme inlassablement mué par le désir de transformer le monde, surtout le monde éducatif, vers un meilleur, dans une société harmonieuse, d'où le titre de l'ouvrage sur les changements au pluriel.

En effet, s'il y a un chercheur, un penseur, un poète, un intellectuel, un écrivain qui a pensé les transformations de l'éducation et de la formation dans une pluralité harmonique, c'est bien André de Peretti. Ce livre tente d'en rendre compte à travers des témoignages et des interpellations de personnes qui ont eu à croiser son chemin et à fertiliser leur pensée à son contact.

Il n'est d'étude sur l'innovation à l'école qui puisse faire l'économie des travaux d'André de Peretti.

Trois pièces maîtresses de la pensée sur l'innovation sont à mettre à son actif :

— d'une part, ce que l'on appelle la **loi de la variété requise** inspirée de la théorie de Ross Ashby, rappelée de manière simple par Louis Legrand (p. 261) : « un système (ou encore un établissement, une classe) où foisonne la variété ne peut être contrôlé que par un sous-système régulateur (une équipe de direction et d'enseignements, un professeur) disposant d'une variété au moins égale ». Autrement dit, il s'agit d'une ouverture à la complexité et à son traitement ;

— d'autre part, l'apport des travaux de **Carl Rogers**, surtout dans une attitude d'écoute de l'autre, une sorte d'empathie qui rend autrui sujet de ses choix et de ses actions. Ce courant de pensée, importé par André de Peretti outre-Atlantique, apporte un regard différent auprès des formés dans un respect du cheminement de leur intelligence et de leurs aspects. La relation d'aide que ce soit auprès d'adultes ou de jeunes en est un exemple ;

— enfin, la **perspective psychosociologique** qui allie théorie et pratique dans l'approche des sciences sociales. Il n'est de bonne théorie que si elle permet de comprendre et d'agir. L'action est très périlleuse dans

l'éducation et la formation tant les phénomènes interprétatifs nombreux peuvent parfois en dénaturer et décourager l'intention initiale. C'est cette approche reliée à la théorisation et à ses liens concrets, approche liée à l'imagination et à l'inventivité d'André de Peretti, qui a engendré des discours très illustratifs comme, par exemple, ce qu'une génération entière de formateurs a appelé « l'effet Bunuel ». Cet effet de fermeture face aux transformations, cet effet d'inertie évoqué ici sous forme métaphorique comme sait si bien le faire André de Peretti pour communiquer. De quoi s'agit-il ? C'est le rappel du contenu d'un film du cinéaste espagnol Luis Bunuel intitulé « L'ange Exterminateur ». « Au sortir d'un opéra, de grands bourgeois se retrouvent dans une somptueuse demeure. Après le souper, le personnel est parti, les invités ont eu de nombreux échanges et s'apprêtent à s'en aller. Alors se produit un phénomène singulier : chacun s'efforce de convaincre l'autre que les portes sont fermées, qu'il est impossible de sortir... Et personne ne sort... Longtemps tous les invités sont prisonniers de ce mythe d'enfermement jusqu'à ce que l'un d'eux enfin vérifie la clôture. Chacun alors réalise que les portes ne sont pas fermées » (p. 114).

Nous retrouvons dans le contenu entier de ce livre le rappel de ces trois éléments fondamentaux de la pensée d'André de Peretti. Cet ouvrage contient quinze contributions qui vont toutes s'attacher à montrer ce que les travaux et les réflexions d'André de Peretti ont apporté dans le cheminement intellectuel et professionnel de leur auteur, et ce que cela leur suggère comme prolongements dans l'avancée de leur compréhension de la transformation (ou non-transformation) du système éducatif.

Ces contributions ont été regroupées en quatre thèmes, à raison de trois ou quatre contributions par thème : l'information et la communication, la formation comme enjeu majeur, l'approche psychosociologique, enfin l'innovation, la réforme et les rapports dans le changement.

La première partie, portant sur **l'information et la communication**, contient quatre contributions :

— celle de René La Borderie retrace l'historique d'apparition dans le monde scolaire des nouvelles technologies de la communication et des difficultés surmontées pour leur diffusion. Ces nouvelles technologies ouvrent des perspectives pour une démocratie directe ;

— celle de Frédérique Lerbet-Sereni centrée sur la relation pédagogique dans ses aspects de contradiction, de paradoxes et d'autonomie. L'auteur rappelle l'apport, grâce à André de Peretti, de Rogers formalisé d'abord pour la psychothérapie, puis pour la pédagogie, dans la relation qui aide l'autre à apprendre et à grandir. Elle rappelle la piste essentielle tracée par André de Peretti évoquant la loi d'Ashby pour la gestion organisationnelle de toute complexité systémique. La dynamique relationnelle inscrite à l'école dans la classe devient alors une intra-inter-trans-co-construction ;

— celle de Jean Hassenforder qui souligne le lien conflictuel et distendu entre les enseignants et l'information écrite. En effet, les études menées dans son service de documentation montrent que seule une minorité active d'enseignants lit et joue le rôle de médiateur auprès des collègues. Mais c'est aussi en partie dû aux articles abscons de certains chercheurs et à l'inaccessibilité de certains travaux écrits. L'auteur insiste sur le fait que « pour que les savoirs écrits deviennent abordables et efficaces, il faut qu'ils apparaissent comme un complément d'information dans une activité déjà engagée. Il faut préalablement qu'aient été posées, pour reprendre le mot de Brecht, les questions qui permettent d'agir » (p. 53). Il prône le développement de l'autoformation par les textes où s'instaure « une relation entre le questionnement des enseignants et l'usage des ressources en rapport avec ce questionnement » (p. 57) ;

— celle de Françoise Chapron relatant l'histoire des documentalistes en établissement scolaire jusqu'à la création en 1989 du CAPES de documentation. Elle souligne le lien entre l'existence d'un CDI dans l'établissement scolaire et la présence d'innovations pédagogiques. Elle rappelle que, suite à l'élaboration du rapport demandé par le ministre Alain Savary à André de Peretti sur la formation des enseignants, des modules de formation des futurs formateurs ont été conçus dont un appelé Module III et intitulé « Utilisation des ressources documentaires et conseils méthodologiques ». Le chemin est ainsi tracé pour permettre aux jeunes de se penser dans un monde changeant.

La seconde partie, portant sur **la formation**, contient trois articles :

— celui d'Anne-Marie Imbert se centre sur la formation continue des enseignants du premier degré en liaison étroite avec la formation initiale. Elle rappelle les conceptions de Rogers dans ce souci d'être au plus près de l'autre, de cheminer avec lui plutôt que de lui imposer des contenus tout faits. Elle écrit : « la pression sociale sur l'école fait que l'institution centre la prescription autour de thèmes dont l'apparente rentabilité à court terme risque de s'avérer illusoire... Les stages dits de "contenus" règnent sans conteste. Prescrits par l'institution, ils assurent à la demande des usagers bonne conscience et certitude d'être entendus ». Elle souligne l'effort à faire pour la formation des enseignants dans le sens du pluralisme le plus large, s'appuyant en cela sur la loi de la variété requise d'Ashby ;

— celui d'Agnès Braun aborde l'effet Bunuel et toutes les fermetures invoquées pour ne pas bouger. Elle envisage les raisons de fermeture et de manque de créativité de certains enseignants, comme s'ils avaient du mal à s'autoriser à innover. Cet article gravite autour de la citation d'André de Peretti extraite du livre « Du changement à l'inertie » (Dunod 1981) : « Tout compte fait, il me semble qu'on peut opposer au mythe lunaire de Prométhée, tourmenté par l'obsession de la puissance et de la solitude, le mythe solaire de Protée, échappant aux fixations par l'invention renouvelée de formes et de mouvements innombrables, jouant courageusement et joyeusement sa libération incessante » (p. 127) ;

— celui de Jean-André Legrand évoque le lien indispensable entre l'économique et le scolaire par la conjugaison d'actions de formation entre l'école et l'entreprise. Ce lien est passé de l'ignorance entre les deux instances, à la rivalité, puis à la concurrence pour aboutir actuellement à une construction partenariale porteuse d'avenir.

La troisième partie, portant sur **le changement et les enseignants selon une approche psychosociologique**, contient quatre contributions :

— celle de Jacques Ardoino analyse la spécificité de l'approche d'André de Peretti où le sujet est revisité à travers le jeu des interactions, dans une reconnaissance de l'altérité selon trois démarches enchevêtrées : la psychologie sociale, la psychosociologie et les formes cliniques et praxéologiques. La recherche-action en est une illustration. L'auteur écrit : « l'éducation, parce que mettant en œuvre des processus d'altération est explicitement démarche de métissage, dans sa visée comme dans sa pratique » (p. 164). Il continue « André de Peretti illustre, à mes yeux, cette épistémologie métisse » (p. 166) où il existe une relation étroite entre formation personnelle et formation professionnelle. Jacques Ardoino éprouve une certaine complicité avec André de Peretti dans cette « conception d'une autopoïésie relevant davantage d'une intelligence du baroque, multiréférentielle, que d'une systématique classique, apollinienne » (p. 171) ;

— celle de Patrice Ranjard évoque la difficile conciliation entre l'individualisme des enseignants et l'idée de responsabilité, leur idéologie omniprésente élitiste et le souci de les respecter, tout en tentant de changer les choses. L'auteur donne de nombreux exemples recueillis lors d'une recherche menée à l'INRP sur le projet d'établissement ;

— celle de Max Pagès, compagnon de route d'André de Peretti, à la découverte de Carl Rogers. Cependant leur route a divergé en ce que, pour mener à bien une thérapie, il y faut un travail d'objectivation, une attitude empathique et congruente du thérapeute envers le patient n'est pas une « condition nécessaire et suffisante du changement thérapeutique » (p. 201) ;

— celle d'Ada Abraham qui a beaucoup travaillé avec André de Peretti, notamment sur le profil psychologique de l'enseignant comme une personne. Elle évoque ici tous les conflits inhérents à la condition enseignante, les ruptures qui peuvent se produire dans une société elle-même en crise de valeurs. Son approche est délibérément rogerienne et rejoint en cela André de Peretti.

La quatrième partie, portant sur **l'innovation, la réforme et les rapports**, contient quatre contributions :

— celle de Aniko Husti qui, par l'analyse d'un cas concret (celui de l'instauration dans les établissements secondaires de l'emploi du temps souple), éclaire l'effet de la relation entre les acteurs du terrain et leur institution sur l'innovation. Elle rappelle la loi de la variété requise d'Ashby comme moyen de tenir compte des multiples paramètres en jeu lors de l'intention de généralisation d'une innovation ;

— celle de Louis Legrand évoque deux grandes catégories d'innovations, celles de structures, souvent mises en place par les instances officielles et celles portant sur les contenus et les méthodes pédagogiques où les instances ont du mal à intervenir. Ces dernières innovations relèvent du domaine très personnel de l'enseignant et de son bon vouloir. L'auteur se pose la question de savoir pourquoi il existe, malgré les échecs répétés des innovations à s'étendre, des innovateurs convertis et obstinés. Il amorce une réponse importante dans la compréhension de l'innovation : si les innovateurs se battent, c'est pour l'éthique, c'est pour une certaine idée de la démocratie, de la justice, etc. (p. 256). Il me semble avoir déjà entendu cela quelque part. Les sciences de l'éducation ne seraient-elles pas alors à rapprocher des sciences politiques ? L'auteur rappelle, lui aussi, l'utilité de la loi d'Ashby pour saisir le sens de l'innovation et il conclut : « Bref, entre André de Peretti et moi, c'est la variété requise qui triomphe, dont l'indispensable constante a été et demeure celle de la fraternité » (p. 262)... ;

— celle d'Antoine Prost qui tente de clarifier les rôles que peuvent remplir commissions et rapports dans le changement du système éducatif. On croit généralement que les rapports sont faits pour être appliqués comme de l'ingénierie sociale. Or il n'en est rien ; le rapport se présente comme une consultation d'experts en vue d'un diagnostic, comme pour un médecin où l'ordonnance n'est pas mieux suivie ! Comment la société reçoit cette commission et comment agit-elle ? En vase clos ou en essayant d'associer le maximum de partenaires ? Une commission travaille toujours sous le regard de l'opinion publique. Elle répond à une demande sociale et non scientifique : elle doit donc légitimer son diagnostic.

L'efficacité de l'expert dépend à la fois de la gravité de la crise et de la confiance inspirée par cet expert ; son extériorité autorise des propositions novatrices de la part

des partenaires habituels. La mise en œuvre d'un rapport dépend des contraintes de l'action et du fait que ceux qui mettent en œuvre ne sont pas ceux qui ont été associés à l'élaboration du rapport. Les propositions des rapports sont rarement révolutionnaires mais mettent en perspective des propositions déjà formulées ou dans l'air du temps. Antoine Prost rappelle la méthode utilisée par André de Peretti lors de la construction de son rapport sur la formation des enseignants, notamment le fait de multiplier les groupes de travail et de créer dans les personnels de l'Éducation nationale, des courants d'opinion favorable à son rapport. En effet, il ne suffit pas qu'un diagnostic soit exact, il faut en outre qu'il soit accepté. Une commission, par l'effet d'ondes créé et si, en plus, elle a fédéré des instances internes, va engendrer une dynamique de changement plus ou moins importante selon les conditions de cette association. Aucune commission n'a été totalement vaine ;

— celle de Georges Lerbet dont le regard cybernétique s'accorde avec la vision ensembliste d'André de Peretti. L'auteur évoque la place de la cybernétique dans la compréhension du changement dans les systèmes sociaux et soutient une perspective constructiviste du changement.

Une petite remarque, enfin, à la page ultime du livre, est présentée la bibliographie d'André de Peretti ; ses œuvres sont divisées en : œuvres scientifiques, œuvres pédagogiques, œuvres littéraires et ouvrages collectifs. Dans les œuvres scientifiques figurent tous les ouvrages ne portant pas explicitement sur l'éducation et/ou la formation comme « Du changement à l'inertie » ou « Pensée et Vérité de Carl Rogers » alors que, par exemple, le livre intitulé : « Les contradictions de la culture et de la pédagogie » se situe dans la catégorie pédagogique. Serait-ce à dire qu'aucun ouvrage portant sur la pédagogie ou sur l'éducation et la formation ne serait scientifique ?

Ce livre traduit les préoccupations de ces auteurs, tous connus par ailleurs, tout en signifiant un lien avec la pensée d'André de Peretti. Cette dernière se trouve parfois « transmuée » pour participer du paradigme de l'auteur. Dans ce genre d'exercice, l'homogénéité autour d'une problématique ou d'un thème est hasardeuse. En effet, chaque auteur parle de sa propre place et de son propre objet d'étude, tout en tentant à la fois d'évoquer le changement à l'école et l'homme auquel il rend hommage. Cependant, malgré les difficultés du genre, il apparaît une unité de ton, un désir de rendre hommage aux interprétations rendues possibles par les apports d'André de Peretti. Comme pour toute innovation, toute appropriation est une déformation quel qu'en soit le sens.

L'introduction réalisée par la coordinatrice de l'ouvrage ne dit rien sur les critères de choix de ces auteurs : sont-ils là car ce sont ceux qui ont été le plus dans la mouvance de la pensée de Peretti ? Sont-ils là parce qu'ils étaient des amis reconnus ? Sont-ils là par le désir d'André de Peretti ? De quelle manière se sont-ils associés ?

En tout état de cause ce livre est l'illustration de la possible appropriation multiple d'une pensée et d'une qualité de cœur riches, et cela est un grand hommage rendu à André de Peretti : voir ses idées reprises même, et surtout, au prix d'une « traduction » foisonnante.

Françoise Cros
IUFM de Versailles

JUDGE (Harry), LEMOSSE (Michel), PAYNE (Lynn), SEDLACK (Michael). — The University and the Teachers, 1994. **Oxford Studies in Comparative Education,** 4 (1-2), 1-285.

La connaissance naît d'abord de l'étrange. Quoi de plus étrange que ces arrangements chaque fois différents de ceux qui nous sont si familiers là où l'on est né, ceux que l'on trouve dans les pays justement appelés étrangers ? Ce sentiment d'étrangeté aux vertus heuristiques anime certaines disciplines comme l'ethnologie et les branches comparatives de nombreuses autres disciplines. Il est ici pleinement mis à profit par les 4 auteurs de cet ouvrage d'éducation comparée consacré aux relations entre l'Université et la formation des enseignants dans trois pays. Chaque auteur traite en effet d'un pays autre que le sien. Ainsi Harry Judge, ancien directeur du département des études éducatives de l'université d'Oxford et maître d'œuvre de l'ouvrage, a étudié la situation française ; Michel Lemosse, professeur d'anglais à l'université de Nice, s'est intéressé aux États-Unis ; Lynn Paine, professeur associée à l'École d'éducation de l'université d'état du Michigan et Michael Sedlack, professeur au même endroit, ont travaillé sur l'Angleterre. Cet arrangement met chacun dans la position paradoxale de l'expert ignorant. Expert, parce qu'il a travaillé sur la formation des enseignants pendant plusieurs années dans son pays. Ignorant parce qu'il connaît très mal au départ, beaucoup plus mal que son collègue d'équipe natif de ce pays, la formation des enseignants qu'il doit étudier. Ce dispositif présente plusieurs avantages : chacun va être beaucoup plus sensible aux différences et aux contrastes, qui présentent plus d'intérêt que les similitudes. Il va être aussi mieux à même de les expliquer aux lecteurs qui comme lui sont étrangers au pays étudié. Enfin il devra le faire sous le contrôle de son collègue issu de ce pays et du collègue issu du troisième pays. Il y a là une espèce de triangulation épistémologique du même type que celle que l'on souhaite dans les méthodes qualitatives.

Commençons, avec M. Lemosse, par les États-Unis, pays qui a le premier, dès les années 1930, universitarisé la formation de tous ses enseignants et abandonné le modèle des écoles normales. Elles s'étaient implantées un siècle auparavant, mais de manière très diverse selon les états et en ne formant jamais beaucoup d'enseignants (moins du quart en 1990). À vrai dire, elles ont très vite élargi leurs missions. Elles se sont d'abord intéressées à la formation des enseignants du second degré (high school), secteur qui s'est développé à la fin du siècle en forte continuité avec le premier degré, contrairement à l'Europe. Puis, parce qu'elles constituaient dans beaucoup d'États pionniers les institutions d'éducation les plus élevées, certaines ont été transformées par les états qui en étaient responsables en collèges spécialisés (teacher's colleges), puis en collèges généralistes ou même en universités d'états par adjonction de nouveaux départements professionnels et disciplinaires. Ainsi l'universitarisation s'est faite souvent non par absorption de la formation des enseignants par une université existante, mais par création progressive de l'université d'état à partir de l'établissement de formation des enseignants. Notons toutefois que le premier mouvement a aussi existé, notamment pour les collèges et universités privés et souvent prestigieux qui existaient déjà. Le résultat de ce processus séculaire fut qu'en 1963, l'on avait quelque 1 150 institutions de formations d'enseignants, dont la dénomination habituelle (Schools, Departments and Colleges of Education) dit la diversité institutionnelle. Il faudrait y ajouter la diversité en taille, en résultats et en prestige. L'absence de normes nationales, le gouvernement fédéral n'étant pas compétent, la faible implication des États, compétents, et celle plus faible encore des districts scolaires ont laissé la maîtrise du système aux organisations d'enseignants et de formateurs, qui avaient investi la principale instance de coordination nationale, le « National Council for the Accreditation of Teacher Education » (NCATE).

Ce mouvement d'universitarisation a-t-il été bénéfique pour la formation des enseignants ? Les avis sont partagés. Certes, tout le monde convient qu'il était inévitable si l'on voulait améliorer le statut intellectuel de cette formation. Mais l'on a perçu la socialisation essentiellement morale que donnaient les écoles normales ainsi que leur *intérêt dominant pour la pédagogie pratique*. Quant à la recherche, qui s'est partout développée, il n'est pas sûr qu'elle ait toujours été de bonne qualité. En 1963 parurent deux livres, qui ne remettaient pas en cause l'universitarisation, mais étaient fort critiques sur le niveau des cours et des étudiants recrutés, la place trop importante des cours de sciences de l'éducation et trop faible des cours disciplinaires et enfin le recrutement d'enseignants n'ayant pas reçu la formation théoriquement exigée. En 1990, le panorama n'a guère changé et reste marqué par 3 traits. D'abord, on a toujours à faire à un marché, plutôt qu'à un système fortement coordonné. Certes les États, qui donnent la seule certification obligatoire, de type administrative, collaborent avec le NCATE, qui assure une régulation volontaire par les pairs, accrédite les programmes et fournit une reconnaissance essentiellement professionnelle. S'y est ajouté en 1986, un National Board for Professionnal Teaching Standard, qui s'est donné pour mission d'une part de construire les normes élevées de ce que doit savoir et être capable de faire un professeur expérimenté, d'autre part de certifier les professeurs répondant à ces exigences sur une base volontaire et largement accessible, notamment par Internet (www://nbpts.org). De même le Holmes Group, dans trois rapports successifs, a essayé de promouvoir le professionnalisme des enseignants en proposant d'ancrer fermement leur formation dans les écoles et dans une collaboration forte entre elles et l'université. Malgré ces efforts récents, et c'est là le second trait, les professions d'enseignant et de formateur d'enseignants restent incertaines, alors que la confiance en soi et dans les savoirs de sa corporation est à la base de toute autorité professionnelle. Les écoles d'éducation sont elles-mêmes déchirées entre leur mission de préparation professionnelle aux réalités de la classe et la pression à la recherche qui gouverne la culture universitaire et les carrières, mais qui amène à fabriquer des professeurs d'université plutôt que les professeurs d'école dont on a besoin. Notons cependant que les propositions actuelles privilégient nettement la mission professionnelle. La troisième caractéristique de la formation des enseignants aux États-Unis, c'est qu'elle doit affronter des choix sociétaux particulièrement exigeants : le développement avant tout autre pays d'une éducation secondaire de masse qui, malgré son ancienneté et sa diversité, n'a pas encore trouvé son équilibre ; le choix d'une école publique essentiellement intégratrice et socialisatrice, faisant d'une population d'enfants d'immigrés de toutes origines de petits américains en privilégiant l'égalité, l'adaptabilité et la coopération sociale sur la concurrence et l'excellence intellectuelle. Pour ce faire, ce pays a préféré depuis longtemps une pédagogie centrée sur l'enfant plutôt que sur les disciplines, une formation de la personne plutôt que de l'esprit, « le cœur plutôt que la tête ». Ceci peut présenter d'incontestables avantages éthiques et politiques, mais ne favorise guère les performances académiques ni la reconnaissance de l'enseignement comme profession établie basée sur un savoir reconnu. Certains États souhaitent maintenant privilégier les disciplines, renvoyant la pédagogie à un apprentissage sur le tas et minorant le rôle des départements d'éducation. Leur projet initial basé sur les sciences sociales et la recherche chargées d'établir les savoirs permettant de se centrer plus efficacement sur l'enfant est en effet mal adapté à cette

orientation de la formation essentiellement disciplinaire. Les départements s'occupant des disciplines académiques sont mieux placés pour cela. Néanmoins la plupart des associations professionnelles d'enseignants et de formateurs d'enseignants continuent à défendre la formation donnée par les départements d'éducation, avec cependant des aménagements renforçant la part des disciplines et de l'expérience pratique.

En Angleterre, où la formation des enseignants partait d'une situation aussi décentralisée, l'histoire récente montre que le gouvernement l'a définitivement emporté face aux autorités locales et aux associations professionnelles. Au départ, il y avait, comme souvent en Europe, une forte coupure entre la formation des enseignants du primaire, confiée aux Églises ou aux autorités locales, et celle des enseignants du secondaire, confiée aux universités et essentiellement disciplinaire, la formation professionnelle n'étant pas obligatoire. Cette division institutionnelle de la formation basée sur la coupure majeure de la scolarité en 2 réseaux fut remise en cause dans les années soixante par le développement d'une nouvelle structure de scolarisation moyenne pour tous, la comprehensive school. Les quelque 150 établissements non universitaires de formation des enseignants ont été rapprochés des universités par l'allongement de leur formation de 2 à 3 ans et l'autorisation de délivrer sous certaines conditions un diplôme universitaire, la licence d'éducation. Mais l'universitarisation complète, c'est-à-dire la fusion pure et simple avec les universités que réclamait le rapport Robbins (1963) fut refusée, car le ministère et les autorités locales auraient alors perdu leur pouvoir sur les nouvelles structures, couvertes par l'indépendance des universités. Le corps des formateurs lui-même s'universitarisa, en recrutant de jeunes assistants avec des diplômes de recherche en sciences sociales. Quant aux formateurs plus anciens qui s'occupaient des disciplines, les « barons », ils purent continuer à développer leur empire dans les établissements scolaires, mais sans plus y enseigner. C'est cet éloignement de la pratique professionnelle que dénonçait 1972 le rapport James, tandis que d'autres critiques parlaient d'américanisation de la formation. À leur suite, et compte tenu du retournement démographique, le ministère Thatcher obligea les collèges d'éducation à fusionner avec d'autres institutions, à élargir leurs missions pour les plus forts, à fusionner avec d'autres institutions ou à disparaître.

Les décennies noires commencèrent, marquées par trois traits. La centralisation du pouvoir d'abord, qui parvint même à créer des programmes nationaux d'enseignement, une révolution par l'Angleterre. Dans la formation des enseignants, cette centralisation se manifesta par l'intermédiaire d'un comité pour l'accréditation des programmes de formation, qui s'appuyait pour ses avis, sur des rapports d'inspection effectués même dans les universités, pourtant traditionnellement indépendantes. La deuxième caractéristique de cette politique s'inspirant des pamphlets de la nouvelle droite, c'est son antiprofessionnalisme, sa négation qu'il existe une base de savoir professionnel en partie rationnellement construite et enseignable et non purement expérientielle et acquise sur le tas. D'où sa volonté de retourner à un apprentissage sur le tas, en expérimentant des voies de recrutement évitant l'université, et, là où l'on ne pouvait l'éliminer, en limitant la part de son enseignement au tiers de la formation. Dernier trait, la régulation par la compétition généralisée entre les institutions pour trouver des ressources dans un environnement fortement déstabilisé. Ainsi en 22 ans de pouvoir, le rouleau compresseur conservateur a-t-il réussi à réduire le pouvoir de l'establishment éducatif, qui avait initialement résisté à M. Thatcher. La preuve en est que l'un de ses bastions, la formation des enseignants, n'avait même plus, en 1993, de lieu fixe où s'accomplir.

Le cas français est bien connu ici. Aussi ne le reprendrons-nous pas, même si, vu par des yeux anglais, ceux de Harry Judge, il révèle bien des aspects que nous ne voyons même plus, tellement ils nous sont familiers. Obéissant au principe établi pour la présentation des 3 cas, l'auteur part de l'état de l'éducation et de la formation des enseignants en 1963, date pour la France de la décision de création des collèges d'enseignement secondaire, qu'il fait suivre d'un chapitre historique indiquant ce qui, dans le passé, peut expliquer la situation cette année-là, puis d'un chapitre plus contemporain sur l'évolution depuis. En se donnant ces points de repères communs, les auteurs espéraient échapper à des monographies historiques classiques, qui certes peuvent expliquer toutes les situations particulières, mais qui finalement n'ont aucun pouvoir explicatif sur le plan comparatif, puisqu'on reste dans les particularités de chaque histoire.

Ont-ils réussi ? L'approche historique et contextuelle qu'ils ont suivie situe toujours la formation des enseignants et ses relations avec l'université dans les contextes plus larges de politique éducative, parfois de politique tout court, souvent de culture et de structure sociale (ce que certains appellent l'analyse sociétale). Cela donne incontestablement de l'ampleur et de la profondeur à la compréhension de chaque cas. De plus le chapitre final de Harry Judge rapproche selon le schéma historique convenu les 3 pays et souligne les dissemblances et les contrastes de leur histoire. On regrettera toutefois que les 3 cas n'aient pas été plus systématiquement et comparativement interrogés sur ce qui nous semble être l'évolution majeure au principe des difficultés dans les relations entre l'université et la formation des enseignants : la massifica-

tion de l'enseignement secondaire. Si les États-Unis ont connu cette évolution beaucoup plus tôt, la conception de l'enseignant qui en a résulté, favorisant « le cœur plutôt que la tête », a mis leur formation en position difficile dans les universités de renom. En Europe, l'évolution est en cours, mais la formation des enseignants est aujourd'hui maintenue de manière différente dans les deux pays à une certaine distance des universités. Dans aucun des trois pays on ne semble avoir trouvé de solution satisfaisante. L'histoire continue. Pour que tous puissent mieux la comprendre, il faudrait traduire en français cet ouvrage de grande qualité.

Raymond Bourdoncle
INRP

LAFONTAINE (Dominique). — **Performances en lecture et contexte éducatif : Enquête internationale menée auprès d'élèves de 9 et 14 ans.** — Bruxelles : De Boeck Université, 1996. — 230 p. (Pédagogies en développement).

À l'occasion de l'année internationale de l'illettrisme, l'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) a décidé de mettre en place une enquête internationale sur les performances en lecture. Celle-ci a nécessité la création d'instruments internationaux de mesure des compétences en lecture qui devaient être équivalents pour vingt-cinq langues différentes, tout en évitant les biais culturels. À notre connaissance, cette enquête n'avait pas fait l'objet de publication en langue française. On peut donc se féliciter de la parution de l'ouvrage de D. Lafontaine (Laboratoire de Pédagogie Expérimentale de Liège) qui apporte, tout d'abord, une bonne description de la méthodologie et du contenu de l'enquête, ainsi que des résultats au plan international. Il porte ensuite sur la Communauté française de Belgique pour tenter de cerner des facteurs explicatifs de ses faibles résultats en lecture. Enfin, le dernier chapitre cherche à faire émerger des critères d'efficacité scolaire permettant de distinguer les classes performantes de celles qui le sont moins. Cette démarche a pour but de repérer un nombre limité de variables pertinentes pour l'amélioration des performances en lecture, variables susceptibles d'influencer les décideurs de la politique éducative. Les conclusions cherchent à établir une jonction entre les données de cette enquête et celles de la didactique.

L'enquête a été réalisée en 1991 sur 31 pays dont trois francophones (France, Belgique et Suisse) auprès d'élèves de 9 ans et de 14-15 ans. Elle permet d'évaluer la compréhension de l'écrit de « trois types de textes » : textes informatifs, textes narratifs et documents (tableaux, cartes, listes, diagrammes, etc.). Deux protocoles distincts sont constitués pour les deux populations, cependant quelques items communs sont destinés à évaluer les progrès entre les deux âges considérés. En outre, les enfants de 9 ans passent un test de reconnaissance de mots. Les items ont été bâtis de telle sorte qu'ils évaluent des compétences clairement identifiées : prélever des informations littérales, élaborer des inférences, extraire l'idée principale, etc. Le lecteur trouvera des précisions sur la méthodologie au chapitre 1.

Au chapitre 2, les résultats aux tests de lecture sont présentés pour chacun des pays participant au dispositif pour chaque « type de textes ». Ils sont aussi exprimés sous forme d'un score global calculé à partir des performances obtenues à ces trois « types de textes ». À 9 ans, il est intéressant de constater que parmi les pays obtenant d'excellents résultats, figurent trois pays où les enfants ont eu seulement trois ans de scolarité primaire, soit un an de moins qu'en France ou en Belgique par exemple. La France obtient le 4e rang international, ses scores sont homogènes, ce qui n'est pas le cas de tous les pays. Elle se trouve en tête des pays de la communauté européenne. On constate que le Danemark, les Pays-Bas et le Portugal se situent en-dessous de la moyenne. La Belgique, avec un score moyen, fait un peu mieux que les pays de la CEE de l'époque. À 14 ans, la Finlande se situe en tête (comme à 9 ans), immédiatement suivie par la France. Parmi les pays les plus faibles, on trouve Chypre, l'Espagne et la Belgique, le seul pays où l'écart des performances relatives entre 9 ans et 14 ans est aussi marqué. Les Pays-Bas et le Danemark ont de bien meilleurs résultats qu'à 9 ans, comme le Portugal, pays où des élèves, parmi les plus faibles, ont déjà quitté l'école. L'âge de 14-15 ans correspond à celui de la fin de la scolarité obligatoire de plusieurs pays.

Même en proposant un ajustement des scores, qui se justifie par une moyenne d'âge plus basse que pour l'échantillon international, la Belgique demeure mal classée. Ce redressement pourrait aussi s'appliquer à d'autres pays. On touche là à l'une des nombreuses difficultés qui surgissent lors d'enquêtes internationales.

Une étude limitée aux pays de l'OCDE, qui porte sur la dispersion des résultats, fait apparaître une situation tout à fait critique en Belgique francophone où 8,2 % des élèves de 14 ans sont classés comme très faibles (vs. 0,3 % pour la France). À l'opposé, un pourcentage d'élèves proche de zéro se situe parmi les meilleurs lecteurs (3 % en France). On pourra lire dans la suite de l'exposé que la France et les États-Unis, par exemple, estiment qu'environ 20 % d'élèves ont besoin de soutien en lecture. La Belgique, qui a manifestement un « moins bon rendement » qu'eux, donne un pourcentage voisin, mais la prise

en charge effective des élèves est infiniment moins importante que dans ces deux pays. On voit apparaître ici le reflet d'autres données recueillies lors de ce travail et qui concernent l'environnement éducatif (voir chapitre 3). Il s'agit, pour les résumer, des caractéristiques des écoles, de celles des enseignants, de la classe testée et de celles des élèves et de leur milieu familial. Sans entrer dans le détail, on voit que les effectifs des écoles sont en France plus faibles que dans les autres pays. Si l'on croise la taille de l'école avec le nombre d'ouvrages de la bibliothèque scolaire par élève, notre situation nationale ne semble pas brillante si on la compare à celle d'autres pays.

Quand on s'intéresse au nombre d'heures consacrées à l'enseignement de la langue à l'école, les disparités observées sont importantes : moins de 4 h en Finlande, 8 h en Belgique, 9 h en France, 11 h aux USA, etc. L'Allemagne, la Belgique, la France, la Suisse consacrent à la lecture de l'ordre de 30 % de l'horaire prévu pour l'étude de la langue maternelle ; comparativement à d'autres pays, il s'agit d'une proportion très faible. Si l'on approfondit le cas de la Belgique, la lecture ne fait l'objet d'un investissement important que durant les deux premières années du primaire. Ensuite, les exercices formels sur la grammaire, l'orthographe et la conjugaison se multiplient au détriment de travaux sur la compréhension et la production d'écrits. On remarquera que la majorité des pays européens enseignent beaucoup moins comment lire et comprendre un texte que la moyenne des pays de l'enquête, mais la situation de la Belgique est, de loin, la plus grave. Pour faire progresser leurs élèves, les maîtres belges les incitent à lire plus, leurs posent des questions. Malheureusement, ils n'enseignent pratiquement jamais, de manière explicite, des stratégies de lecture. Un tiers déclare cependant demander à leurs élèves d'expliquer leurs procédures, or les résultats de la recherche indiquent qu'il s'agit d'une méthode fructueuse pour faire acquérir des stratégies à la classe. À la différence de l'échantillon international, l'écart entre la réussite des filles et des garçons est faible. Les jeunes non francophones de France réussissent mieux les épreuves de lecture que les jeunes francophones de Belgique.

Des analyses convergent pour indiquer trois pistes pour expliquer les mauvais résultats belges aux épreuves de lecture : une moins grande richesse de l'environnement en lecture, la formation des enseignants tant au plan initial que continué, les occasions d'apprendre à lire. L'auteur propose au chapitre 4 de rechercher des facteurs explicatifs de cet état de faits. Elle note de grandes disparités entre les établissements et entre les sections ; elle trouve aussi que les enfants de même milieu social et culturel ont tendance à se regrouper dans les mêmes établissements ce qui pourrait avoir des effets sur l'efficacité des apprentissages (*cf.* Les groupes de niveaux, par exemple). Le chapitre 5 cherche à mettre en évidence des critères de performances permettant de distinguer les caractéristiques des écoles les plus efficaces en lecture de celles qui le sont moins. Deux types de variables émergent tant au plan belge qu'international. Les premières d'ordre matériel concernent la présence de ressources dans le domaine de la lecture et leur utilisation. Les secondes, d'ordre temporel, sont aussi appelées « exposition à l'apprentissage ». Elles portent sur le nombre d'heures d'instruction, la fréquence des lectures en classe, les devoirs, l'apprentissage structuré de la compréhension. Au chapitre 6, D. Lafontaine insiste tout particulièrement sur cette dernière variable et montre que savoir décoder se montre insuffisant pour obtenir un bon niveau de compréhension. Il faut donner des connaissances aux élèves pour qu'ils progressent dans la compréhension de l'écrit. Elle écrit page 190 : *« Comprendre cela s'apprend »* et elle produit une liste de compétences à acquérir pour bien comprendre les textes.

Au total, il s'agit d'un ouvrage très intéressant pour les divers aspects qu'il aborde. Sa grande lisibilité, ses résumés périodiques rendent sa lecture aisée malgré une énorme masse de données.

Martine Rémond
INRP

LELIÈVRE (Claude). — **L'école « à la française » en danger ?** — Paris : Nathan, 1996. — 239 p.

Claude Lelièvre a voulu apporter comme un condensé de sa longue observation du système éducatif au débat fondamental que le référendum annoncé par le Président de la République devait, pensait-il, susciter au cours de l'année 1996. D'où la sortie peut-être accélérée d'un livre au titre dramatique, qui se voulait sans doute plus un point de départ, un appui pour la discussion, qu'une synthèse définitive.

La société française s'est-elle offert ce débat ? ce débat de fond ? On peut en douter. Et à lire les titres des chapitres de ce livre (« la place de la nation française », « faire face à la dérive européocentriste », « la laïcité française menacée », « contre les exclusions : la définition d'une culture ») on est bien certain que ces problèmes, en tout cas, n'ont pas été posés. Quel connaisseur sérieux de l'école aurait pu imaginer l'importance prise par les rythmes scolaires et le déficit d'attention du début d'après-midi ?

Le livre de Claude Lelièvre ne prétend pas traiter complètement l'ensemble des difficultés actuelles — il faudrait plusieurs volumes, et un plus grand approfondis-

sement — mais il fait un repérage en surplomb des problèmes fondamentaux de l'institution aujourd'hui, au vu du long terme : il s'agit d'un ouvrage de synthèse, clarificateur des enjeux, qui met à disposition des éléments de la réflexion : histoire, sociologie, comparaison internationale sont ainsi mises à contribution. Claude Lelièvre permet ainsi à son lecteur de se repérer dans le champ, et d'identifier les auteurs indispensables à une saisie rationnelle et sérieuse de questions qui sont trop souvent traitées dans la complète méconnaissance des élaborations scientifiques, notamment historiques.

Il parcourt plusieurs dossiers : la laïcité, l'Europe, la formation professionnelle, la culture scolaire et l'exclusion sociale, l'unification nationale, le service public, toujours avec ce souci d'éviter deux écueils, la nostalgie d'un passé idéalisé et le recours illusoire aux pseudo-solutions imposées par l'air du temps.

Au total, ce livre se lit comme une tentative courageuse, en partie réussie, pour dépasser le clivage entre les arguments des « philosophes républicains », et les acquis d'une culture historique bien informée des réalités scolaires. Et puisqu'il invite au débat, ce n'est pas son moindre mérite que de faire discuter ses thèses.

L'École « à la française » en danger ? On est un peu surpris de lire ce titre sous la plume d'un auteur qui avait signé, avec Christian Nique, un livre intitulé : *La République n'éduquera plus.* La dénonciation du « mythe Ferry » concluait à la fin d'une école mise au service de la construction de l'État (moment Napoléon), mise au service de la Nation (moment Ferry), mise au service de l'économie (moment de Gaulle). L'École devrait désormais être mise au service de l'individu, en se guidant sur le projet de Condorcet plutôt que sur celui de Ferry. Mais « l'École à la française », n'est-elle pas cette école assimilatrice, construite autour d'un projet d'éducation civique, héritière de la IIIe République ? On doit du moins lui reconnaître le mérite, mis en évidence par G. Noiriel, puis D. Schnapper, d'avoir intégré depuis la fin du XIXe siècle la plus grosse proportion d'immigrés par rapport à la population (avant les États-Unis).

L'auteur part d'un double refus : ce qui est contesté dans le modèle ferryste, c'est une certaine forme d'endoctrinement passionnel, jouant sur la malléabilité et l'émotivité enfantine et une certaine forme de nationalisme. Mais après avoir attaqué ce qu'il y avait de pernicieux dans la conception éducative de la IIIe République, il argumente désormais à front retourné contre le péril opposé : la dilution du projet émancipateur de la démocratie dans un droit à la différence générateur de désunion et d'exclusion.

Il y a un nationalisme à éviter, mais peut-être aussi une tradition nationale, égalitaire, civique, émancipatrice dont il y a à retrouver l'inspiration, contre toutes sortes de dérives contemporaines. L'émancipation républicaine, moins l'idéologie républicaine.

Contre l'idéologie républicaine, Claude Lelièvre montre, grâce à une étude savoureuse des manuels et des copies d'élèves, les dangers souvent inaperçus du nationalisme « civique », tel qu'il a été enseigné dans l'école de la IIIe République. Il analyse les carences et les erreurs du récit nationaliste qui identifiait tranquillement la singularité française à l'Universel démocratique. La France s'identifie aux principes de 1789 et donc se pense à la tête de la civilisation, ce qui justifie le colonialisme. Comme l'écrit un élève pour le brevet supérieur en 1916, en une parfaite déduction : *« La Révolution de 1789 montre bien ce qu'est la France : grandes idées de droit, de justice, d'égalité ; Déclaration des droits de l'homme et du citoyen. Les Français savent comment leur patrie mérite le nom de libératrice. En récompense des profits qu'elle tire des colonies d'Afrique, elle donne un peu de civilisation à ces peuples sauvages »* (p. 14).

Il est clair, depuis les guerres de la décolonisation et les grandes remises en cause des années 60 et 70 qui ont suivi, que cette idéologie est révolue. Comment cependant retrouver ou réinventer ce qui, de l'école française, intégratrice et civique, nous apparaît comme infiniment préférable à la déchirure du lien social que semble révéler notre présent ?

L'auteur est critique envers un différencialisme ethniciste, qui enfermerait chaque communauté supposée dans une culture supposée. La démonstration apparaît ici un peu rapide, trop aisément acquise au « juste milieu » ; la dérive américaine du Politically Correct et les extravagances de certaines féministes servent, comme il est convenu aujourd'hui, d'épouvantail à intellectuels : il faudrait quand même aller y voir de plus près — chez les Québécois, si l'on préfère, ou chez un philosophe comme Charles Taylor. Par ailleurs, peut-on vraiment affirmer : *« Ce qui menace fondamentalement l'École française, y compris dans sa singularité la mieux fondée, c'est le multiculturalisme, le culturalisme radical » ?* Quiconque fréquente régulièrement les classes françaises dans leur diversité sera étonné d'un diagnostic si peu mesuré. Qu'il y ait difficulté et risque de dérives, certes. Mais est-ce vraiment aujourd'hui le péril majeur ? Et l'idéologie Benetton n'est-elle pas plutôt une conséquence, un ersatz venant remplir un vide — celui que laisse la disparition d'un vrai projet éducatif ? N'est-ce pas plutôt la profonde désorientation de la culture qui menace l'École ? Or, le projet que Claude Lelièvre dans son précédent livre assignait à l'École sous la bannière de Condorcet, celui de viser

l'émancipation de l'individu, et exclusivement l'émancipation de l'individu, ne se révèle-t-il pas trop abstrait, trop tautologique pour fonder un projet éducatif, forcément supra-individuel ? Il y a là une contradiction de fond, que l'auteur écarte peut-être trop facilement en distinguant entre le « mauvais » multiculturalisme et le « bon » interculturalisme.

Cette contradiction inéliminable et fondatrice de la société démocratique, qu'un auteur comme Marcel Gauchet place au cœur de la dynamique heurtée de l'école, Claude Lelièvre semble à la fois la tenir, ce qui est rare, et l'éviter.

Avec Alain Touraine, Claude Lelièvre plaide pour « une combinaison d'intégration, de liberté personnelle et de reconnaissance des identités ». Plutôt que de reconnaître des « cultures » massives et fermées, il faut mettre l'accent sur les histoires individuelles et les familles, et sur leur aptitude à se transformer en construisant un projet de vie. Cela suppose que l'école enseigne la culture française, sans prétendre à un multi-culturalisme utopique ou cauchemardesque. Culture française qui, désormais ouverte sur le monde et consciente du relativisme culturel, s'assume tranquillement comme particulière. « *Il n'est ni souhaitable ni possible de retirer à la culture propre de l'enseignant son statut privilégié dans notre système éducatif ; mais il n'en reste pas moins qu'on ne peut comprendre sa propre culture qu'à condition de la confronter à celle des autres* » (p. 38).

Sans doute, d'un point de vue pragmatique, sa position est-elle juste. D'un point de vue théorique, sur l'ensemble des ces questions brûlantes et non résolues que désignent les idées de laïcité, de nation, de culture commune et de multiculturalisme, son livre mérite discussion : n'était-ce pas son but ? Il nous apporte une contribution d'une grande richesse.

Sophie Ernst
INRP

LÊ THÀNH KHÔI. — **Éducation et civilisations : Sociétés d'hier.** — Paris : Nathan, 1995. — 704 p. — (Publié avec le parrainage de l'UNESCO, Bureau international de l'éducation).

Il faut rendre hommage à l'auteur d'avoir osé former un projet d'une telle ampleur : une histoire mondiale de l'éducation ! Nous en avons ici le premier tome, un second consacré aux *Sociétés d'aujourd'hui* est annoncé. Malgré son volume, l'ouvrage ne s'attache pourtant qu'à une sélection parmi les grandes civilisations, sélection jugée à juste titre suffisante pour dresser un tableau significatif de la diversité des pratiques éducatives. Celles-ci sont replacées dans leur contexte politique, religieux, social, culturel et économique, condition nécessaire pour le comparatiste, mais on mesure dès lors l'ampleur du projet du professeur Lê Thành Khôi. Cette vaste synthèse force le respect.

Cinq parties équilibrées, d'environ cent vingt pages chacune, traitent successivement de l'Afrique, de l'Inde, de la Chine et du Japon, de l'Europe (de la Grèce antique à la chrétienté médiévale) et de l'Islam. Un tableau chronologique complet est adjoint. Le lecteur s'étonnera peut-être d'y trouver une partition du monde en quatre zones (Asie occidentale et monde méditerranéen / Asie centrale et méridionale / Asie orientale / Afrique-Amérique) différente de celle qui structure le livre ainsi que des événements non cités dans le texte car ces faits viennent inutilement compliquer sa lecture au lieu de l'aider à se repérer dans une matière il est vrai fort abondante. Chacune des civilisations abordées est étudiée jusqu'à ce qu'elle entre dans le domaine du second tome, c'est-à-dire pour l'Europe la Renaissance, et pour les autres civilisations l'époque où elles entrent en contact suivi avec elle.

La perspective adoptée est la compréhension du monde contemporain, c'est dire que le second tome viendra sceller ce travail et lui donner tout son sens. Ce choix a conduit l'auteur à négliger des civilisations importantes (Égypte, Mésopotamie, Amérique précolombienne...) qui n'ont pas exercé d'influence directe sur notre époque. Il conditionne aussi l'esprit de chacune des parties, en faisant émerger par exemple les caractéristiques de l'éducation communautaire de l'Afrique ancienne par rapport à la nôtre ou en regroupant Chine et Japon pour essayer de mesurer ce qui explique les réactions si différentes de ces deux civilisations lors de leur confrontation avec la civilisation occidentale.

Il y avait une gageure dans ce projet de mettre en rapport une civilisation et ses modes d'inculcation des savoirs et des comportements. L'inculcation étant une action sur l'individu revêt nécessairement des caractères différents selon le statut de l'individu et les circonstances historiques et géographiques. L'unité d'étude retenue a au contraire une extension très grande dans le temps et l'espace, du VIIe au XIXe siècles et de l'Andalousie à l'Insulinde pour l'Islam par exemple. L'auteur est donc conduit à élaborer des synthèses ambitieuses. On peut considérer que le défi a été relevé avec succès car on tire de cette lecture une représentation assez claire des objets traités. Mais évidemment on peut émettre des réserves. La partie concernant l'Afrique traite de groupes humains, de temps et de lieux très divers, sans s'attacher précisément à aucun d'eux. Elle est axée sur la « communauté villageoise ». Le tableau chronologique fait cependant référence aux états

anciens (Ghana, Nok...) et aux villes (Djenné, Tombouctou...). On voit combien la présentation de l'auteur, malgré ses nuances, simplifie la réalité et risque de tomber dans un discours convenu malgré la précision de son information appuyée sur une solide bibliographie. On apprécie en revanche à sa juste valeur l'effort pour recenser les modalités de la formation et les mettre en rapport avec les principes de l'organisation sociale. On mesure ainsi le poids de l'oralité dans les sociétés africaines traditionnelles. Cette approche aurait peut-être encore gagné à prendre en compte les analyses qui ont été faites des « économies de subsistance » car elles complètent parfaitement l'approche sociologique qui sous-tend ces réflexions en montrant la cohérence des techniques de production avec les principes de l'organisation sociale. Une étude de la division du travail permettrait sans doute ainsi de mettre en rapport les modalités de transmission des savoir-faire et leurs conditions d'exercice, mais les monographies sur lesquelles la synthèse aurait pu s'appuyer manquent encore dans ce domaine.

Un autre risque propre aux synthèses n'est pas toujours évité, en particulier dans la partie consacrée à l'Inde qui se révèle concentrer des informations d'une densité impressionnante pour le lecteur non familier de cette civilisation. L'abondance des concepts propres à la philosophie indienne, souvent désignés par leur nom faute d'équivalent français, sollicite l'attention parfois au-delà du raisonnable. Des phrases telles que celles-ci abondent : « Le Nirvana est l'état final qui résulte de l'Éveil (*Bodhi*). Dans le Mahayana, le Bodhisatva est l'Être éveillé qui renonce au Nirvana afin de rester dans le monde et d'aider à la libération des autres ». Cette surcharge est peut-être l'indice d'une dérive qui conduit l'auteur à évoquer rapidement mais précisément des philosophies complexes qui ne sont, dans son projet, que des éléments de contexte. On risque dès lors de perdre de vue le cœur du projet lui-même. Ici encore un ancrage plus précis dans la réalité concrète des pratiques pédagogiques aurait pu aider le lecteur mais les données objectives manquent pour ces périodes reculées.

Indéniablement cet ouvrage vient combler un manque. Par l'ampleur de sa conception et la richesse de son contenu il retiendra tout lecteur que les questions d'éducation intéressent. Ce premier tome est plutôt une histoire culturelle de l'humanité à travers le prisme de l'éducation. Pouvait-il en être autrement ? Il montre en tout cas la cohérence interne de civilisations qui pratiquent « l'intégration sociale par l'inculcation de normes » (p. 346) selon des modalités conformes à leurs principes. À cette lecture on se prend à rêver d'un second tome qui serait en mesure d'analyser finement, grâce à l'appui de méthodes quantitatives enfin applicables, la persistance ou l'abandon de ces modalités dans les formes modernes d'éducation qui se sont mises en place dans ces aires culturelles sur un modèle apparemment unique, celui de la civilisation industrielle. C'est dire qu'on attend avec intérêt la suite de l'ouvrage du professeur Lê Thành Khôi.

Gérard Groux
ESPEMEN

MEURIS (Georges), De COCK (Geneviève) (Eds). — **Éducation comparée. Essai de bilan et projets d'avenir.** — Bruxelles : De Boeck Université, 1997. — 154 p.

En septembre 1994, le réseau international de Recherche en Éducation et en Formation de langue française (REF) a organisé, à l'Université Catholique de Louvain-la-Neuve (Belgique), plusieurs journées de rencontres centrées sur la formation des enseignants. Un des symposiums a abordé le thème suivant : *« L'éducation comparée : sa place dans les Sciences de l'Éducation et dans la formation des enseignants, essai de bilan et projet d'avenir »*. Cet ouvrage collectif s'inscrit tout à fait dans les réflexions actuelles concernant l'évolution du champ de recherche « Éducation comparée ». En effet, les comparatistes réfléchissent aujourd'hui à l'élaboration d'un nouveau paradigme, afin de délimiter les frontières de ce champ dans l'ensemble des Sciences de l'éducation.

À la lecture du plan de l'ouvrage, différentes entrées et approches sont proposées. Ainsi passe-t-on du local au national et à l'international. Des enquêtes sociologiques (Nicolet : études réalisées dans deux cantons suisses ; Frenay : enquêtes dans le milieu scolaire belge francophone) côtoient des approches historiques (Sutherland : la formation des enseignants au Royaume-Uni ; Paul et Tomamichel : l'harmonisation des calendriers universitaires en Europe ; Debeauvais : l'influence des organisations internationales sur les politiques nationales d'éducation) et épistémologiques (Meuris : l'éducation comparée, perspectives d'aujourd'hui ; Schriewer : l'internationalisation de la pédagogie). On trouve aussi des propositions qui analysent la place de l'éducation comparée dans la formation des enseignants (Meuris : position stratégique de l'éducation comparée et Sutherland). Cette articulation du sommaire démontre que le champ de recherche de l'éducation comparée se diversifie. Meuris considère, en effet, qu'il est nécessaire de repenser les méthodes et de mieux définir la discipline, au regard d'un domaine de recherche qui ne cesse de s'élargir et de se diversifier (p. 18).

La manière dont cette discipline s'est constituée historiquement permet de comprendre cette tendance actuelle à la diversification. Les premières décennies de ce siècle ont

vu poindre des recherches dont l'élément discriminant était l'État. Les pays ont échangé des informations sur leur système éducatif, dans une démarche plus souvent descriptive que comparative. Cette conception est issue du XVIIIe et du début du XIXe : les sociétés sont considérées comme étant indépendantes les unes des autres, marquées ainsi par le sceau de la différence, ce qui les rend de ce fait comparables (analyse proposée par Tenbruck, cité par Schriewer p. 114). Elle fut renforcée, plus tard, par la nécessité pour les pays européens, de se reconnaître et de se réconcilier après la deuxième guerre mondiale. Ce qui signifiait affirmer leurs différences en tant que richesse commune. Depuis le début des années 70, on assiste à un changement important : les pays sont confrontés à des difficultés identiques et les systèmes se trouvent devant l'absence de solutions. L'éducation comparée change alors de paradigme face à l'internationalisation des problèmes, surtout l'interdépendance qui caractérise les relations entre les peuples et les États. Cette nouvelle orientation prend encore plus de signification depuis l'introduction de la question éducative dans le traité de Maastricht. En effet, l'Europe a des compétences en matière d'éducation dans neuf domaines tout en considérant que les États membres gardent des zones de compétences quasi exclusives.

Après cette introduction, notre projet consiste à développer quelques points de réflexion suscitée par la lecture de ces articles en affinant la définition académique de l'éducation comparée récemment proposée par Van Daele (Meuris p. 12) :

« *L'Éducation comparée est : a) la composante pluridisciplinaire des sciences de l'éducation ; b) qui étudie des phénomènes et des faits éducatifs ; c) dans leurs relations avec le contexte social, politique, économique, culturel, etc. ; d) en comparant leurs similitudes et leurs différences dans deux ou plusieurs régions, pays, continents ou au niveau mondial ; e) afin de mieux comprendre le caractère unique de chaque phénomène dans son propre système éducatif et de trouver des généralisations valables ou souhaitables ; f) dans le but final d'améliorer l'éducation.* » (Van Daele, 1993, p. 16-17)

Le premier élément qui nous intéresse est **la plurisdisciplinarité.** L'éducation comparée est encline à faire appel à d'autres disciplines que les Sciences de l'éducation : sciences politiques, historiques, sociales, etc., puisque le système éducatif qu'elle étudie doit être resitué dans son contexte. Cette pluridisciplinarité l'amène à délimiter alors son propre champ de recherche par rapport aux disciplines qui utilisent la méthode comparative et des objets de recherche en éducation. C'est par ses choix épistémologiques et par ses outils d'analyse que l'éducation comparée pourra opérer cette distinction.

La référence à **l'histoire** est aussi très présente dans cet ouvrage. Schriewer propose en effet de réconcilier « l'histoire et la comparaison » (p. 126). Les recherches comparatives contribuent, selon lui, à éclairer empiriquement, dans le détail, les processus de globalisation par l'intermédiaire des reconstitutions historiques, et à contrôler les prétentions à la validité émises par l'universalisme de la théorie de l'évolution, par l'intermédiaire des comparaisons méthodologiques.

Sutherland essaie de démontrer que l'éducation comparée, reconnue comme élément essentiel pour la culture humaniste des enseignants, est passée par des périodes de stagnation, de popularité et de crise. Elle se demande alors si cette discipline pourra s'établir de nouveau dans la formation de tous les enseignants. L'éducation comparée a été introduite en Écosse et en Angleterre à la fin du XIXe. Il apparaissait nécessaire que les futurs enseignants étudient les systèmes d'éducation d'autres pays. C'est surtout pendant les années 60 qu'une très grande expansion du nombre de places de formation d'enseignants a eu lieu ; les sciences de l'éducation se sont reconstituées et une floraison remarquable de l'éducation comparée s'est produite. Cependant l'esprit des années 60 voulait accorder aux étudiants une plus grande liberté de choix et cette même liberté pouvait défavoriser l'éducation comparée dans les universités, surtout dans celles où cette discipline avait été obligatoire au niveau de la maîtrise. Le recul de cette discipline a été plus fort lorsque l'éventail de cours s'est renforcé aux dépens de cours traditionnels et théoriques tels que l'éducation comparée. L'auteur révèle aussi que les étudiants se sont détournés de cette discipline et surtout de la préparation d'un mémoire car ils étaient confrontés au problème des langues vivantes étrangères et à la disponiblilité en temps et en argent pour réaliser des voyages à l'étranger. Actuellement, l'éducation comparée vit une renaissance au Royaume-Uni due à l'internationalisation croissante des échanges et à la contruction européenne qui demande aux enseignants de former les enfants à la dimension européenne dans l'éducation. La perspective historique, dans cet article, permet alors de mieux repérer les causes d'une expansion ou d'une régression de la discipline aujourd'hui.

Paul et Tomamichel présentent les différentes formes de calendriers universitaires en Europe et les scénarios d'harmonisation possible. Cette idée d'harmonisation est un principe qui rejoint une résolution du Conseil des Ministres déclarant qu'un mouvement vers une convergence des dates de commencement de l'année universitaire pourrait faciliter une certaine synchronisation des contrôles à l'intérieur de l'année académique (p. 82). Ces auteurs proposent de nous déplacer à l'époque de la Renaissance pour repérer les similitudes avec la situation

aujourd'hui. Ce retour au passé a pour but de montrer que l'aménagement du temps et la mobilité des personnes ne peuvent être compris et pensés indépendamment du statut et de la fonction sociale de l'Université. Il apparaît que cette époque de la Renaissance, en héritage du Moyen Âge, se caractérise par une communauté universitaire européenne et une mobilité étudiante, c'est-à-dire des déplacements au sein du « réseau » universitaire (p. 90). L'administration européenne installée à Bruxelles semble vouloir aspirer aujourd'hui à cette situation.

Debeauvais analyse l'influence des organisations internationales sur les politiques nationales d'éducation. Les trois organisations citées en exemple (UNESCO, La Banque mondiale et l'OCDE) ont, depuis les années 60, une influence grandissante sur les politiques nationales et la perspective de comparaison s'est modifiée. Au lieu de se fonder sur des données principalement quantitatives et descriptives (taux bruts de scolarisation, dépenses publiques d'éducation, etc.), c'est l'efficacité des systèmes éducatifs, leur capacité d'adaptation et de réponse aux problèmes nouveaux (résultats obtenus, acquisitions cognitives des apprenants, etc.) qui apparaît comme un facteur de la compétitivité économique et de la cohésion sociale.

La question de **la comparaison des phénomènes et des faits éducatifs en termes de similitudes et de différences,** dans la définition de Van Daele, nous interpelle également. Schriewer bouscule notre système de représentation de la différence perçue entre les systèmes éducatifs en proposant un nouveau paradigme qui réconcilie « universalime » et « relativisme ». Il considère que les sciences comparées de l'éducation changent aujourd'hui de paradigme face à l'internationalisation des problèmes. Il utilise aussi les termes de « globalisation » et de « processus de diffusion transculturelle de très grande ampleur ». C'est le système mondial qui devient alors le paradigme : depuis les annnées 1950, s'est accomplie une expansion mondiale et uniforme de l'éducation qui englobe tous les paliers de la formation et qui a pris la forme d'un système éducatif moderne sous-tendu par une idéologie du développement et de l'éducation (épanouissement individuel de la personnalité, rôle de citoyen, évolution sociale, cadre d'ordre garanti au niveau de l'État-nation, etc.). Tout ceci ne serait pas possible sans les conditions sociales et infrastructurelles d'un système international de communication et de publication sociologique et pédagogique (p. 119). De grandes organisations internationales comme la Banque Mondiale, l'UNESCO et l'OCDE sont citées en exemples. Le système de communication de la science s'est fortement hiérarchisé sur le plan international entre un centre qui coïncide largement avec l'espace scientifique anglo-américain, et une périphérie. La pression de ce mouvement d'uniformisation est d'autant plus efficace que l'on ne la perçoit même pas comme telle. Schriewer constate cependant que le modèle universaliste, qui consiste à laisser penser que, sur la base de modèles de pronostics dominants (théorie macro-économique), on y trouvera des modèles de solution convergents, a ses propres limites. Ainsi dans les faits, la recherche comparative a mis à jour une impressionnante palette internationale de modèles et de stratégies de résolution de problèmes réalisés historiquement et culturellement. Un tel constat s'explique par le fait que la politique sociale et éducative est de plus en plus mêlée à la politique de l'emploi et du marché du travail. Cette idéologie de la rationalité universelle des années 60 qui prônait un développement identique des sociétés industrielles a été démentie par la force d'inertie de profils culturels ayant un caractère national spécifique.

Ce qui est intéressant et enrichissant dans cette problématique, c'est qu'elle met en perspective des mouvements contraires : Internationalisation et Indigénisation ; valeurs universelles de l'évolution et configurations historico-culturelles, etc. (p. 132). Une des conséquences de telles conclusions sur la pratique scientifique est la suivante : les recherches comparatives sont d'une part rattachées aux thèses des théoriciens du système mondial et elles contribuent, d'autre part, à éclairer empiriquement, dans le détail, les processus de globalisation par l'intermédiaire des reconstitutions historiques, et à contrôler les prétentions à la validité émises par l'universalisme de la théorie de l'évolution, par l'intermédiaire des comparaisons méthodologiques.

La proposition de cet auteur l'amène à distinguer **les sciences comparées de l'éducation de disciplines voisines telles que l'éducation internationale.** Il lui paraît nécessaire de séparer la réflexion réformatrice internationale du travail scientifique de comparaison. Historiquement, les sciences comparées de l'éducation sont restées prises, selon lui, dans un tissu d'attentes contradictoires, d'attributions de fonctions opposées et d'options méthodologiques difficilement conciliables. Ces attentes vont soit dans le sens d'une recherche orientée vers des réformes, soit dans le sens d'un renforcement du caractère scientifique et théorique. Elles résultent de visions fondamentalement différentes de l'Autre, et qui constituent l'objet de la connaissance, de l'opposition entre la minimisation de différences socioculturelles en vue de faciliter la compréhension pratique, et leur exploitation en vue de l'analyse scientifique. Il s'agit de bien séparer les démarches même si des influences réciproques existent effectivement. Cette position rejoint, en partie, celle de Debeauvais qui constate que les acteurs en jeu dans les recherches internationales sont les administrateurs des organisations

internationales, les décideurs nationaux et les experts, et qu'il manque encore le concours des chercheurs, notamment des comparatistes (p. 106).

Le dernier élément de la définition de Van Daele est bousculé, là encore, par Schriewer. Il doute que **le but final des sciences comparées de l'éducation soit d'améliorer l'éducation.** L'objectif, selon lui, des différentes formes d'internationalisation de la réflexion sur les réformes (un des objectifs de l'éducation internationale) a toujours représenté *« pour les personnes partageant le même avis, une confirmation dans leur travail et un argument de justification face à leurs adversaires. Ce certificat d'internationalité lavait les revendications de ces personnes de tout reproche de partialité liée à leurs intérêts, elle leur conférait un caractère général et nécessaire »* (p. 138).

En guise de conclusion, on peut dire que les réflexions des différents auteurs vont effectivement dans le sens d'un essai de bilan et de projet d'avenir. La question de la place de l'éducation comparée dans les Sciences de l'Éducation et dans la formation des enseignants a aussi été traitée. Concernant ce dernier point, Sutherland et Meuris aboutissent à des propositions intéressantes : les enseignants ne doivent pas recevoir uniquement des connaissances livresques mais aussi acquérir des valeurs par des visites et des échanges (Sutherland p. 71) ; la diversité sociale et culturelle à laquelle les enseignants sont de plus en plus confrontés peut devenir facteur d'enrichissement mutuel dans la mesure où des éléments à première vue disparates sont rassemblés, classés, rapprochés puis compris et comparés en référence à leur contexte propre. L'éducation comparée peut alors enrichir non seulement la culture pédagogique mais aussi créer une ouverture et promouvoir la tolérance à l'égard d'autres systèmes de valeurs. Cela permet aussi de porter sur son propre système un regard plus perspicace, plus critique, plus prudent (Meuris, p. 80).

Elisabeth Regnault
Université Louis Pasteur, Strasbourg I

DE QUEIROZ (Jean-Manuel). — **L'école et ses sociologies.** — Paris : Nathan, 1995. — 128 p.

Plusieurs ouvrages de sociologie de l'éducation, ayant vocation à la fois à servir de synthèse et de manuel, ont paru au cours des dernières années : « Sociologie de l'école » de M. Duru-Bellat et d'A. Henriot-Van Zanten, « Sociologie de l'éducation » M. Couacault et F. Œuvrard (1). Plus récent, celui de Jean-Manuel De Queiroz affrontait une contrainte multiple. Trouver un titre bien sûr, qui ne soit pas déjà accaparé ; mais surtout trouver une posture, et une façon de présenter les choses qui — en 128 pages, puisqu'ainsi le veut la collection — justifie un livre supplémentaire à proposer aux étudiants. C'est réussi.

D'un côté, le livre remplit la fonction « classique » d'un manuel, dans la mesure où il permet au lecteur de prendre connaissance des différents thèmes et voies de recherches en sociologie de l'école, principalement mais non exclusivement depuis les années 1960 et en France. Le format du livre impose une réduction à l'essentiel dont l'auteur se tire dans l'ensemble remarquablement bien. Le premier chapitre expose les « grandes théories » (5 pages pour présenter celle de Bourdieu et Passeron et celle de Boudon, 4 pages pour en proposer un bilan critique, c'est une gageure. Tenue). Après l'exposé de ces théories « macro-sociologiques », les deux chapitres suivants visent à examiner ce qui se passe au plus près du « terrain » et des « acteurs » ; ils exposent, en un découpage assez canonique, ce que les inégalités scolaires « doivent », en quelque sorte, à des mécanismes scolaires, puis ce qu'il convient de chercher davantage du côté des milieux auxquels appartiennent les élèves. Enfin, un quatrième et dernier chapitre permet d'introduire les différences liées aux contextes locaux, à l'établissement et son environnement.

Pour l'étudiant débutant en sociologie de l'éducation, c'est une bonne topographie, dans la mesure où les différents travaux sont présentés ou évoqués et, en quelques mots, situés les uns par rapport aux autres ; il peut ainsi repérer les thèmes, problématiques et enjeux. Mais le lecteur plus familier de cette discipline trouvera aussi, en plusieurs endroits, selon ses centres d'intérêt majeurs, des perspectives originales, éclairantes (par exemple, les passages consacrés à la « culture scolaire » et au « langage »).

D'un autre côté, c'est tout le livre qui est traversé par une perspective personnelle, qui est ordonné par une idée directrice. Facile à assumer dans une recherche particulière, cette exigence est redoutable dans un ouvrage de synthèse.

D'abord il y a un parti pris d'historicisation de l'école ; celle-ci est posée dès l'introduction, que J.-M. De Queiroz consacre à « l'invention de la forme scolaire ». On retrouvera, en maint passage, cette vision historicisée, qui concerne à la fois l'école... et les sociologies de l'école.

Et puis, le livre se donne en permanence, comme référent explicite ou implicite, la théorie de la reproduction, pour la critiquer, la reprendre, la nuancer, tenter de prendre la mesure la plus exacte possible de ce qu'elle éclaire et de ce qu'elle laisse dans l'ombre. D'une certaine manière, le livre peut être lu comme une tentative de

réévaluation critique de cette théorie, basé sur l'examen de travaux ultérieurs (et pas forcément des théories concurrentes : l'auteur n'y développe pas la controverse Bourdieu-Boudon, par exemple). L'auteur écrit vers la fin de son ouvrage (p. 114) : « La théorie de la reproduction doit être amendée là où elle théorise mal. Les faits dont elle s'efforce de rendre compte n'en disparaissent pas pour autant d'un coup de baguette magique (une baguette bien entendu "locale" et "qualitative") » ; cette dernière parenthèse étant là comme une pierre dans le jardin de ceux qui, selon lui, au nom des apports essentiels des approches locales ou qualitatives, croient pouvoir faire litière des acquis de cette théorie. Une des critiques les plus fortes que l'auteur adresse à la sociologie des inégalités consiste à l'historiciser, et à souligner ce qu'il appelle son « double paradoxe ». Un, paradoxe de l'école « démocratique » : les inégalités ne font problème qu'à partir du moment où elles se sont réduites et où, « cessant d'être complètes, elles... peuvent, à tort ou à raison, être attribuées à l'école ». Deux, paradoxe de la sociologie critique : la sociologie des inégalités ne s'est pas intéressée à la question de l'apparition des inégalités comme problème social ; « cette sociologie (des inégalités), à la fois utile et inévitable, développe un discours critique sur les mécanismes d'inégalisation scolaire, sans jamais poser la question de savoir d'où lui vient sa question, de savoir pourquoi l'école devrait « égaliser les chances » ou plutôt comment il se fait qu'on ait pu croire qu'elle le devait... » (p. 95-96).

Sur la base de cette réévaluation critique, la conclusion présente l'état actuel des réflexions sur le sens de l'école. Le passage consacré à l'école comme instance de socialisation qui transforme la subjectivité sociale (p. 118 jusqu'à la fin) est particulièrement riche. Il permet, de plus, de jeter des jalons pour une réflexion sur l'école comme instance politique, réflexion qui peut paraître très délaissée dans les travaux centrés sur les acteurs ou l'observation minutieuse d'un « terrain » singulier. L'école contribue-t-elle, et de quelle manière aujourd'hui, à la construction du « lien social » ?

L'auteur a su donner une réelle unité à ce livre, à travers l'examen des recherches récentes et des nouveaux terrains d'investigation. Le revers, et c'est la critique que l'on pourra lui adresser, c'est que certains passages (peu nombreux), qui ont assurément leur place dans un texte qui joue aussi un rôle de « survey », trouvent plus difficilement leur place dans un ouvrage traversé par cette idée directrice. Un seul exemple, le paragraphe intitulé « le niveau monte » fait un peu « cheville ». Par ailleurs, soucieux de « ramasser » le plus possible le propos, il semble que l'auteur télescope un peu, dans la présentation de Bernstein, la distinction « code série-code intégré » et la distinction « pédagogie visible-pédagogie invisible ». La manière dont il rapproche les deux est éclairante (le « code série » pouvant se prêter particulièrement à une « pédagogie visible » et, surtout, le « code intégré » à une « pédagogie invisible »), mais en même temps peut conduire à une assimilation dommageable de ces deux distinctions et à un appauvrissement ce que l'on peut tirer de l'une et de l'autre.

Comme on le voit, les quelques points de détail que l'on peut relever ne limitent certainement pas l'intérêt de ce petit livre utile, stimulant, qui a la grande qualité de faire penser autant que de faire connaître.

Dominique Glasman
Université de Saint-Étienne

NOTES

(1) **Sociologie de l'école**, M. Duru-Bellat et A. Henriot-Van Zanten, Éd. A. Colin 1992 ; ***Sociologie de l'éducation***, M. Couacault et F. Œuvrard, Éd. La Découverte 1994.

ROTHE (G.). — **Die Systeme beruflicher Qualifizierung Frankreichs und Deutschland im Vergleich. Übereinstimmungen und Besonderheiten in den Beziehungen zwischen den Bildungs- und Beschäftigungssystemen zweier Kernländer der EU / Convergences et particularités dans les relations entre l'éducation et l'emploi dans deux pays centraux de l'Union européenne**, Institut für Arbeitsmarkt-und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (IAB), BeitrAB 190, Nürnberg, 1995. — 478 p.

Professeur émérite en sciences de l'éducation à l'Université de Karlsruhe, Georg Rothe présente une analyse comparée des systèmes de formation professionnelle de la France et de l'Allemagne, publiée en 1995 par l'Office fédéral du travail de la République fédérale d'Allemagne (*Bundesanstalt für Arbeit*), sous l'égide de l'Institut de recherche sur le marché du travail et des professions (*Institut für Arbeitsmarkt-und Berufsforschung*). L'idée de l'ouvrage émerge en octobre 1992, lors d'un séminaire de recherche à Niederbronn-lès-Bains, regroupant différents experts de la Région Alsace et du Bade-Wurtemberg.

Le livre de Georg Rothe témoigne d'une forte ambition, celle d'établir une typologie des points de convergence et de divergence des systèmes de formation professionnelle français et allemand. Le travail accompli mérite les éloges. Il est d'autant plus intéressant, qu'il ne vise pas uniquement la description de deux systèmes nationaux de formation professionnelle. Au contraire, tout au long des

478 pages de son livre, l'auteur dresse une analyse, la plus comparative possible, de deux systèmes de formation qui, *a priori*, n'ont que peu de points communs. Pour ce faire, Georg Rothe se livre à une analyse approfondie des principales publications disponibles. Il effectue aussi différents entretiens avec des experts français et allemand.

Georg Rothe aborde presque tous les aspects de la formation professionnelle (législation, relation formation-emploi, cheminement, qualification, formation continue etc.). L'analyse est très détaillée. Le spécialiste de l'histoire quantitative des systèmes éducatifs de la France et de l'Allemagne regrettera toutefois la faiblesse de l'information statistique publiée. De plus, il est dommage que, pour clore son ouvrage, l'auteur n'ait pas cru nécessaire de produire une bibliographie analytique, permettant au lecteur intéressé de trouver rapidement le matériel fondamental à sa propre réflexion. Cela dit, le lecteur ne pourra qu'être sensible au fait que, tout au long de sa réflexion, Georg Rothe ait ressenti la nécessité d'inscrire son ouvrage dans la longue durée, qui donne sens aux mutations en cours.

De plus, l'auteur plaide avec intelligence pour la démarche comparative et plus particulièrement pour la reconnaissance de l'éducation comparée, au même titre que l'économie comparée, comme méthode centrale afin de comprendre la société actuelle. En effet, lorsqu'un économiste compare la compétitivité d'une entreprise sur un marché, ne la compare-t-il pas à celle de ses concurrents afin de se forger une opinion sérieuse de la situation ? Il en va de même pour l'éducation. La grande force de l'approche comparative étant de permettre le réexamen de propositions, historiques ou contemporaines, que l'argumentation monographique ne permet pas nécessairement d'entrevoir. Elle permet aussi, paradoxalement peut-être, de mieux connaître chacun des systèmes éducatifs pris isolément. Dans cette perspective, Georg Rothe estime que celui qui ne s'est pas intéressé au système éducatif d'au moins un pays voisin du sien, ne sera pas véritablement capable d'apprécier les particularités de son propre système d'enseignement. Ce point est d'autant plus important que, pour l'avenir, avec la concrétisation de l'espace éducatif européen, la concurrence sur le marché du travail sera internationale ; les qualifications étant elles-mêmes concurrentes au niveau international. Ainsi, les possibilités de formation et de travail à l'étranger se doivent d'être développées. Cela dit, malgré l'absence de frontières terrestres, les frontières culturelles demeurent largement présentes, notamment en matière de formation professionnelle. En fait, les systèmes éducatifs manquent de transparence. Les entrepreneurs nationaux connaissent peu les systèmes de qualification et de certification en vigueur à l'étranger. Malgré des efforts considérables et le développement des systèmes d'information nationaux et supranationaux, des progrès restent à accomplir.

Le fil rouge de l'ouvrage de Georg Rothe réside dans la mise en évidence d'un constat et d'une divergence. Le constat est celui de l'existence, en France et en Allemagne, de structures socio-économiques largement comparables. La divergence réside dans les structures de qualification. En France, elles sont largement déterminées par l'État. En Allemagne, l'organisation scolaire est fédérale, le pays se caractérisant par la souveraineté des *Länder* en matière d'éducation et de formation. À court terme, il est peu probable que ce point de divergence fondamental puisse être résolu. Certes, l'Union européenne a lancé de multiples initiatives en vue de rapprocher les structures d'enseignement de ses États membres. Cela étant, les résultats demeurent encore aujourd'hui fort modestes. De plus, les Accords de Maastricht de 1992 ont limité les compétences de l'Union européenne dans le domaine de la formation générale et professionnelle, en interdisant notamment que Bruxelles engage des mesures afin d'aboutir rapidement à une harmonisation des différents systèmes éducatifs. Pour l'heure, les initiatives resteront donc nationales. Toutefois, elles devraient permettre de consolider la voie désormais ouverte vers une forme de reconnaissance des diplômes délivrés, et ainsi de remplir les conditions réelles et nécessaires de la libre circulation des citoyens.

Dans cette perspective, Georg Rothe défend la thèse que l'avenir de l'Europe se jouera certes sur le terrain économique, mais également sur le terrain social. Ainsi, la force d'un système national de formation professionnelle devra être évaluée en fonction des possibilités d'emploi qu'il est susceptible de fournir au niveau européen. À moyen terme, une telle évolution entraînera sûrement une diversification des structures de qualification. Cela dit, l'éducation remplit-elle uniquement une fonction utilitariste ? Sa mission n'est-elle pas plus large, celle de transmettre des connaissances et des valeurs propres à une société ?

Claude Diebolt
CNRS, Université de Montpellier I

SCHRIEWER (Jürgen), KEINER (Edwin), CHARLE (Christophe) (dir.). — **Sozialer Raum und akademische Kulturen/À la recherche de l'espace universitaire européen. Studien zur europaischen Hochschul – und Wissenschaftsgeschichte in 19 und 20. Jahrhundert/Études sur l'enseignement supérieur aux XIXe et XXe siècles,** Frankfurt am Main, Peter Lang, 1993. — 471 p.

Cet important recueil d'études est le premier résultat du travail d'un groupe international de recherche sur les Universités européennes au XIXe et au XXe siècle, constitué à la fin de 1987, qui comptait, dans un premier temps, des

historiens et des sociologues français et allemands, et qui, par la suite, s'est élargi en accueillant les contributions de chercheurs de nombreux autres pays (Amérique du Nord, Grande-Bretagne, Suède, Hongrie, puis Espagne, Pays-Bas, Italie). Dans le cadre des activités de recherche effectuées par le groupe, plusieurs Colloques ont été tenus. Le présent volume, qui comprend des études relatives à la France, à l'Allemagne, à l'Espagne et à la Hongrie, se base sur les travaux présentés lors des Colloques de Paris (novembre 1988) et de Francfort (novembre 1989), élargis et revus pour la publication.

Dans l'Introduction (*Pour une histoire prosopographique comparée des Universités européennes*) par Jürgen Schriewer et Christophe Charle, sont présentées et discutées en profondeur la thématique (histoire sociale des professeurs universitaires — et de manière complémentaire du public estudiantin et de l'évolution des disciplines), la méthode (prosopographique) et l'approche conceptuelle (comparative, ou tout au moins insérée dans le contexte européen) dont s'inspirent les recherches.

Le corps du volume s'articule en trois parties, dédiées respectivement au personnel de l'enseignement et de la recherche **(Professeurs ou chercheurs ? Engagements sociaux et intellectuels)** ; aux disciplines **(Les disciplines : unité intellectuelle et diversités nationales)** et au public estudiantin (**Les Universités comme espace social et politique)**. La période historique considérée englobe, dans son ensemble, plus d'un siècle et demi, du début du XIXe siècle à la deuxième moitié du XXe, alors que les contributions varient entre celles qui se concentrent sur un laps de temps de quelques années et celles qui suivent des périodes beaucoup plus longues.

Tout en faisant partie d'un ensemble coordonné de travaux et en gardant donc une cohérence de fond, les études sont très diversifiées. Chacune mériterait une discussion spécifique qui en illustre les thèmes et les conclusions, en tenant compte aussi du caractère de *work in progress* commun à beaucoup d'entre elles, qui relatent des recherches très intéressantes qui continuent, et dont nous espérons voir encore d'autres résultats. Pour rester dans les limites du présent compte rendu, nous nous bornons à cerner quelques points saillants de chaque étude, et ferons ensuite quelques considérations plus générales.

Christophe Charle, avec *Elite universitaire ou élite sociale ? Les Professeurs de la Faculté de Droit de Paris (1901-1932)*, analyse la proximité au pouvoir des professeurs de Droit parisiens, dans le double sens de provenance sociale et insertion dans les élites du pouvoir, en observant, selon la méthode prosopographique, deux échantillons de professeurs en activité respectivement en 1901 et en 1932, ainsi que, par une enquête plus sommaire, des professeurs en activité en 1860. Quant à la provenance sociale, Charle fait remarquer comment, dans la période considérée, il y a tant des constantes structurelles que des changements significatifs (p. 47) ; en particulier, dans le cadre d'« une domination constante des couches moyennes ou supérieures de la bourgeoisie », on a dans le temps une augmentation relative des couches moyennes. D'autre part, pendant la même période, on constate aussi une augmentation de l'accès au pouvoir, comme le mesurent quatre indicateurs, qui sont la participation à des commissions officielles, l'exercice de fonctions d'expert, la détention de mandats ou de charges politiques, l'enseignement dans des établissements extra-universitaires (p. 54). Ce rapprochement du pouvoir n'est cependant pas valable dans la même mesure pour ceux qui choisissent des disciplines érudites ou éloignées de la pratique : le choix « savant » n'est pas gagnant pour le pouvoir, tout comme, dans la carrière, le choix de se dédier à des disciplines innovatrices n'est pas gagnant non plus. Les deux choses finissent par s'entrelacer, dans le sens que c'est « le moindre poids symbolique du modèle de la recherche qui pousse les professeurs à multiplier leurs fonctions sociales externes tant d'expertise que d'enseignement ou de conseil ». Ainsi, « l'exercice du pouvoir sur le mode intellectuel » est laissé aux professeurs de Sciences et de Lettres, alors que dans le Droit on vise plutôt à sélectionner une élite de conseillers du prince, tendant ainsi à créer une « filière parallèle à la haute administration pour l'accès au champ du pouvoir » (p. 58).

Dans l'étude *L'Université espagnole vers 1900* Jean-Louis Gueregnole étudie la situation de l'Université en Espagne après la crise de 1898, et les tentatives de mettre en place une politique innovatrice, face à l'exigence d'une réforme globale du système éducatif. En analysant la carte universitaire de l'Espagne, avec la distribution des Facultés, des disciplines, des enseignants et des étudiants dans les différents centres universitaires, on remarque comment dans la hiérarchie des Universités la place prédominante est celle de Madrid, siège recherché pour le couronnement d'une carrière de professeur (p. 123), alors que, parmi les Facultés, ce sont Médecine et Droit qui ont le plus grand poids. Dans une situation d'ensemble où le développement est limité, le plus grand dynamisme se trouve toutefois dans l'université la plus petite (Oviedo, dans les Asturies) où un groupe d'innovateurs entreprend plusieurs initiatives, caractérisées entre autres par l'adoption de méthodes pédagogiques actives et par l'objectif de répondre aux exigences d'ouverture sociale. Parmi ces initiatives, l'étude s'arrête sur l'Extension Universitaire, qui, bien que présente dans d'autres universités espagnoles, connut à Oviedo un développement particulier. L'auteur conclut en remarquant comment, toutefois, dans la période après-'98 l'éducation, tout en restant à l'ordre du

jour, ne constituait pas encore une véritable priorité nationale ; de sorte que les ferments réformateurs finirent par ne pas aboutir à des transformations en profondeur.

Différente de par la période historique et l'objet considérés, l'étude de Jean-Christophe Bourquin (*Syndicalisme et communauté scientifique : le Syndicat National des Chercheurs Scientifiques au CNRS — 1956-1967*) étudie la naissance et le développement jusqu'en 1967 du SNCS, qui se constitue en 1956 en se scindant du Syndicat National de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. L'étude s'intéresse à la structure et à la composition sociale du SNCS, plus particulièrement en étudiant sa naissance, son implantation sur le terrain, son personnel (qui est considéré comme « un échantillon représentatif de l'ensemble des chercheurs ») ; elle s'arrête ensuite sur la position des chercheurs dans les Comités Nationaux de la Recherche Scientifique, afin de les situer « par rapport à l'ensemble du champ de la recherche ». En effet, le rapport entre recherche universitaire et extra-universitaire est l'un des nœuds centraux de l'étude : le SNCS, en se définissant de par sa naissance-même en opposition avec l'université, doit éclaircir la question de « l'identité du chercheur ». Les facteurs d'ordre corporatif se mêlent aux facteurs d'ordre politique et syndical et à ceux d'ordre scientifique ; la spécificité du chercheur est ainsi identifiée à une activité de recherche « pure » et « publique » (par opposition à la combinaison recherche/enseignement, d'un côté, et à la recherche des entreprises, de l'autre) (p. 154-155), synthétisée dans le slogan « ni enseignement ni industrie ».

Dans le cadre général d'une enquête sur *engagement public et devoir intellectuel des professeurs universitaires,* l'analyse de P. Chroust (*Deutsche Universitäten und Nationalsozialismus, Forschungsstand und eine Fallstudie : Karrieremuster und politische Orientierung der Gießener Professorenschaft)*, met en relief, dans la première partie, le retard avec lequel la recherche historique sur l'université allemande s'est confrontée au National-socialisme et présente un riche et intéressant recueil d'études sur l'histoire des différentes universités qui s'arrête généralement à la période de Weimar et même avant ; ceci est valable également pour les recherches effectuées dans d'autres pays de langue allemande, exception faite, pour une évidente raison idéologique, de la recherche qui a été effectuée en Allemagne de l'Est. La conclusion à laquelle l'auteur parvient dans la première partie de son étude est que « le centre des recherches sur la politique universitaire et scientifique du National-socialisme ne se trouve pas dans la République Fédérale Allemande, mais plutôt aux USA » (p. 84). Dans la deuxième partie, en appliquant la méthode prosopographique, c'est-à-dire en considérant le corps professoral dans son ensemble, avec une analyse quantitative et qualitative, l'auteur démontre les profondes modifications qui interviennent dans l'université de Giessen qui devra se soumettre aux décisions politiques de Berlin (*cf.* p. 97). Les carrières académiques répondront également à des critères d'appartenance à diverses organisations liées au parti national-socialiste. L'étude se conclut par une comparaison avec les universités de Francfort a.M. et Hambourg.

« *"Mandarine" oder "Außenseiter" ? Selbstverständnis deutscher Naturwissenschaftler (1900-1933)* » : tel est le titre de l'étude de J. Harwood faite dans le même contexte général que la précédente. L'analyse naît d'une question décisive : « Une sociologie de la connaissance scientifique est-elle possible ? », ce qui signifie également « la connaissance scientifique est-elle indépendante des conditions sociales ? » Le titre rappelle une étude bien connue de F. K. Ringer, *The Decline of the Germans Mandarins, The German Academic Community 1890-1933,* qui est confrontée à d'autres perspectives historiques et sociologiques (Bruch, Schwabe, Töpner, Döring). Après la publication de l'œuvre de T.S. Kuhn, *La structure des révolutions scientifiques,* comme le rappelle l'auteur, l'application de la sociologie aux sciences est possible. À partir de cette présupposition, et toujours dans l'optique prosopographique, qui est la méthodologie générale de la recherche, on obtient une « typisation » du « professorat » allemand, comme le montre le tableau I (p. 187) dont on déduit presque toujours une dichotomie entre une « droite » et une « gauche », « orthodoxes » et « modernistes », « annexionistes » et « modérés », etc. Harwood introduit la nouvelle catégorie sociologiquement féconde de *Denkstile* et il l'applique aux généticiens pour mettre en lumière leurs comportements généraux. (*cf.* p. 190). Le résultat de cette application est l'élargissement du dualisme « orthodoxes » - « modernistes », justement avec la catégorie de « Aubenseiter » (p. 211).

L'étude très riche de F.R. Ringer est particulièrement intéressante. Il s'agit de *Bildungsideologien und Wissenschaftsideologien : Frankreich um 1900 in vergleichender Perspektive,* qui veut montrer le lien étroit entre idée de formation et idée de science ou de recherche, comme il est dit en ouverture. Au début du XXe siècle en France, deux attitudes différentes s'affrontent, l'une qui peut être définie comme « traditionnaliste » et qui se trouve dans l'Académie Française et dans l'Institut de France, alors que l'autre, « réformatrice », est en rapport plus étroit avec l'École Normale Supérieure et la Faculté des Sciences. Une attention différente à la culture classique, en particulier à la culture latine, se manifeste dans les deux groupes. Bildung-cultiver-culture représentent une connection qui n'est pas du tout extrinsèque. C'est dans cette connection que se présente aussi la différence avec le monde

allemand qui, au contraire, a une préférence pour le classicisme grec (*cf.* p. 219-220). La différente conception de la notion de *culture* dans les deux groupes détermine aussi une façon différente de se rapporter à l'histoire et en particulier à l'historicité de l'homme (*cf.* la citation de Lavisse p. 223-224) et à l'acquisition et la transmission de la culture elle-même. La « Kultur » allemande est plutôt la « civilisation ». L'œuvre de E. Durkheim est particulièrement importante pour la détermination de ces deux modèles. C'est ainsi que s'affrontent le modèle classique allemand de la Bildung comme auto-développement individuel et un autre plus attaché à la multiplicité des connections dans lesquelles l'individu est inséré. De ceci naissent aussi deux modèles différents de sociologie et de science tout court et donc deux différentes façons de comprendre la transmission de la science, c'est-à-dire l'œuvre de l'éducation. En effet, derrière tout processus éducatif il y a une conception du savoir qui en détermine les contenus et les méthodes.

C'est justement à ce problème qu'est dédiée l'étude de R. Stichweh, *Wissenschaftliche Disziplinen : Bedingungen ihrer Stabilität im 19. und 20. Jahrhundert*. Dans la première partie de l'étude, en confrontant les notions classiques de *doctrina* et *disciplina*, en particulier dans la perspective pré-moderne, il conclut que « l'élaboration d'un ordre systématique de tout le savoir a, comme meilleur fondement, le caractère enseignable de tout le savoir scientifique, c'est-à-dire que le caractère enseignable de tout le savoir était le sens de « *doctrina* » et « *disciplina* ». Par conséquent, l'éducation dans sa particularité est l'un des processus essentiels de la transmission du savoir, elle doit être considérée comme la meilleure garantie de la conservation du savoir » (p. 239). Dans la modernité, nous assistons à un remarquable changement qui transforme la discipline en une « communauté scientifique » et en une « connexion communicative des hommes de science et des enseignants » (p. 241). Ceci signifie que le savoir scientifique est une donnée vivante qui, comme tout élément vivant, conserve sa propre stabilité dans un processus continuel de différenciation. Stichweh, dans la deuxième partie de son étude, essaie de saisir de façon analytique les conditions de la stabilité disciplinaire dans des moments de grande différenciation. Il les saisit dans le *Lebenstil* et dans *Disziplinäre Weltbilder*. Le premier consiste en rapports préférentiels avec des collègues appartenant à un domaine commun ; le deuxième, mais en allemand le mot est au pluriel, consiste en généralisations de structures de savoirs disciplinaires. Les deux éléments ensemble, écrit l'auteur, « peuvent constituer à nouveau des mondes vitaux disciplinaires qui appartiennent peut-être aux plus fortes impulsions motivationnelles pour l'homme de science et pour son rapport avec la science » (p. 250).

L'étude de plusieurs auteurs *Autonomie und Heteronomie. Herziehungswissenschaft im historischen Prozess*, part elle aussi d'une tentative de définir le domaine « disciplinaire » spécifique de la science de l'éducation (p. 252-254). La constatation initiale que « la constitution d'une discipline est plutôt un processus de différenciation par rapport au savoir quotidien et de différenciation interne par rapport à des savoirs disciplinaires déjà définis » (p. 253), permet aux auteurs d'observer, à travers une méthode « *kollektivbiographisch* », la discipline spécifique « science de l'éducation » qui se constitue. Toutefois, cette constitution se produit dans un « entre », entre autonomie et hétéronomie. Vers la conclusion de leur étude, les auteurs affirment explicitement : « La pédagogie scientifique est donc dans de nombreuses dimensions non seulement une discipline particulière, mais encore une discipline *fremdbestimmte*, tant dans le recrutement que dans la formation, d'autres facultés » (p. 274).

L'étude de J. Schriewer et F. Kelner, *Kommunikationsnetze und Theoriegestalt : Zur Binnenkonstitution der Erziehungswissenschaft in Frankreich und Deutschland*, s'interroge encore sur la constitution interne de la science de l'éducation, mais à travers une optique différente, l'étude des instruments avec lesquels s'effectue la communication, les revues. En effet, les auteurs pensent que les revues sont assimilables à une sorte de processus circulaire communication-publication et que leur étude assume donc la dignité d'une analyse empirique. L'étude est particulièrement intéressante pour la quantité des données qu'elle met à notre disposition pour l'enquête sur deux différents systèmes nationaux, mais aussi pour la méthodologie comparative qui est utilisée. La thèse initiale est la reconnaissance d'une différence théorétique fondamentale entre la *wissenschaftliche Pädagogik* allemande et les *sciences de l'éducation* françaises. La première insiste sur sa propre particularité disciplinaire et les secondes sur la multiplicité de perspectives pluridisciplinaires. La longue analyse des périodiques des deux traditions culturelles ne porte pas à conclure à la différence radicale des paradigmes, mais elle permet de saisir une transformation interne qui s'est produite et qui ne rapproche pas tellement ou pas seulement les deux systèmes, mais elle redéfinit le statut épistémologique de la pédagogie. « Si la *Pädagogik* décide de se constituer comme *science* de l'éducation, ceci ne peut pas se produire autrement que comme *faculté interdisciplinaire* (ou mieux *transdisciplinaire*) » (p. 340).

Dans sa contribution *À l'ombre du « numerus clausus ». La restratification du système universitaire hongrois dans l'entre-deux-guerres*, Victor Karady offre un tableau vaste et complexe de l'impact social et culturel de l'effondrement de l'Empire Austro-hongrois à la suite de la

Première Guerre mondiale, ainsi que du véritable « bouleversement du marché universitaire » hongrois qui en découle. Jusqu'en 1919, le système d'instruction supérieure hongrois, bien que souffrant d'une « sécularisation incomplète », conservait un caractère fondamentalement libéral, au moins dans le sens qu'il permettait l'accès à tous les bacheliers, sans sélection ultérieure, et qu'il ne prévoyait aucun recrutement social préférentiel ou discriminatoire (p. 348). Face à cette tradition d'ouverture, la nouvelle politique d'inspiration conservatrice, sans renverser complètement l'approche libérale, veut répondre à la double exigence de faire front à la tendance à la surscolarisation supérieure dans l'immédiat après-guerre et d'opérer une sélection sociale qui soutienne l'effort d'« inculquer le nationalisme révisionniste » (p. 351) et de promouvoir la suprématie culturelle magyare. Karady identifie la tentative de répondre à ce problème dans l'adoption du *numerus clausus*, qui, en prévoyant une limitation globale des inscriptions ainsi qu'un accès « proportionnel » des différents groupes ethniques, visait surtout à contenir la participation des juifs, fortement sur-représentés dans le système.

L'analyse statistique des données relatives à différentes « classes » d'étudiants par rapport au nombre des inscrits et à leur distribution par siège et par Faculté montre comment, en réalité, face à une diminution du pourcentage des étudiants juifs, surtout dans certaines périodes et certaines disciplines, on constate une « tenue » dans d'autres (p. 369), ainsi qu'une utilisation de stratégies alternatives, comme par exemple un plus large recours à l'inscription hors frontières de la part des victimes du *numerus clausus*. L'ensemble de l'étude de Karady porte encore une preuve de la complexité des rapports entre les mesures politiques et les comportements des institutions et des groupes sociaux concernés (p. 371-372) ; d'autre part, il confirme le « bilan entièrement négatif du *numerus clausus* pour ce qui est de la formation d'une intelligentsia de qualité » pendant la période considérée, et y voit même les précédents de futures mesures restrictives, aux effets tout aussi négatifs, prises par des gouvernements autoritaires successifs.

Les autres contributions se rapportant à la Hongrie constituent en effet un groupe dans le groupe, en ce qu'elles font partie d'un projet coopératif qui vise à réaliser une « enquête d'ensemble sur la sélection et la formation des élites hongroises au cours de la période de la modernisation présocialiste » (p. 373). Les essais sont regroupés sous le titre *Mobilité différentielle et modernisation. Études de cas sur les publics universitaires et leurs carrières en Hongrie aux XIXe et XXe siècles*, et ils se concentrent sur l'analyse de certaines filières spécialisées considérées surtout dans leur qualité de canaux de mobilité sociale et professionnelle. Dans leur ensemble, ces études constituent une importante contribution à la compréhension des « phénomènes de mobilité à travers la scolarisation supérieure » (p. 378), et il faut espérer que les recherches continueront afin de compléter la vision générale, comme le veut le projet même.

Après une introduction par Victor Karady, Janos Balàsz étudie *L'évolution des fonctions et du recrutement social du Conservatoire de musique de Budapest (1875-1948)* ; Miklos Hadas *Le public d'une grande école technique en Hongrie. L'académie des Mines et des Forêts (1867-1916)* ; György Lengyel *Le développement des études d'ingénieur et d'économiste en Hongrie.*

Pendant les premières années de vie du Conservatoire de musique, d'un côté c'est la haute formation qui prédomine, et de l'autre c'est la divulgation musicale, mais au fur et à mesure que l'on avance dans le temps apparaissent les filières pour la formation de musiciens professionnels. Cette professionnalisation favorise aussi une évolution du recrutement social, qui fait remarquer, dans la prédominance d'ensemble des couches bourgeoises tout au long de la période considérée, tant des changements des proportions à leur intérieur qu'une tendance à l'augmentation d'autres couches sociales (p. 383). Balàsz analyse la distribution des étudiants sur certaines années de référence, selon la provenance sociale, le sexe, les origines géographiques, ethniques et confessionnelles ; certaines de ces variables, « entrecroisées » avec le choix des filières, permettent de mettre en évidence quelques relations suggestives (p. 391-392), dont l'interprétation, toutefois, ne peut se faire d'une manière satisfaisante sans une analyse ultérieure.

L'Académie des Mines et des Forêts, fondée à Selmecbànya en 1753, devait, dans un premier temps, répondre aux besoins formatifs de toute la Monarchie, tandis que plus tard, après le Compromis de 1867 qui sanctionna le système dualiste Austro-Hongrois, elle vint plutôt répondre aux exigences de l'État hongrois, devenant ainsi un point fort de la « magyarisation ». À partir de 1919, cette Académie aussi se ressent des bouleversements qui suivirent la Première Guerre mondiale. Selmecbànya ne faisait plus partie du territoire hongrois, et l'école fut déplacée à Sopron. L'étude porte surtout sur cette période et montre comment, dans l'ensemble, l'école représente « une filière de mobilité pour les enfants de certaines fractions des classes inférieures » (p. 402), mais en présentant une articulation marquée entre les deux filières, minière et forestière, qui voit, entre autres, dans la filière minière une présence plus consistante de personnes d'origine urbaine et de non-catholiques. Une analyse attentive des caractères de la population estudiantine permet à Hadas de proposer, pour

expliquer le recrutement de Sopron, un modèle bipolaire selon lequel la filière minière est dominante sur le plan du prestige et du poids professionnel, contrairement à la filière forestière (p. 417). Toutefois, cette dernière semble être la plus proche du pouvoir sur le plan idéologique, et mieux répondre à l'idéal d'ascension sociale préconisé par le régime, au point de permettre de formuler l'hypothèse d'une « double polarisation ».

En étudiant *Le développement des études d'ingénieur et d'économiste en Hongrie*, György Lengyel considère soit l'organisation des études soit le rapport avec le marché du travail à travers les orientations professionnelles des diplômés. Il met en lumière la façon dont, dans le système hongrois, les études techniques et d'ingénieur ont pu profiter plus tôt de la mise en place d'enseignements supérieurs (entre autres à l'école de Selmecbànya mentionnée plus haut), ce qui a favorisé un meilleur niveau de professionnalité, alors que dans le cas des études économiques (pour lesquelles il existait des Académies commerciales qui se situaient à un niveau secondaire), une spécialisation supérieure n'est apparue que plus tardivement. Cette spécialisation s'est développée surtout dans le domaine des études juridiques, jusqu'à la fondation en 1920 d'une Faculté de Sciences économiques autonome, sous la poussée des exigences du monde de la production. La Faculté a ensuite été rattachée à l'Université technique, formant ainsi l'Université des Sciences Techniques et Économiques.

Le volume se conclut avec une étude de Jean-Claude Caron, *Paris, capitale universitaire de l'Europe (1815-1848)*, dont le titre résume bien la thèse de l'auteur. La présence parmi les enseignants de personnalités exceptionnelles (de Cousin à Michelet), lui fait parler de la période considérée comme un « âge d'or » sur le plan de la qualité du corps professoral. Quant à la population estudiantine, d'un point de vue quantitatif elle peut avantageusement être comparée à celle des autres grandes villes universitaires européennes, mais elle est surtout caractérisée par une présence élevée d'étudiants étrangers, donnant ainsi à l'Université parisienne un rôle de pointe dans l'Europe de l'époque. Ce rôle est ultérieurement confirmé si on le considère dans le cadre du mouvement estudiantin européen et du « réseau » politique, d'inspiration patriotique et libérale, qui s'est créé dans ces années-là parmi les étudiants, et qui voit en Paris son nœud central. Avec les événements de 1848, on a un repli des étudiants sur les problèmes nationaux, et on n'arrivera donc pas à créer une véritable organisation étudiante supranationale. Toutefois, il y a eu, bien que pendant une courte période, un moment fort de solidarité et de dépassement des préjugés nationaux qui, selon la conclusion de Caron, peut être considéré comme le « fondateur d'une Europe de la Jeunesse dont l'actualité témoigne de la nécessité » (p. 454).

Le tableau présenté par l'ensemble des études comprises dans cet important volume est très riche et nuancé mais jamais fragmentaire. Il s'agit de contributions originales, qui offrent matière à réflexion sur un très large éventail de thèmes, pour une histoire sociale de l'Université qui dépasse l'approche institutionnelle traditionnelle. Tout le travail du groupe de recherche se présente comme un point de rencontre entre l'histoire, avec son analyse essentiellement idiographique, et la sociologie, avec ses exigences de généralisation. La méthode prosopographique est l'une des approches privilégiées pour cette liaison, comme il est confirmé par les résultats de ces recherches. Il faut remarquer aussi qu'elle apparaît particulièrement appropriée dans l'étude des questions éducatives, dont la spécificité risque d'être perdue s'il n'y a pas une considération authentique de l'individualité. Il s'agit là d'une carence qu'on peut souvent remarquer dans les études d'histoire ainsi que de sociologie de l'éducation : la méthode prosopographique au contraire permet d'arriver à saisir le lien profond entre le contexte et l'individualité, et d'avancer vers une connaissance plus générale sans négliger l'éducation dans sa réalité concrète.

La perspective comparatiste, dont s'inspirent les travaux, apporte à son tour une contribution distinctive à la compréhension des problèmes étudiés, grâce à une heureuse combinaison entre la solidité du cadre théorique commun et l'autonomie des chercheurs. Les difficultés des recherches comparatives d'envergure sont bien connues, à partir de la question (évoquée par Schriewer et Charle dans l'*Introduction*) de l'« association étroite des chercheurs de divers pays dès la phase de constitution des données ». Cela est d'autant plus difficile quand il s'agit de recherches historiques, où il est inévitable de se heurter à l'hétérogénéité des sources auxquelles on a accès, ce qui demande donc d'utiliser les procédures de recherche qui sont les plus adaptées dans chaque cas. La flexibilité d'une approche qui voit des recherches coordonnées par des lignes directrices communes mais jouissant d'un « degré de liberté » remarquable permet de se mouvoir de la façon la plus efficace « à la recherche de l'espace universitaire européen ».

Donatella Palomba
Emilio Baccarini

VANISCOTTE (Francine). — **Les écoles de l'Europe — Systèmes éducatifs et dimension européenne.** Paris : INRP ; Toulouse : IUFM, 1996. — 351 p.

L'ouvrage de Francine Vaniscotte est un voyage à travers les systèmes éducatifs des quinze pays de l'union européenne. Elle en propose un panorama avec une

brillante et éclairante introduction comparative sur leurs philosophies propres et développe ainsi les apports de son ouvrage précédent **70 millions d'élèves, l'Europe de l'éducation**, publié en 1989.

L'ouvrage comporte deux parties distinctes et complémentaires : la première est une présentation systématique des systèmes éducatifs des quinze pays de l'union européenne (près de 200 pages), la deuxième une réflexion sur la dimension européenne dans l'éducation (100 pages).

I. La première partie comporte d'abord quelques données comparatives générales sur les débuts et le déroulement de la scolarité, les heures d'enseignement, l'enseignement général et l'enseignement professionnel, les certifications, l'enseignement supérieur, l'enseignement privé et l'enseignement public.

Francine Vaniscotte propose ensuite une classification des systèmes éducatifs correspondant à des aires géographiques et culturelles, avec une typologie qui distingue quatre types (ou perspectives) de systèmes éducatifs :

Ceux qui ont la perspective de l'école unique et de l'école polyvalente en distinguant :

1) le type scandinave (Danemark, Suède, Finlande) ;

2) le type anglo-saxon (Royaume-Uni - Angleterre, pays de Galles, Écosse, Irlande du nord - Irlande) ;

3) ceux qui sont marqués par une orientation précoce et une préférence pour la distinction des filières dans les systèmes éducatifs : le type (ou « préférence ») germanique (Allemagne, Autriche, Luxembourg, Pays-Bas, Belgique) ;

4) ceux qui insistent sur les troncs communs : le type latin et méditerranéen (France, Espagne, Italie, Portugal, Grèce).

Dans cette grande classification chaque système est alors présenté selon une nomenclature uniforme avec les éléments constitutionnels, la répartition des compétences en matière d'éducation, les principales données et indicateurs quantitatifs relatifs au pays (population, scolarisation, dépenses d'éducation), l'organigramme de son système éducatif, et ses principales caractéristiques :

— organisation administrative ;

— organisation de la scolarité ;

— éducation préscolaire ;

— enseignement obligatoire : enseignement primaire, enseignement secondaire ;

— enseignement postobligatoire : enseignement secondaire supérieur, formation professionnelle, enseignement supérieur universitaire et non universitaire ;

— formation des enseignants.

Cette première partie est essentiellement descriptive, elle donne la cartographie des différents systèmes éducatifs, première étape indispensable et toujours à reprendre et à actualiser pour permettre la comparaison.

Au-delà de cette description systématique, l'auteur s'attache à mettre en évidence les philosophies sous-jacentes aux systèmes et aux structures et en fait ressortir ainsi les particularismes. La recherche méthodique et attentive des lignes de force convergentes, celle des traits communs, conduit à mieux faire ressortir les différences irréductibles et empêche de parler de tendance à l'harmonisation. Les différences de conception, plus encore que les différences de structures, restent partout fortement revendiquées par les acteurs des politiques d'éducation.

Mais cette reconnaissance fine des différences, qui vont parfois jusqu'à des « logiques différentes et inconciliables » est le meilleur moyen de « purger le mythe de l'uniformisation » et en même temps de bien identifier tous les domaines possibles d'inspiration réciproque et de coopération, comme de rechercher, dans le domaine particulier de l'éducation, le bon usage du principe général de subsidiarité, appliqué par l'union européenne.

Toutefois cette reconnaissance des différences, liée à l'affirmation répétée de la richesse de la *diversité*, « ne peut être une notion constructive que si l'on se donne les moyens de connaître cette richesse et de se repérer dans la diversité. Autrement, elle n'est qu'alibi pour un enfermement sur son territoire ». Elle n'a de vrai intérêt, au-delà du cercle des spécialistes, que si elle stimule la recherche des axes efficaces de coopération.

Dans cet esprit, l'auteur propose de concentrer les efforts de rapprochement sur le thème de l'établissement scolaire, là où « le dialogue est le plus facile ». Il lui semble en effet qu'actuellement, les convergences et les coopérations possibles sont à rechercher du côté des institutions scolaires et universitaires et dans la volonté des acteurs de terrain plus que du côté des décideurs des appareils politiques et administratifs.

L'établissement est vu comme un « écosystème » culturel, marqué par les nombreuses relations d'interdépendance qui mettent en contact des acteurs multiples, participant directement à la vie de l'établissement, élèves, enseignants et autres personnels attachés à la vie de l'établissement, parents et familles, et tous ceux qui sont impliqués dans le processus éducatif. C'est la qualité de ces relations qui détermine l'efficacité de l'école.

Même en tombant d'accord avec l'auteur sur le fait que les changements les plus riches d'avenir se situent au niveau même où s'effectue l'enseignement, dans les expériences et les projets des établissements les plus novateurs, on préférera ne pas exclure les autres acteurs et les niveaux central et intermédiaires d'administration (qui font aussi partie de « l'écosystème ») de ces indispensables adaptations.

II. Dans une deuxième partie Francine Vaniscotte aborde les différentes facettes de la dimension européenne dans l'éducation : quelle est la valeur ajoutée, pour les systèmes nationaux, par la prise en considération de cette dimension ? Comment définir et transmettre une identité européenne ? Comment est abordée et traitée la question de la qualité de l'éducation dans les différents systèmes ? Comment un objectif commun : promouvoir la démocratisation de l'éducation en donnant à chacun des chances plus égales, est-il mis en œuvre, avec des politiques et des mesures, et une efficacité, variables, dans les différents pays ?

L'auteur choisit d'aborder ces questions générales par l'intermédiaire de trois thèmes essentiels dans tous les pays de l'union : a) les élèves en difficulté et en situation d'échec scolaire, b) la profession d'enseignant, c) la politique de coopération européenne dans le domaine de l'éducation.

L'analyse comparée de la perception, de la définition et des politiques de prévention et de traitement des problèmes d'échec scolaire montre que les différentes sociétés européennes les renvoient de façon variable à l'individu, à l'institution, à la société. L'efficacité des méthodes alternatives et des mesures de discrimination positive (les zones prioritaires par exemple) qui se sont mises en place, par souci d'amélioration qualitative et de compétitivité économique, autant que par aspiration à la solidarité et à la démocratie, dépend aussi de la place qu'elles réussissent à prendre dans les normes de réussite et les objectifs fondamentaux des systèmes éducatifs dans lesquels elles s'insèrent.

La profession d'enseignant est marquée partout par l'évolution des tâches et des responsabilités des enseignants, qui se voient chargés de plus en plus d'attentes sociales et confrontés à une exigence croissante de qualité. On observe partout la recherche d'une plus grande professionnalisation et d'une autre articulation entre formation académique et formation professionnelle dans le cadre du développement de la formation continue. L'ouvrage présente les différents modèles observés en Europe, selon que les deux volets de la formation se déroulent de manière simultanée ou consécutive et selon les niveaux d'enseignement. Un nouvel élément de cette professionnalisation, défendu par la commission de Bruxelles, est d'inciter à la mobilité des enseignants en Europe, considérée comme un facteur essentiel de développement d'une culture scolaire européenne.

Après une synthèse de l'histoire de la coopération européenne en matière d'éducation et de formation, jusqu'au traité de Maastricht de 1991, qui précise le cadre d'intervention de la Communauté (articles 126 pour les contenus et l'organisation générale des systèmes éducatifs et 127 pour la formation professionnelle) et au livre blanc « **enseigner et apprendre : vers la société cognitive** » de 1995, l'auteur montre la situation actuelle de transition et d'intégration des premiers programmes de coopération dans une nouvelle génération de programmes : Socrates pour la formation générale et Leonardo pour la formation professionnelle. Elle en montre la cohérence interne, le souci de développer les partenariats et les réseaux de partenariats. Elle insiste aussi sur quelques éléments clés du développement d'une culture européenne : la confrontation et le rapprochement des interprétations proposées par les programmes et manuels d'histoire, la connaissance du patrimoine *culturel, la maîtrise des langues vivantes.*

L'ouvrage clarifie utilement et contribue à mieux dégager le champ des domaines pratiques et des stratégies possibles de coopération. Il appelle à approfondir la réflexion sur les conditions pratiques de consolidation et de diffusion d'une culture commune, sur les moyens de développer, dans chaque pays des attitudes positives envers la mobilité dans l'enseignement en Europe et d'accroître le goût et le désir de pratiquer ses langues et de faire vivre une réalité européenne.

Derrière le foisonnement des informations et des pistes proposées, on peut voir de nombreux prolongements utiles de l'ouvrage de Francine Vaniscotte, qui ouvre sur des considérations politiques autant que méthodologiques.

Du point de vue des politiques d'éducation l'ouvrage met en évidence des convergences possibles, dans les relations entre établissements par une plus grande prise en compte de la dimension européenne dans les projets d'établissement, et dans les relations entre politiques nationales d'éducation et politique de l'union européenne par la mise en œuvre des programmes européens.

Un prolongement utile serait de montrer aussi comment l'éducation européenne s'enrichit non seulement des efforts de l'union européenne, mais aussi des nombreuses constructions bilatérales (entre la France et l'Allemagne, l'Allemagne et le Royaume-Uni, etc.) par un processus vivant où s'enchevêtrent et se complètent le bilatéral et le multilatéral.

Dans ce processus, il est nécessaire d'éviter de trop grands déséquilibres quantitatifs et qualitatifs, générateurs de réflexes de repli sur soi et d'incompréhension, dans les échanges entre pays et dans l'ampleur de leur participation aux programmes européens. Après une phase nécessaire de découverte réciproque, la multiplication des contacts, relations et réseaux ne peut rester un objectif en soi : elle invite à la mise en œuvre effective de projets communs et de liens nouveaux.

En particulier le thème de l'impact et des perspectives des nouvelles technologies de l'information sur la construction de l'Europe de l'éducation, esquissé dans l'ouvrage, appelle de plus longs développements.

Du point de vue méthodologique, l'ouvrage illustre l'intérêt des études comparatives, et l'intérêt d'une culture comparative dans la formation des personnels. Il montre l'utilité de poursuivre le développement et l'actualisation permanente d'une base de *connaissances* claire et accessible sur les politiques et les systèmes éducatifs de l'union européenne, et la nécessité d'approfondir, en même temps que la comparaison des politiques et des systèmes, la *connaissance* des spécificités nationales, *et l'étude de leur impact* sur la coopération en Europe.

Les comparaisons ne valent que si elles tiennent compte des conditions qui permettent le succès d'un dispositif ou d'une méthode dans un pays et qui ne seraient pas réunies au même degré dans un autre : il faudrait expliquer par exemple, comme l'ouvrage le suggère, l'attachement aux systèmes d'enseignement à filières dans les pays fédéraux, la valorisation du rôle des inspecteurs dans plusieurs pays et leur inexistence dans d'autres, les variations importantes dans l'organisation du temps scolaire, la priorité relative de l'enseignement général et de la formation professionnelle, le degré variable d'implication des entreprises dans la formation professionnelle, etc.

En se demandant quels sont les convergences possibles, les apports et les croisements utiles, les conditions de transfert réussi dans d'autres contextes de dispositifs et d'innovations propres aux divers pays (par exemple le système dual allemand), on pourra alors mieux percevoir comment leur succès dépend de nombreux éléments de contexte, souvent plus difficilement transférables, et comment ce succès n'est lui-même pas exempt d'interrogations. Inversement, on pourra mieux constater que ce qui est parfois considéré comme une contrainte ou une faiblesse dans un pays, est aussi regardé avec admiration ou envie par certains de ses voisins (même si cette attitude n'est pas exempte d'illusion et d'erreurs de perception ou d'interprétation).

Cet apprentissage de la complexité, et l'invitation à la modestie qui l'accompagne, est un passage obligé des progrès de la coopération. En explorant de nombreux champs importants de l'éducation en Europe, Francine Vaniscotte contribue efficacement à renforcer en France une discipline des sciences sociales d'origine française, depuis **L'esquisse de vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée** (1817) de Marc Antoine Jullien, mais qui s'est, depuis, beaucoup plus développée dans d'autres pays que la France.

Thierry MALAN
Inspecteur général de l'administration de l'Éducation nationale

ZAGEFKA (Polymnia) (textes réunis par). — **Sociologie de l'Éducation en Europe depuis 1945**. — Fontenay Saint-Cloud : ENS Éditions, 1997. — 191 p.

Chaque texte de cet ouvrage sur la Grande-Bretagne, l'Allemagne, les Pays-Bas, l'Espagne, la Grèce et l'Italie a été écrit spécialement par son ou ses auteurs afin de réaliser une œuvre commune, et c'est ce qui en fait la valeur. Pour les étudiants français, qui souvent se contentent de lire les principaux ouvrages des ténors nationaux, mais aussi pour les chercheurs, qui apprécieront le travail de synthèse, il est précieux de disposer désormais d'une étude sur le devenir de la Sociologie de l'Éducation depuis la Seconde Guerre mondiale dans différents pays d'Europe. Depuis un **Trend Report** de l'Association Internationale de Sociologie datant de 1972 et donc totalement dépassé, on ne disposait d'aucune revue générale comparative et d'assez long terme sur un nombre respectable de pays. Sans doute avait-on depuis peu, sur les rapports entre éducation et travail, l'étude comparative entre les travaux des sociologies britannique, allemande et italienne (mais aussi, grâce à l'introduction, la sociologie française) publiée par L. Tanguy, A. Jobert et C. Marry. Mais s'il s'agit d'une question majeure, elle ne couvre pas pour autant tous les problèmes que se pose aujourd'hui cette sociologie dans les pays concernés. Sans doute notre Revue elle-même a-t-elle publié la si belle série d'articles de J.-C. Forquin sur la sociologie britannique, puis une série d'études sur la façon dont les sociologues anglo-saxons ont traité telle question devenue importante en France aussi. Mais c'est ici sur six pays d'Europe (et finalement sept, car l'introduction, comme dans le cas cité précédemment, évoque largement la situation de la recherche en France) qu'on peut lire une étude certes moins approfondie que celles que je viens de citer, mais plus générale et couvrant une longue période. Aussi cette publication sera-t-elle lue avec profit non seulement par les chercheurs et les étudiants du champ concerné, mais plus généralement par ceux des deux disciplines que je citais plus haut. Sans oublier le public cultivé, qui pourra satisfaire sa curiosité quant à l'unité intellectuelle de l'Europe et aux spécificités de ses composantes dans ce domaine.

Ce n'était pas chose facile que de faire écrire par six chercheurs, même expérimentés et compétents, de tels textes sans aboutir à un ensemble hétéroclite. P. Zagefka, le maître d'œuvre, leur avait donné des consignes d'angles de vue et de plan judicieuses et assez précises pour que l'ensemble donne un assez grand sentiment d'unité. Chaque fois, elle y insiste à juste titre dans son propre texte, l'auteur devait rendre compte des interrogations privilégiées par les sociologues de son pays et non pas des questions provoquant ou ayant provoqué des débats

publics ; cependant il devait tenter d'éclairer le devenir de la branche par le contexte social et institutionnel propre au pays concerné. En même temps on lui demandait de fournir les éléments d'une véritable comparaison, en situant la sociologie de l'éducation et son évolution dans un double cadre : celui de l'évolution de la sociologie elle-même dans l'histoire récente du pays d'une part, celui de la pédagogie ou des sciences de l'éducation au cours de la même période d'autre part. Cette dernière préoccupation est d'autant plus légitime que dans plusieurs pays, y compris en France (où Durkheim lui-même a eu pendant une grande partie de sa carrière une chaire de « science de l'éducation et sociologie » !) les deux champs universitaires se sont développés parallèlement. La référence à la sociologie générale, elle, devait assurer à tous ces textes un certain niveau théorique.

Suivre une sorte de plan commun n'a cependant pas empêché les auteurs de chaque étude de faire toucher du doigt la spécificité de ce qu'est devenue la sociologie de l'éducation au cours du dernier demi-siècle dans leur pays. De sorte qu'on apprend beaucoup, sur la sociologie, sur l'éducation et sur la sociologie de l'éducation en les lisant. Mais surtout la parenté de plan et d'inspiration permet à celui qui le souhaite, probablement pour la première fois, de se livrer à une comparaison qui n'est pas seulement factuelle. Faut-il insister sur l'opportunité de l'opération lorsqu'il s'agit de pays d'Europe qui sont destinés à avoir dans les années qui viennent une politique en partie commune ?

L'introduction de Polymnia Zagefka elle-même est à la hauteur du savoir-faire de coordinatrice dont elle a fait preuve. Il n'était pas facile de combiner la présentation des six textes des collègues et l'esquisse de la situation de la sociologie française, arrière-fond auquel les lecteurs se réfèrent pour la plupart. C'est ce qu'elle a réussi à faire, tout en s'engageant pour pointer les problèmes qui, pour tous les pays, se posent de la façon la plus aiguë. Se livrant, sans prétendre faire le tour de la question, à quelques comparaisons, elle a su aussi apporter un point de vue synthétique qui suscitera le désir de lire l'ensemble de l'ouvrage. Mais elle est loin de conclure de façon dogmatique, puisque, traçant l'évolution toute récente de la sous-discipline en France et dans les divers pays étudiés, elle écrit : *« Il n'existe plus une orientation théorique forte qui pourrait se présenter comme le modèle explicatif légitimement dominant... Au contraire, des traditions théoriques et méthodologiques variées, voire opposées, semblent coexister, dans une ambiance soit de reconnaissance mutuelle polie, soit de superbe ignorance réciproque ».* Et dans chaque domaine précis, ajoute-t-elle, une sorte de consensus semble exister...

Enfin une bibliographie de 540 titres achève l'ouvrage, ajoutant aux publications des six pays, citées pour la plupart dans les contributions nationales, d'assez nombreuses références françaises, ainsi que des titres émanant d'instances internationales. La propension très variable des divers auteurs à multiplier les références aux publications de leur pays empêche certes cette bibliographie de refléter fidèlement la part de chaque sociologie nationale dans la construction de la sous-discipline. Mais si on la prend pour ce qu'elle est, une liste non systématique d'écrits auxquels on peut se reporter lorsqu'on étudie une question, cette bibliographie sera de grande utilité.

Il n'est pas question de rendre compte en détail de chaque contribution. Je vais simplement dire en quelques mots, non pas l'essentiel de chaque texte, mais ce qui m'a frappée en le lisant. On verra que malgré tout une certaine inégalité m'est apparue entre les textes, à laquelle le maître d'œuvre ne pouvait parer complètement, mais que je prends la liberté de signaler.

Deux pays présents ici connaissaient, il y a 25 ans encore, la dictature, et nul ne pouvait, dans un domaine politiquement aussi sensible, y mener des recherches libres : la Grèce et l'Espagne. A. Frangoudaki insiste sur cette jeunesse de la sociologie de l'éducation (pourtant une des premières branches sociologiques à se développer) en **Grèce**, et sur l'influence étrangère, en l'occurrence souvent française, qu'ont reçue les recherches, du fait des circonstances ; les travaux helléniques ont su cependant s'appliquer aux problèmes spécifiques au pays : c'est le cas par exemple de la diglossie. Malgré l'apport certain des recherches récentes, A. Frangoudaki regrette l'absence d'études longitudinales sur des cohortes scolaires, qui laisse assez largement dans l'ignorance sur le fonctionnement réel du système scolaire hellénique. Avec sa maîtrise remarquable des travaux existant dans ce pays, elle trace de façon très convaincante les recherches qui seraient souhaitables. Pour des raisons politiques analogues, la sociologie, y compris celle de l'éducation, n'a pris place que de façon tardive dans les Universités d'**Espagne**. Mais de plus, même une fois qu'il est devenu possible en principe de mener plus librement des recherches, S. Morgenstern de Finkel et B. Cabrera montrent qu'on a assisté à une vive concurrence (pour les postes, pour les crédits, pour les publications) entre la sociologie de l'éducation et la « pédagogie sociale », d'ordre plus normatif, installée d'assez longue date et fortement imprégnée d'un catholicisme très conservateur. La sociologie, même à la fin des années 70, paraissait aux universitaires espagnols dangereusement critique. Chez ceux qui se veulent sociologues, il subsiste souvent aujourd'hui encore, par une sorte de prudence intellectuelle, ce que les auteurs appellent ici un « éclectisme gentil » qui ne fait

guère avancer les choses. Enfin, assez peu liés aux autres sociologues, les sociologues de l'éducation, y compris lorsqu'ils sont, cette fois, critiques, ne manifestent pas non plus une grande autonomie par rapport aux théories étrangères, qui, reprises sans mise en question, n'éclairent pas nécessairement la situation espagnole.

Particulièrement riche est l'étude de J. Fischer sur le devenir de la sous-discipline en **Italie**. Là, on ne trouve pas de pédagogie sociale, mais dès le début des années 60 une sociologie de l'éducation proche de la démographie et de l'économie, et très peu radicale. Rapidement pourtant, à la fin de la décennie, une tendance critique et militante se fait jour, l'influence du fameux livre (qui n'est évidemment pas une œuvre sociologique) sur **L'école de Barbiana** semblant y être pour beaucoup : d'assez nombreuses publications des sociologues portent alors sur les enseignants, proches ou lointains de la « *maîtresse de Barbiana* » ; et lorsqu'elles font entrer en jeu les élèves eux-mêmes, c'est plus d'une fois sous l'angle du refus de l'école telle qu'elle est par les enfants des milieux populaires, donc d'une sorte de résistance. Un peu plus tard, mais plus tôt en Italie qu'ailleurs, se développent des recherches sur les rapports entre l'école et le marché du travail ; toutefois, remarque J. Fischer, les oppositions de classes sociales y sont, contrairement à ce qu'on trouvait à propos des relations maître-élèves, minimisées : ces travaux manifestent une sorte de fonctionnalisme, avec l'idée d'*ajustement*. Quant à la position de notre branche de la sociologie parmi les autres, elle a longtemps été, pense l'auteur, assez subalterne, quoique l'absence même d'un lobby pédagogique puissant lui ait permis récemment de se faire davantage reconnaître.

Parmi les pays plus nordiques, de modernisation économique et technologique ancienne, l'état des lieux est présenté pour les Pays-Bas, l'Allemagne et la Grande-Bretagne. J. Dronkers, J. Rupp et A. Wesselingh traitent de la sociologie **néerlandaise** ; c'est manifestement un texte qui a cherché à être très complet, et à citer, souvent avec des distinctions assez fines, de très nombreuses publications ; mais, précisément parce que chaque référence est très rapide, le lecteur ne saisit pas toujours bien la perspective adoptée par telle ou telle recherche. Quant à la place de la sociologie de l'éducation dans son contexte social et universitaire, elle paraît esquissée beaucoup trop rapidement. On peut le regretter car les problématiques et la situation des chercheurs de ce pays sont d'autant moins familiers aux spécialistes français que les traditions intellectuelles sont fort différentes.

Il en est presque à l'inverse de la sociologie **britannique** : les Français, dès les travaux de la *London School of Economics* de la fin des années 50, puis du *Social Science Research Council* des années 60, la connaissent assez bien ; et surtout, je le rappelais ci-dessus, des analyses vigoureuses ont suscité chez eux la lecture des publications de recherches très renouvelées des années 70 et 80, sans oublier les collaborations franco-britanniques des années 90. Aussi était-il difficile que le compte rendu de tendances de P.A. Atkinson et S. Delamont soit pour ce public très nouveau. Mais surtout c'est avec une certaine rigidité, voire pour un ou deux cas un certain arbitraire, que ces auteurs divisent la sociologie britannique en cinq tendances bien distinctes. Lorsque, se posant le problème de l'évolution, ils insistent sur la coexistence de différents courants, certes on les approuve ; mais on souhaiterait être davantage éclairé sur les tenants et les aboutissants intellectuels et politiques de chaque orientation ; c'est fait pour le fabianisme des débuts, mais ce ne l'est guère pour les périodes suivantes, les travaux sociologiques apparaissant alors comme quelque peu hors société.

Le texte de L. Chilsholm sur la recherche en **Allemagne** paraît au contraire, comme les trois premières contributions que j'ai signalées, fort bien réaliser le programme tracé pour orienter la publication. Il brosse tout d'abord le climat intellectuel dans lequel se sont déroulés les débats sur les rapports entre l'éducation et la société dans l'immédiat après-guerre, renouant avec la tradition intellectuelle d'avant l'hitlérisme, tout en renouvelant les concepts et les exigences mêmes à l'égard de l'éducation. L. Chilsholm accorde peut-être une importance excessive aux questions sémantiques, lorsqu'il s'agit de culture, d'éducation et de formation, mais cette façon de poser les problèmes reflète le fort cordon ombilical reliant en Allemagne, de nos jours encore, la sociologie à la philosophie. Enfin le lecteur constate une certaine parenté entre l'Allemagne et l'Espagne quant à la lutte récurrente entre sociologues et pédagogues lorsqu'il s'agit d'éducation.

Cet ouvrage accroche à tel point l'intérêt qu'on lui souhaite des suites. À propos des autres pays d'Europe, sans doute, y compris des pays de l'Est qui seront bientôt intégrés. Mais aussi des suites qui correspondent à des collaborations : sachant mieux ce qui différencie de façon générale leurs situations et leurs références, les chercheurs seront en meilleure posture pour inaugurer (ou poursuivre, car il en existe quelques-unes de très bonne qualité) des recherches comparatives, en évitant que chacun soit seulement chargé de l'observation des faits éducatifs dans son propre pays.

Viviane Isambert-Jamati

L'ORIENTATION
SCOLAIRE ET PROFESSIONNELLE

revue de
l'Institut National d'Étude du Travail et d'Orientation Professionnelle

N° 4 - DÉCEMBRE 1997

Abonnement (4 numéros par an) : Tarif 1997
France : 270 FF – Étranger : 330 FF – Vente au numéro : 90 FF.

Adressez directement commande et paiement à :
Régisseur des recettes de l'I.N.E.T.O.P.
41, rue Gay-Lussac, 75005 Paris
Tél. : 01 44 10 78 33

Centre de Recherche sur la Formation (CeRF) - IUFM de Toulouse

COLLOQUE INTERNATIONAL SUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français et des langues étrangères

19-20-21 février 1998
IUFM de Toulouse

Problématique :

- Quelles sont les recherches actuelles dans le domaine du texte ?
- Comment s'articulent les savoirs sur les textes, littéraires ou non, et les compétences de compréhension et de production ?
- Quels savoirs sur les textes le professeur de français et le professeur de langue doivent-ils acquérir ?
- Quels savoirs doivent-ils didactiser pour répondre aux besoins d'apprentissage des élèves ? Selon quelles modalités ?

Comité d'organisation : Jean-Paul CONFAIS, Marie-José FOURTANIER, Claudine GARCIA-DEBANC, Michel GRANDATY, Gérard LANGLADE

Responsable de la communication : Isabelle PIETRI

Informations, renseignements complémentaires :

Secrétariat du Colloque « Théories du texte »
IUFM de Toulouse
181 avenue de Muret — 31076 Toulouse Cedex
Tél : 05 62 25 20 88 — Fax : 05 62 25 21 19

ASSOCIATION FRANCOPHONE D'ÉDUCATION COMPARÉE
A.F.E.C.

Pour célébrer ses 25 années d'existence et commémorer le 150e anniversaire de la mort de Marc-Antoine Jullien

27, 28, 29 mai 1998
Carré des sciences
1, rue Descartes — 75005 PARIS

CONGRÈS INTERNATIONAL
sur
« L'HISTOIRE ET L'AVENIR DE L'ÉDUCATION COMPARÉE EN LANGUE FRANÇAISE EN EUROPE ET DANS LE MONDE »

Renseignements :

Secrétariat de l'AFEC
C.I.E.P.
1, avenue Léon Journault — 92311 SÈVRES-CEDEX
Tél. : 01 45 07 60 12
Fax. : 01 45 07 60 01

COLLOQUE DE LA SOCIÉTÉ FRANÇAISE DE PSYCHOLOGIE

Apprendre à l'école

5-6 mars 1998

Université de Nantes
Laboratoire de Psychologie « Éducation, cognition, développement »

Ateliers :

1. Les savoirs à l'école : apprentissage, instruction et mise en œuvre,
2. L'évaluation des compétences scolaires,
3. Demandes sociales, innovations et recherche en psychologie de l'éducation,
4. Atelier jeunes chercheurs : thèmes libres.

Pour tout renseignement :

Agnès Florin (Atelier-SFP)
Laboratoire de Psychologie « Éducation, cognition, développement », Labécd
BP 81227 - 44312 NANTES-CEDEX
Tél. : 02 40 14 10 77 Fax : 02 40 14 12 55 E-mail : aflorin@humama.univ-nantes.fr

Summaries

ARTICLES - Comparative education

Jürgen Schriewer - Comparative Education : historicisation of a field of research.

The historicisation of Comparative Education, undertaken by the article, is understood in a two-fold meaning. First, from the perspective of the history of science, the article contrasts the emergence of the *grand programme* of comparative social sciences at the end of the 18th century to the social and theorical challenges that are linked, at the end of the 20th century, with both globalisation processes and the world system paradigm. Second, the article is to be seen in the line of reasoning resulting from the so-called « socio-historical shift » in the general meta-scientific discourse in order to discuss these challenges in greater detail and on the basis of empirical evidence.

Claude Diebolt - Education and Economic Growth in France and Germany in the 19th and 20th Centuries.

This paper presents a synthesis of our investigations concerned with the relationship between education and economic growth in France and Germany in the 19th and 20th centuries. The aim of the paper is to use the educational statistics available for France and Germany to extend research on human capital and/or more recent work on endogenous growth to make fresh examination of the structure of the movement of the aggregate series of statistics on public expenditure on education and economic growth in the ninetieth and twentieth centuries. It is based on three closely related stylised historical facts : the 1945 turning point, the S-shaped curve and the « catching up » theory.

Jean-Michel Leclercq - The French and Japanese educational systems : True or False Twins ?

For methodological reasons the approaches of comparative education focus more on differences between the educational systems than on their similarities. Nevertheless starting from the similarities offers a valuable opportunity to discover their limits and to go beyond what they suggest at first. This is obvious for the French and the Japanese educational systems. Both seem to give the same importance to elitism and competition. But the conditions in which the students are selected and compete in the two systems are not the same. Therefore they must be taken for « false twins » although the reforms launched in France and attempted in Japon are often criticized as equally unsatisfactory.

François Orivel, Estelle Orivel - Educational reform and tight budgets during transition in Independant States Community.

Actual attaintments of educational systems in the countries which were part of USSR are presently threatened by a tremendous decrease in their finan-

cial ressources. This decrease is the consequency of lack of tax receipts. The substitution of family expenditure for State expenditure is occuring in a context of anarchy and inconsistancy and jeopardizes the system balance. More drastic reforms are necessary to improve the situation in the field of welfare teachers management.

Marie Mc Andrew, Caroline Tessier, Guy Bourgeault - From orientations to actions : is citizenship education wishful thinking ?

In democratic society, there is generally a concern for preparing students for their future role of citizen. Obviously, with the evolution of society, new orientations on citizenship emerged. Today, modern and pluralist society has to reconsider the traditional conception of citizen, and with it the citizenship education, which was still based on a homogeneous and closed communauty membership. This consciousness creates new levels of expectations beyond consensual standard. It appears important to explore how these expectations are integrated in the policy, programs and practices of three occidental country school systems, which are Canada, France and United States.

Lise Demailly, Danièle Zay - Research and Development organisation and policies : the IUFM case.

This article suggests a sociological approach of « Research and Development in education », that is, of the production of knowledge aiming at mastering agency in academic education field. The survey enlightens its main institutional changes, the places where it occurs, the major schemes characterized by a linear conception of innovation. An empirical survey of research policies in IUFM (1991-1995) supports the construction of a typology of organizations developed in this area, to formulate conclusions on the possible emergence of new types of networks and to propose hypotheses as for the origin of conflictual situations in this specific field.

Christiane Labiesse - School for exiles.

This article stems from the example of the educational provision for Tibetans refugees living in India or Nepal. It aims at enhancing school's part in cultural preservation. In the same perspective as that of american cultural anthropology which showed the influence of culture upon individual's training during childhood the author evaluates to which extent education provided to tibetan refugees prevents them from neglecting their own culture when they are exposed to a multicultural. After a historical record of the institution of the tibetan educational system the author describes educational practices observed in those schools and wonders about its internal contradictions. Will Tibetan with such an education be able to construct, later, cultural models adjusted to present time and nevertheless faithful to their traditional heritage ? The question is asked.

DEMANDE D'ABONNEMENT

Je souscris ..... abonnement(s) à la **Revue Française de Pédagogie.**

Je vous prie de faire parvenir la revue à l'adresse suivante :

M., Mme ou Mlle .....

Etablissement (s'il y a lieu) .....

N° .... Rue .....

Localité ..... Commune distributive .....

Code postal _____

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous, si elle est différente de la précédente :

M., Mme (ou établissement) .....

N° .... Rue .....

Localité ..... Commune distributive .....

Code postal _____

Cachet de l'établissement :

Date .....

Signature

	TARIFS
	du 1er août 1997 au 31 juillet 1998
Abonnement (4 numéros) :	
France (TVA 2,1 %)	300 F ttc
Corse	300 F ttc
DOM	296,92 F
Guyane, TOM	293,83 F
Etranger	370 FF
Prix de vente au numéro :	
du n° 1 au n° 94	*40 F*
du n° 95 au n° 115	59 F
n° 116 et n^os^ suivants	80 F

Institut National de Recherche Pédagogique
29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05 - Tél. : 01.46.34.90.79
Abonnements : 01.46.34.90.81
Rédaction : 01.46.34.91.61

- **Toute commande d'ouvrages ou souscription d'abonnement doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre de l'Agent comptable de l'INRP.**
  Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'Etat, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux *(texte de référence : Ministère de l'économie , des Finances et du budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics).*
- une facture pro-forma (document vous indiquant le montant précis en fonction des taxes notamment) peut être établie sur demande ; cette possibilité s'applique également aux demandes pour la Corse, les DOM-TOM et l'étranger. Les ouvrages ne seront expédiés qu'à la reception du règlement.
- Etablir des titres de paiement séparés pour les commandes d'ouvrages d'une part, et les souscriptions d'abonnements d'autre part.

Nous vous remercions de bien vouloir envoyer votre bulletin d'abonnement à l'adresse suivante :

INRP - Services des Publications - 29, rue d'Ulm - 75230 Paris Cedex 05

Imprimerie Bialec S.A., Nancy - D.L. n° 46922 - 4e trimestre 1997

s o m m a i r e

ARTICLES

NOTES DE SYNTHESE

NOTES CRITIQUES

C.P.P.P. n° 1131 AD

ISSN : 0556-7807