Tendances internationales

Les questions d'éducation à la lumière de l'éducation comparée

Juan Carlos Tedesco

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/3185>

DOI : 10.4000/ries.3185

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 1997

Pagination : 135-143

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Juan Carlos Tedesco, « Tendances internationales », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 15 | 1997, mis en ligne le 04 juillet 2013, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/3185> ; DOI : 10.4000/ries.3185

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

© Tous droits réservés

Tendances internationales

Les questions d'éducation à la lumière de l'éducation comparée

Juan Carlos Tedesco

NOTE DE L'AUTEUR

Cet article exprime l'opinion de son auteur et non pas nécessairement celle de l'Unesco.

- 1 L'analyse des tendances internationales actuelles du changement en éducation reflète une situation apparemment paradoxale. Il y a, d'un côté, des processus de changement comportant des orientations similaires dans des pays très différents. Des sociétés aussi diverses que celles de l'Espagne, de la Finlande, du Chili, de la Corée ou de la Jordanie, pour ne citer que quelques exemples, procèdent à des réformes de leurs systèmes d'éducation fondées sur un ensemble de principes de base parmi lesquels on peut noter : une plus grande décentralisation et l'autonomie donnée aux écoles, la nécessité d'évaluer les résultats de l'apprentissage et d'introduire des niveaux de responsabilité plus élevés à l'égard de ces résultats (*accountability*), et l'orientation des programmes d'étude vers le développement de compétences liées tant aux exigences du changement technologique accéléré qu'à l'accomplissement du citoyen. Mais, parallèlement à ce phénomène d'homogénéisation, on observe une forte tendance à la segmentation, sur les plans tant socio-économique que culturel. Les indicateurs les plus importants de cette tendance sont une concentration accrue d'une appropriation des richesses et des bénéfices de la croissance économique, l'expansion du chômage et le développement de mouvements engagés dans la défense de l'identité culturelle. Ces phénomènes stimulent l'adoption de stratégies éducatives fondées sur le principe de l'adéquation de l'offre pédagogique aux caractéristiques spécifiques de chaque groupe ethnique, social ou culturel. En résumé, alors que certains processus sociaux se mondialisent et que les possibilités de communication s'élargissent, nous nous voyons contraints de considérer la nécessité d'apprendre à vivre ensemble comme un des objectifs centraux de l'éducation du futur¹.

- 2 Le paradoxe n'est toutefois qu'apparent. Comme le démontrent diverses études récentes, la globalisation et la segmentation sont, en réalité, deux composantes du même processus². Dans le cas spécifique de l'éducation, l'homogénéité des processus de transformation et la tendance à la segmentation, qui ont lieu dans différentes parties du monde, s'expliquent par la place que la connaissance occupe actuellement dans la société et dans l'organisation du travail. Plusieurs documents nationaux et régionaux destinés à expliquer les motifs et les orientations des changements de l'éducation reconnaissent la nécessité de modifier les systèmes d'éducation en réponse aux demandes d'une société qui, des points de vue tant économique que politique, exige un citoyen capable de comprendre des processus complexes et de s'adapter à des changements rapides et permanents³.
- 3 Ce contexte a substantiellement modifié les termes du débat international en matière d'éducation. Jusqu'au début de cette décennie, les problèmes les plus importants de l'éducation étaient principalement centrés sur la solution des questions d'effectifs, de financement et de résultats de l'apprentissage dans des domaines précis des programmes d'étude, particulièrement en matière de langues, de mathématiques et de sciences. Dans un article publié au début de cette décennie – et qui a provoqué une polémique importante entre les comparatistes –, George Psacharopoulos résumait les sept questions auxquelles l'éducation comparée pouvait apporter quelque réponse : un plus large accès à l'enseignement primaire, l'amélioration de la qualité de l'école, l'extension de l'enseignement post primaire, l'extension de l'enseignement postsecondaire, la formation des compétences, le financement de l'éducation et l'équité nécessaires⁴. À l'époque, la polémique provoquée par cet article se cristallisa essentiellement sur le pragmatisme et l'empirisme de Psacharopoulos, par rapport à l'importance de la théorie et des méthodes qualitatives de recherche défendues par d'autres comparatistes. La liste des problèmes, quant à elle, n'obtint qu'une place secondaire dans le débat.
- 4 La caractéristique fondamentale des problèmes traités dans les dernières décennies est qu'ils abordent des questions qui se définissent en fonction de l'insatisfaction ressentie face à la réponse qui est faite aux demandes quantitatives ou qualitatives relativement acceptées par tous : un plus large accès, une distribution plus équitable et des résultats meilleurs sur le plan qualitatif sont des points qui ne sont plus mis en question. Au contraire, actuellement, le questionnement commence à concerner ce qui est attendu et exigé de l'éducation. Pour comprendre ce phénomène, il faut accepter le fait que nous vivons un profond processus de transformation sociale qui modifie les fonctions de l'éducation et ses liens avec les autres composantes du tissu social⁵. Une analyse globale de la littérature récente⁶ permettrait d'identifier, au moins, trois grandes catégories dans lesquelles peuvent être regroupés les thèmes qui le constituent :
- le débat sur les finalités de l'éducation ;
 - l'éducation en tant que processus de socialisation ;
 - l'éducation en tant que processus cognitif.

Les finalités de l'éducation

- 5 Le rythme accéléré du changement socio-économique et la crise dans les domaines traditionnels de la socialisation expliquent le « manque de sens »⁷ que de nombreuses études attribuent à la période historique actuelle. Ce manque de sens ne se présente pas seulement comme un problème individuel, il est également social et universel. D'après ces

analyses, du temps de la guerre froide les États fragiles et les secteurs dominés avaient un point de référence pour se situer dans le monde et cet accès à l'universel favorisait leur propre cohésion interne. La fin de la guerre froide aurait sonné le glas non seulement du communisme mais également celui de deux siècles d'illuminisme, c'est-à-dire de prédominance d'un schéma conceptuel, idéologique et politique qui donnait un sens à l'action de tous les acteurs. La rupture de ce schéma conceptuel se reflète dans la difficulté éprouvée à se représenter de quelque façon que ce soit le futur que propose la mondialisation, qui permettrait de s'investir pour des motifs intellectuels et affectifs et d'adhérer à des principes qui vont bien au-delà de la simple nécessité économique. L'incertitude est devenue la référence la plus répandue par rapport au futur et les promesses sociales ou politiques d'un « avenir meilleur » se sont considérablement estompées.

6 Dans les conditions actuelles, cette perte de sens a, pour le moins, trois conséquences majeures :

- le futur et les perspectives de trajectoire, tant individuelle que sociale, sont réduits à un seul dénominateur commun : le critère économique. Cependant l'évolution économique actuelle n'a pas la capacité d'incorporation et de mobilisation que possédait le capitalisme industriel traditionnel. Les nouvelles technologies et la dérégulation économique provoquent des phénomènes d'exclusion sociale toujours plus massifs. En conséquence, la possibilité d'atteindre un niveau approprié de cohésion sociale indispensable au développement durable et de formuler un message socialisateur qui offre une place à chacun va en s'amenuisant ;
- la transmission des identités, qu'elles soient culturelles, professionnelles ou politiques prend une tournure régressive. Les difficultés à transmettre le patrimoine culturel du passé selon une ligne de continuité historique dirigée vers l'avenir provoque la tentation d'un retour à des visions fixes et rigides des identités d'antan, typiquement antimodernes ;
- comme conséquence de ce qui précède, alors que certains secteurs sont totalement capables de prendre part au processus de changement, on observe dans d'autres un renforcement de l'immobilisme et de la méfiance envers toute idée de transformation. Le besoin de transformation est vécu par ces derniers comme une opposition au besoin de transmission de l'identité. Dans ce contexte, la transmission comme la transformation présentent des aspects négatifs : la première est jugée passéiste et la seconde destructrice.

7 Ce « manque de sens » a un impact direct sur l'éducation. De nombreux témoignages indiquent une augmentation croissante des demandes visant à l'incorporation dans les programmes d'études de dimensions qui satisfassent la nécessité d'atteindre des finalités déterminées (formation éthique, religieuse, civique, etc.), ainsi qu'une nouvelle formulation du rôle de l'enseignant, qui renforce son autorité morale et sa fonction de modèle et de guide des nouvelles générations. Les thèmes choisis pour les deux dernières sessions de la Conférence internationale de l'éducation où se sont réunis les ministres de l'Éducation de tous les pays et les représentants d'organisations internationales, gouvernementales et non gouvernementales, sont des indicateurs révélateurs de ces demandes. En 1994, la Conférence a débattu du rôle de l'éducation dans la promotion de la paix, de la compréhension internationale, des droits de l'homme et de la démocratie. En 1996, c'est le rôle des enseignants dans les processus de transformation de l'éducation qui a été discuté⁸. Au-delà des modalités que chaque pays expérimente pour donner satisfaction à ces demandes, les débats ont clairement montré que l'éducation, et plus particulièrement l'école, ne peut accomplir une tâche qui relève de la société dans son

ensemble. Cette situation générale ouvre cependant au moins deux lignes d'action pour la théorie de l'éducation et pour la recherche en éducation comparée.

- 8 La première de ces lignes a trait au retour à la discussion classique sur les finalités de l'éducation, sur qui assume la responsabilité de former les nouvelles générations et sur l'héritage culturel, les valeurs, la conception de l'homme et de la société que nous désirons transmettre. La dimension philosophique recouvre donc une place d'importance dans la recherche en matière d'éducation. Il est clair qu'il ne s'agit pas de procéder à une réflexion métaphysique, détachée des aspects sociaux, économiques, culturels et politiques. Au contraire, il faut engager une analyse qui doit tirer profit de l'important développement des sciences sociales réalisés au cours des dernières décennies. En conjonction avec ce débat théorico-politique, la deuxième ligne d'action se réfère à l'étude des diverses façons dont les sociétés organisent leurs concertations et leurs accords sur les objectifs et les stratégies en matière d'éducation. Ce n'est pas par hasard que le « manque de sens » s'accompagne actuellement d'une insistance très nette sur le fait que les politiques de l'éducation exigent des accords à long terme entre tous les secteurs de la société. La question du consensus et des accords nationaux en matière d'éducation est devenue une condition indispensable pour garantir la continuité des politiques nationales d'éducation. Les modalités adoptées et les difficultés rencontrées dans l'élaboration de ces consensus constituent des éléments qui permettent d'étudier et de comparer les alternatives distinctes qui sont proposées pour offrir un « sens » à l'évolution de la société.
- 9 L'étendue de ces thèmes ne se limite pas au cadre des pays industrialisés. Dans ce domaine, il faut se débarrasser d'une assertion implicite qui sous-tend de nombreuses approches de l'éducation comparée et selon laquelle ces débats « philosophiques » sont secondaires face à l'urgence qu'il y a à résoudre les problèmes fondamentaux de l'analphabétisme, de l'accès à l'éducation de base ou de la disponibilité des manuels scolaires. Les dernières années nous ont fourni quelques leçons très pénibles dans ce domaine. L'exemple le plus extrême de cette situation est celui des pays de la région des grands lacs en Afrique. En fait, les pays qui ont réussi à résoudre ces problèmes sont ceux qui sont parvenus à un accord social de base fondé sur le principe qui veut que tout projet de société doit offrir une place à chacun. À cet égard, outre le cas des pays traditionnellement pacifiques et intégrés, il vaut la peine de mentionner ceux qui sont récemment parvenu à des accords de base pour leur reconstruction nationale et éducative. Le Salvador en Amérique centrale et le Mozambique en Afrique sont deux exemples à retenir.

L'éducation en tant que processus de socialisation

- 10 Un des phénomènes sociaux contemporains les plus importants est l'érosion des bases selon lesquelles se définissent les identités professionnelles, culturelles et politiques de l'individu. Ainsi, par exemple, la rapidité acquise par le changement technologique provoque la disparition de nombreuses charges et fonctions traditionnelles et oblige à une reconversion professionnelle permanente. Les changements politiques ont modifié le sens des identités classiques de « droite » et de « gauche ». Dans le domaine culturel, l'exigence d'une reconnaissance des identités ethniques et/ou religieuses ainsi que la construction d'entités économiques et politiques supranationales, affaiblissent les identités nationales traditionnelles. La forte concentration de la production des messages

véhiculés par les moyens de communication de masse provoque une diffusion mondiale d'un modèle culturel dominant, érodant les bases des autres traditions culturelles. Les changements de la structure familiale – participation massive de la femme au marché du travail, abaissement constant de l'âge d'accès des enfants aux institutions éducatives, etc. – ont modifié les modèles de la « socialisation primaire » des nouvelles générations.

- 11 L'érosion des fondements traditionnels de la socialisation des nouvelles générations provoque l'apparition d'objets d'investigation éducative nouveaux et nombreux. Parmi les plus notables, on dénombre : l'analyse des différentes modalités d'articulation entre la famille, l'école et les moyens d'information – spécialement la télévision – en tant qu'agents de socialisation ; l'impact de la reconversion professionnelle permanente sur la structure des systèmes formels d'éducation et sur les processus de socialisation eux-mêmes ; la relation entre les processus de socialisation et les phénomènes d'exclusion et de marginalisation sociale, tels que la violence, la drogue et d'autres comportements anormaux, ou les manifestations d'individualisme anti solidaire qui caractérisent le comportement de certaines élites ; les représentations, préjugés et stéréotypes des enseignants comme des élèves confrontés à la diversité culturelle croissante de nos sociétés. En résumé, l'éducation devra s'occuper mieux et de façon plus approfondie du processus grâce auquel un individu devient un membre de la société.
- 12 Par le passé, l'importance de ces thèmes allait de pair avec un discours fondé sur des variables essentiellement idéologiques. Maintenant, en revanche, le débat est beaucoup plus large. Les analyses économiques les plus récentes, par exemple, soulignent l'importance que revêtent les niveaux de cohésion sociale, de consensus et de solidarité pour le succès des stratégies de croissance⁹. Mais sur un plan plus global, la culture a acquis un rôle central dans l'analyse et dans l'anticipation des futurs scénarios sociaux. Samuel R. Huntington¹⁰, pour qui la source fondamentale des futurs conflits mondiaux ne sera ni idéologique ni économique, mais bien culturelle, a effectué une présentation des plus radicales de cette hypothèse fondée sur la place centrale qu'occupe la culture dans la société. Bien que le postulat de Huntington ait été mis en question sous différents angles, il démontre la pertinence des processus actuels de construction d'identités nouvelles par rapport au développement social. L'éducation comprise au sens large de processus de socialisation est au centre de ce débat qui ouvre aussi bien à la recherche qu'aux stratégies de transformation éducative des perspectives très importantes.

Le développement cognitif

- 13 Outre les changements observés dans les fondements du processus de socialisation, nous assistons également à une évolution profonde tant du rôle du savoir dans la société que des théories qui expliquent le développement de l'intelligence. Plusieurs facteurs sont à l'origine de ce phénomène. Premièrement, l'avancement des techniques d'exploration de l'activité cérébrale. Deuxièmement, le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication qui permettent d'intégrer dans les ordinateurs des opérations mentales qui peuvent être effectuées par des machines¹¹. Troisièmement, les changements des systèmes de production, qui exigent le développement de compétences tant intellectuelles qu'affectives qui modifient elles-mêmes de façon importante les exigences quant à l'éducation. Le rapport fait à l'Unesco par la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle fonde l'éducation du futur sur quatre apprentissages essentiels : « apprendre à connaître, c'est-à-dire acquérir les instruments de la

compréhension ; apprendre à faire, pour pouvoir agir sur son environnement ; apprendre à vivre ensemble, afin de coopérer avec les autres à toutes les activités humaines ; enfin, apprendre à être, cheminement essentiel qui participe des trois précédents¹² ». Ces quatre apprentissages sont considérés comme la base nécessaire au développement des compétences exigées de l'individu pour lui permettre de s'accomplir dans une société de l'information et des connaissances.

14 Une des conséquences les plus intéressantes de cette revalorisation des processus cognitifs est la reconnaissance de l'existence de diverses formes d'intelligence, au-delà de l'intelligence logico-mathématique qui dominait les études sur la question, en s'inspirant particulièrement des théories de Jean Piaget¹³. Une participation réelle au système de production et à la société requiert autant de capacités logico-mathématiques que de capacités affectives, de facultés de communiquer et de sens éthique. Les recherches récentes paraissent indiquer que les acquis dans chacune de ces « zones » ne sont pas transférables aux autres et que le développement de chacune d'entre elles répond à des stimuli spécifiques.

15 L'importance croissante des facteurs cognitifs et culturels implique également une modification des disciplines qui dominent dans les analyses comparatives. Dans ce sens, la suprématie des théories économiques, particulièrement le capital humain, perd de l'importance. La nécessité d'approches interdisciplinaires se révèle de façon toujours plus intense, en raison de la complexité des phénomènes éducatifs. Dans un article récent, Stephen Heyneman analysait avec lucidité les limites des explications économiques de l'éducation et reconnaissait que :

« L'économiste de l'éducation doit appréhender la nature de l'enseignement et de la profession enseignante (...). Il doit aussi avoir à l'esprit les différences d'âge et de style d'apprentissage individuel entre les apprenants, et le fait que des objectifs pédagogiques différents exigent des ressources différentes. Il doit en outre être capable de faire la distinction entre le nombre d'élèves par classe et le nombre d'élèves par enseignant (ou le taux d'encadrement) ; entre un savoir et l'application de ce savoir ; entre les performances cognitives et les performances affectives ; et entre la réussite individuelle (objectif des pays occidentaux) et la réussite du groupe (objectif des pays asiatiques). L'économiste de l'éducation doit être prêt à envisager des produits éducatifs divergents et des conséquences éducatives divergentes¹⁴. »

16 La différenciation du développement cognitif et la reconnaissance de la diversité culturelle ont été associées à la transformation institutionnelle de l'éducation. Dans ce sens le phénomène le plus important des dernières années est la tendance vers la décentralisation et vers une plus grande autonomie accordée aux établissements scolaires qui domine actuellement les processus de gestion de l'éducation. De ce point de vue, nous serions en train de passer d'une conception de la gestion de l'éducation fondée sur la notion de système à une conception centrée sur l'institution éducative. Ce changement expliquerait l'intérêt manifesté actuellement pour la promotion, l'enregistrement et le transfert des innovations. Différemment du passé, où l'on cherchait à transférer des modèles de systèmes d'éducation, on perçoit à l'heure actuelle un mouvement allant vers la recherche des innovations et l'établissement de réseaux de communication entre les écoles, en lieu et place de structures formelles régies par des liens purement administratifs. Cette tendance - qui a une longue tradition historique dans certains pays industrialisés- se développe depuis peu dans une grande partie des pays en développement. Les conséquences de ce processus sont encore incertaines. Cependant,

deux effets sont déjà observables : d'une part, la tendance à reconnaître l'importance de la dimension institutionnelle et celle de la participation des acteurs du processus pédagogique pour la détermination des orientations de l'éducation. La logique des « systèmes » éducatifs dans lesquels l'institution n'avait ni identité ni action protagoniste cède le pas à une conception différente où le projet « par établissement », de pair avec l'idée de connexion et de travail en réseaux, occupe de plus en plus de place ; d'autre part, de nouveaux objets de recherche apparaissent. Le processus de différenciation institutionnelle engendre de nouveaux acteurs, dont le profil n'est pas encore défini, et modifie le comportement des acteurs traditionnels.

- 17 Cette brève présentation des tendances internationales en matière d'éducation permet de conclure sur une double constatation. Premièrement, l'éducation revient occuper une place prioritaire dans l'ensemble des politiques sociales. Il y a, à cet égard, un consensus général pour reconnaître que l'éducation est une des rares variables de l'action politique capable de susciter des résultats à la fois dans la compétitivité économique et dans l'équité et la cohésion sociale. La deuxième constatation est que, précisément en raison de cette importance significative, la transformation de l'éducation sera un des domaines où prendront leur source soit les conflits soit les accords sociaux décisifs pour l'avenir de la société.

NOTES

1. Voir : *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, présidée par Jacques Delors, Paris, Éd. Odile Jacob, 1996.
2. David Cohen, *Richesse du monde, pauvreté des nations*, Paris, Flammarion, 1996.
3. En plus du rapport de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle déjà cité, on pourra se référer, en ce qui concerne l'Europe, au Livre blanc sur l'éducation et la formation : *enseigner et apprendre : vers la société cognitive*, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, 1995 ; en ce qui concerne l'Amérique latine et les Caraïbes au document *Ademas del ya citado informe de la comision Internacional... puede verse, para el caso europeo, Libro Blanco... ; para el caso de America Latina y el Caribe*, CEPAL-UNESCO, *Educación y conocimiento como base de la transtormacion productiva con equidad*, Santiago de Chile, 1992 ; pour l'Asie et le Pacifique, *Education in Asia and the Pacific : Issues and Prospects*, UNESCO-PROAP, Bangkok, 1996.
4. George Psacharopoulos, « Comparative Education : From Theory to Practice, or Are You A : \neo.*or B : *.ist ? », in : *Comparative Education Review*, vol. 34, n° 3, 1990.
5. Juan Carlos Tedesco, *El nuevo pacto educativo ; Educación, Çompetitividad y Ciudadanía en la Sociedad Moderna*, Madrid, Anaya, 1995.
6. Pour une analyse globale des tendances de la réforme éducative, complémentaire à cet article, voir : Juan Carlos Tedesco, « Tendances actuelles des réformes éducatives », *Revue internationale d'éducation Sèvres* (France), n° 1, mars 1994, p. 77-85.
7. Voir en particulier : Zakī Laïdi, *Un monde privé de sens*, Paris, Fayard, 1994.

8. Voir les Rapports finaux des 44^e et 45^e sessions de la CIE et aussi *Perspectives* (Paris, UNSECO-BIE), vol. XXVI, n° 3, septembre 1996.
 9. Un exemple récent est le livre de Francis Fukuyama, *Trust. The Social Virtues and the Creation of Prosperity*, Londres, Hamish Hamilton, 1995.
 10. Samuel R. Huntington, « The clash of civilizations », *Foreign Affairs*, été 1993
 11. Voir : Goéry Delacôte, *Savoir apprendre. Les nouvelles méthodes*, Paris, Éd. Odile Jacob, 1996
 12. *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, présidée par Jacques Delors, Paris, Éd. Odile Jacob, 1996
 13. Voir spécialement : Howard Gardner, *Frames of Mind : The Theory of Multiple Intelligences*, New York, Basic Books, 1993
 14. Stephen P. Heyneman, « L'économie de l'éducation : désillusions et espoirs », *Perspectives*, vol. XXV, n° 4, décembre 1995
-

RÉSUMÉS

L'étude comparative des systèmes éducatifs (une des tâches essentielles du Bureau international d'éducation de l'Unesco) permet naturellement de dégager des tendances lourdes concernant les grands débats actuels dans le monde. Les finalités de l'éducation, son pouvoir de socialisation, mais aussi ses capacités à développer des compétences cognitives constituent des thèmes prioritaires et récurrents.

INDEX

Mots-clés : développement cognitif, éducation comparée, finalité de l'éducation, politique éducative

AUTEUR

JUAN CARLOS TEDESCO

Directeur du Bureau international d'éducation de l'Unesco, Genève, Suisse.