Intuitions et comparaisons

Jean-Michel Leclercq

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/4304>

DOI : 10.4000/ries.4304

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 1994

Pagination : 57-61

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Jean-Michel Leclercq, « Intuitions et comparaisons », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 01 | 1994, mis en ligne le 20 avril 2015, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/4304> ; DOI : 10.4000/ries.4304

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

© Tous droits réservés

Intuitions et comparaisons

Jean-Michel Leclercq

- 1 En 1964, un auteur proposait une classification et une comparaison des systèmes éducatifs basées sur les deux notions de « tensionnalité » et d'isonomie¹. L'éducation tensionnelle veut « mater le naturel et l'animalité de l'enfant » par un dur dressage tandis que l'éducation isonomique, qui suppose une analogie de nature entre l'éducateur et l'éduqué, adopte des démarches plus douces et plus proches de la vie. L'importance accordée à l'une ou l'autre conception permet de distinguer cinq types de systèmes. Le type latin, le plus tensionnel, caractérisé par son intellectualisme, qu'on rencontre en France, en Italie, en Espagne. Le type allemand où la tensionnalité et l'isonomie s'équilibrent sans doute grâce à double influence du catholicisme et du protestantisme. Le type Scandinave où la tensionnalité est au plus bas et où l'objectif est une éducation intégrale soucieuse de la liberté de l'individu. Le type britannique où la tensionnalité remonte mais pour privilégier la formation du corps et du caractère. Le type américain dans lequel triomphent l'isonomie et « l'auto-éducation collective ».
- 2 En rendant compte de cette démarche, Alexandre Vexliard estime que les « deux catégories de tensionnalité et d'isonomie auraient dû être mieux élaborées »². Mais peut-on vraiment parler de « catégories » ? Ne s'agit-il pas plutôt d'« intuitions », moins au sens philosophique de la saisie de ce qui n'est pas démontrable malgré son évidente réalité qu'au sens banal d'un « sentiment plus ou moins précis de ce qu'on ne peut vérifier »³ ?
- 3 Or il va sans dire que tous les efforts des comparatistes, en vue de doter leur discipline d'un minimum de rigueur et de crédibilité, paraissent avoir été consacrés à l'élimination de tels points de vue. Déjà pour Marc-Antoine Jullien, en s'inspirant des méthodes de l'anatomie comparée, il s'agissait de fonder l'éducation comparée sur des « collections de faits et d'observations [...] pour en déduire des principes et des règles déterminés »⁴. Les démarches engagées depuis ont, pour la plupart, donné la priorité à des investigations sectorielles qui, pour une double raison, s'abstiennent de procéder à des caractérisations comme celles proposées par Jean Lion. D'une part, en s'attachant à des aspects particuliers d'un ou plusieurs systèmes, elles couvrent rarement un registre permettant de le faire ; ainsi l'analyse de l'organisation d'un niveau ne peut prétendre à une vision

d'ensemble de la situation dans chaque pays⁵. D'autre part, même dans le cas d'une investigation monographique, les précautions méthodologiques suscitent naturellement des réticences à opérer des généralisations tandis que la multiplicité des informations recueillies le rendent encore plus difficiles. On le voit bien dans les *Examens des politiques nationales d'éducation* de l'OCDE dans lesquels se trouvent toujours évoquées non pas la spécificité mais les spécificités du système considéré, et celles-ci sont appréhendées essentiellement comme une série d'aspects des politiques ou des fonctionnements dont la synthèse n'est pratiquement jamais tentée. Le récent rapport consacré aux Pays-Bas est significatif à cet égard : sa conclusion tient dans deux brefs paragraphes et constate que « l'engagement historique à l'égard de la qualité et de l'égalité dans l'enseignement conduit à penser que la tâche continuera d'être prise au sérieux à tous les niveaux et dans tous les secteurs du système »⁶. Si les organisations internationales, pour des raisons bien compréhensibles, peuvent être obligées à cette modestie, beaucoup de travaux universitaires la partagent même quand ils se proposent de définir l'originalité d'un système. Sur ce point, une démarche comme celle de Jose Luis Garcia Garrido est très symptomatique. Dans *Systemas educativos de hoy*⁷, il se fixe pour objectif de procéder à une analyse aussi objective que possible de chaque système en le replaçant dans son contexte politique, historique, social et économique mais sans pour autant s'interdire des interprétations inévitablement subjectives qu'incitent à faire les matériaux recueillis. Or s'il est vrai que ces interprétations peuvent parfois paraître discutables, elles sont loin de s'aventurer dans des catégorisations de principes. En écrivant à propos de la France que « le système scolaire est un des principaux instruments dont a disposé l'État pour créer, conserver et accroître son monopole »⁸, l'auteur entend bien davantage s'en tenir à une situation de fait que s'engager dans des hypothèses sur des caractéristiques d'ensemble.

- 4 Ces quelques exemples inciteraient donc à accepter l'idée que les comparaisons en éducation, pour devenir fiables, ont dû se détacher des intuitions qui les avaient guidées à leur début pour leur préférer des connaissances nécessairement plus parcellaires mais plus objectives. On peut du reste facilement assimiler ce processus à toutes les évolutions qui ont eu pour objectif de constituer des champs de connaissance scientifique. L'éducation comparée n'aurait pas parcouru un autre chemin que celui de la sociologie qui a dû abandonner des projets comme ceux de définir l'« esprit » d'une société ou d'une culture. Ici comme ailleurs, intuition rimerait avec illusion ou prétention démesurée dans une phase qui ignorait les exigences et les contraintes de la vraie connaissance et de la vraie scientificité.
- 5 Avant de se rendre à cet argument, on doit pourtant se souvenir que Michael Sadler, l'un des pionniers de la méthodologie de l'éducation comparée, estimait que chaque système éducatif possède un *ethos* qui explique notamment toutes les difficultés rencontrées quand on veut le transposer, comme cela s'est produit dans les anciens territoires coloniaux. Quant à Edmund King, dans son livre *Others Schools and Ours, a comparative study for to-day*⁹, il présente chaque système sous une formule qui veut capter son originalité : la lumière centrale de la raison pour la France, la révolution avec réticence pour l'Angleterre ou l'ancien et le moderne pour le Japon. Et tout récemment Jean Gatti¹⁰ a cru pouvoir identifier le trait le plus remarquable de quelques politiques éducatives, « la conviction que [...] seul l'homme cultivé et instruit est l'homme achevé » pour celle de la France, l'importance attachée au développement des compétences pratiques pour celle de l'Allemagne, la primauté de la préparation à la vie adulte pour celle des États-Unis, la recherche de la perfection toute la vie durant pour celle du Japon.

- 6 On se trouve ainsi renvoyé à la question de savoir si, et pour quelles raisons, dans l'analyse d'un système éducatif, on ne pourrait pas faire l'économie d'une référence à des conceptions implicites ou explicites auxquelles se relieraient ses choix et ses modalités de fonctionnement. Et, si c'était le cas, il faudrait aussi s'interroger sur les possibilités d'effectuer cette démarche sans retrouver les inconvénients d'intuitions peu vérifiables.
- 7 Deux caractéristiques des systèmes éducatifs invitent principalement à les considérer comme se conformant à des principes d'intelligibilité. D'abord ils forment des sous-systèmes dotés d'une forte cohérence par leurs modalités institutionnelles, surtout celles de contrôle, malgré leur relative extension et les mesures de décentralisation qui peuvent s'y constater. L'existence de 16 000 districts scolaires dotés d'une large autonomie aux États-Unis n'empêche pas de nombreux observateurs de parler d'un système éducatif américain. On se retrouve donc toujours devant une organisation dans laquelle on pressent des lignes de force déterminantes à retrouver. Par ailleurs aucun système n'ignore la référence à une série de valeurs qui est considérée comme ayant de profonds retentissements sur les finalités de l'éducation et sur ses modalités administratives et pédagogiques. On sait combien l'importance attachée à des valeurs comme celles de l'égalité ou de la laïcité ont marqué les options du dispositif français.
- 8 C'est une situation qui se rencontre dans tous les phénomènes sociaux mais il est probable, pour des raisons qu'il n'est pas possible d'évoquer ici, qu'elle est beaucoup plus nette dans le domaine de l'éducation. Il est donc naturel que dans celui-ci, on ait inévitablement l'impression en même temps d'avoir affaire à un ensemble de phénomènes immédiatement appréhendables et d'être renvoyé pour ainsi dire à une face cachée, à un envers auxquels il faut accéder pour apprécier ces phénomènes dans toute la portée de leur signification.
- 9 Ceci explique la séduction exercée par les approches systémiques, structuralistes ou fonctionnalistes qui sont souvent en butte aux reproches des partisans d'un empirisme radical mais qui n'ont pas beaucoup de peine à souligner les insuffisances de celui-ci. Sorokin a dénoncé jadis la « quantophrénie » qui sévissait chez certains sociologues et l'on pourrait souvent considérer qu'aujourd'hui un travers analogue menace certains comparatistes. Leurs efforts pour recueillir des données telles que des indicateurs sur les performances des dispositifs ou des élèves sont tout à fait appréciables mais risquent d'engendrer de singuliers malentendus s'ils ne sont pas complétés par des interprétations qualitatives qui renvoient précisément à ce qui est moins visible quoique sans doute plus éclairant. En tout cas, pour ne prendre qu'un exemple, l'exploitation que font les gouvernements d'enquêtes comme celles de l'IEA ont bien souvent la fragilité des « intuitions » qu'on dénonce dans certains travaux.
- 10 Le problème est donc d'avoir les bénéfices de ces intuitions sans leurs inconvénients. Pour y parvenir il convient de s'inspirer de constructions comme celles de l'idéaltype wébérien ou des modèles de l'anthropologie culturelle qui ont eu le mérite de se substituer à des idées intéressantes mais vagues comme celles de l'esprit d'une civilisation ou de caractère national. Dans cette perspective il devrait être permis de parler de la culture d'un système éducatif, qui ne serait plus son interprétation grâce à des présuppositions mais la mise en lumière de la logique interne qu'il invite à découvrir.
- 11 Cependant cette logique, à cause de la complexité des éléments dans lesquels elle joue et des conditions dans lesquelles elle est repérée, n'est jamais accessible que comme incomplète et incertaine. C'est pourquoi son décryptage protège contre la tentation

d'analyses inféodées à l'illusion d'une rationalité totale et contre les facilités d'un simple enregistrement de données immédiates en elles-mêmes peu significatives. Comment comprendre par exemple les difficultés rencontrées en Angleterre pour améliorer l'image de marque et la fréquentation des formations professionnelles sans se reporter au statut de la culture technique dans ce pays¹¹.

- 12 C'est dans cette optique que les débats, parfois si lassants, sur la méthodologie de l'éducation comparée prennent tout leur sens. Car les conflits entre les « empiristes » et les « théoriciens » tiennent précisément à la difficulté de savoir à quel niveau se situe la découverte d'un sens et de sa crédibilité. Manifestement, ce sens est à la fois dans le tangible immédiat et dans le moins visible, dans l'ici et l'ailleurs.
- 13 On le voit bien dans la démarche qui semble être l'étape préalable à toute comparaison, celle consistant à dresser une typologie pour faire apparaître les similitudes et les différences de diverses solutions par rapport à un modèle de référence. Or ce modèle, s'il est élaboré au départ comme une sorte de dénominateur commun, pour avoir un pouvoir heuristique, doit aussi intégrer d'autres paramètres et notamment ceux des objectifs assignés à chaque solution. Une tentative de typologie des formations post-obligatoires ne peut pas réussir à les modéliser sans faire intervenir les relations prévues entre les enseignements généraux et les formations professionnelles ou le statut des diplômes délivrés dans les uns et les autres. De l'observation et de la manipulation des données il faut donc passer à l'analyse de problèmes qui débouchent sur la logique interne du dispositif.
- 14 Il n'est donc pas étonnant que jadis comme aujourd'hui certains croient devoir s'en remettre à leurs « intuitions » pour ne pas manquer ce qui leur paraît le plus essentiel. Il faut savoir reconnaître leur sagacité. Mais il faudrait aussi pouvoir la mettre en œuvre dans des démarches moins contestables que celles auxquelles ils se livrent souvent.
- 15 En faisant cette recommandation, on est toutefois tributaire d'une hypothèse. Celle que chaque système éducatif est singulier parce qu'il est dans et pour une société qui n'est pas comme les autres et que, pour cette raison, il obéit à des soucis et des règles qui lui sont propres. Se pourrait-il que ces singularités s'effacent sous l'effet d'uniformisations provoquées par l'identité des préoccupations politiques et économiques ? N'est-il pas après tout concevable que soit acceptée la prédominance d'une seule forme de société démocratique ou d'une seule forme d'économie efficace appelant, entre autres conséquences, un alignement des formations professionnelles sur une formule de l'alternance ? Pour assister à l'harmonisation des systèmes éducatifs en Europe, il suffirait d'attendre et il n'y aurait plus, à partir de leur fidélité aux principes régissant l'Union européenne, qu'à enregistrer leurs résultats en termes de succès et d'échecs. Mais si l'on se réfère à la généralisation de la société de consommation, la fin des différences n'est pas garantie. Si tous doivent consommer et consomment, chacun ne consomme tout à fait ni la même chose ni de la même manière. Il pourrait bien en aller de même avec l'éducation dont il faudrait donc continuer à déchiffrer les logiques plurielles pour la comprendre sans se contenter de seulement la décrire.

NOTES

1. Jean Lion, « Quelques réflexions sur les divers systèmes d'éducation dans leurs rapports avec la psychologie des peuples », *Revue de psychologie des peuples*, XIX, n° 4, 1964.
 2. Alexandre Vexliard, *La pédagogie comparée*, Paris, PUF, 1967, p. 90.
 3. Paul Robert, *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, article « intuition », Paris, éd. Le Robert.
 4. BIE, *Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée*, Genève, 1962, p. 13
 5. Comme, par exemple, l'ouvrage édité par Achim Leschinsky et Karl Ulrich, *The Comprehensive School Experiment revisited, Evidence from Western Europe*, Peter Lang, 1990.
 6. OCDE, *Examen des politiques nationales d'éducation*, Pays-Bas, Paris, 1991.
 7. Dykinson, Madrid, 1984.
 8. Jose Luis Garcia Garrido, *op. cit.*, p. 260.
 9. Holt, Rinehart and Winston, London, 1958.
 10. *Quatre réflexions sur l'éducation*, Paris, PUF, Perspectives critiques, 1993.
 11. On pourra se reporter à ce sujet à l'article de Michael Sanderson, « Vocational and Liberal Education, a historian view », *European Journal of Education*, vol. 28, n° 2, 1993.
-

RÉSUMÉS

Les comparaisons internationales en éducation se fient souvent à des intuitions qui ambitionnent de cerner l'originalité déterminante d'un système ou d'un de ses aspects. S'agit-il de démarches à proscrire ou qui signalent une spécificité de leur objet ? Tel apparaît l'enjeu d'accéder au sens inscrit dans une situation. Il conviendrait donc de concilier la nécessaire prise en compte de cette dimension avec les exigences de la rigueur.

INDEX

Mots-clés : éducation comparée, recherche comparative, système scolaire

AUTEUR

JEAN-MICHEL LECLERCQ

Association francophone d'éducation comparée (AFEC)