

Hörner, Wolfgang

**Stéréotypes nationaux, sciences de l'éducation et travail scolaire.  
Comparaison France-Allemagne**

*Tertium comparationis 10 (2004) 2, S. 245-263*



Quellenangabe/ Reference:

Hörner, Wolfgang: Stéréotypes nationaux, sciences de l'éducation et travail scolaire.  
Comparaison France-Allemagne - In: Tertium comparationis 10 (2004) 2, S. 245-263 - URN:  
urn:nbn:de:01111-pedocs-247799 - DOI: 10.25656/01:24779

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-247799>

<https://doi.org/10.25656/01:24779>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**WAXMANN**  
[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

<http://www.waxmann.com>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft



## Stéréotypes nationaux, sciences de l'éducation et travail scolaire Comparaison France-Allemagne

### En guise de Préface

On demanda à trois savants, un Français, un Anglais et un Allemand, de doter le monde de leur vue sur un animal fort intéressant, à savoir le chameau. Or, le Français sur l'heure s'en va au jardin zoologique, y passe une heure en recherches rapides, s'en revient et écrit un feuilleton dans lequel il ne puisse être trouvé la moindre phrase que l'Académie française eût pu blâmer, mais pas une phrase non plus qui eût pu contribuer au progrès de la connaissance sur l'objet en question. Il est néanmoins parfaitement satisfait et s'écrie :

« Le voilà, le chameau. » L'Anglais par contre, emporte sa théière et tout ce dont il a besoin pour sa commodité, installe sa tente dans la région du Moyen-Orient et y reste deux ans pour étudier le chameau et son comportement. Il revient sur l'île avec un livre important rempli de descriptions de faits présentés sans ordre ni philosophie, mais constituant une collection appréciable de documents pouvant servir à tous ceux qui viendront après lui. L'Allemand, plein de mépris à l'encontre de la frivolité du Français et du ramassage de faits sans système ni théorie de l'Anglais, se retire dans sa bibliothèque personnelle pour y développer « L'idée de chameau issue des couches profondes de la conscience morale ». Et s'il n'est pas mort depuis, il y est toujours ... (d'après Georges Henry Lewes, 1864).

En lisant ce passage d'un auteur anglais du siècle dernier, la question est permise de savoir si, au-delà de leur qualité incontestable de constituer une preuve excellente de l'humour britannique, à un niveau plus sérieux, ces lignes persiflant quelques stéréotypes nationaux représentent plutôt un exemple d'une « ethnologie de touriste » (Bourdieu, Passeron, 1967) ou si, au contraire, cette plaisanterie ne révèle pas des particularités culturelles nationales réelles, venant des profondeurs de la « conscience collective ».

## La Sociologie européenne et les traditions nationales

En effet, bon nombre d'auteurs qui travaillent sur les comparaisons internationales dans le domaine des sciences sociales ont cru nécessaire de faire remarquer que la pensée sociologique est toujours implantée dans la culture nationale d'origine. Ainsi, du point de vue allemand, dans son bilan de sociologie allemande à la fin des années 1970, bilan vu dans le contexte international, le sociologue F. Tenbruck a mis en valeur un phénomène curieux : il constate qu'avant 1945, malgré les échanges très intenses entre les écoles sociologiques françaises, allemandes, anglaises ou américaines, toutes ces tendances venant des pays voisins ont été intégrées en fin de compte dans les courants plus puissants des traditions nationales (Tenbruck 1979 : 75 et c.). Et l'auteur finit son analyse par la remarque que la sociologie est appelée à tolérer, voire à encourager les particularités nationales, toute nation ayant, malgré toutes les tendances vers la convergence structurelle notamment à l'époque de la mondialisation, sa propre idée de la société (ibid., : 103)

Du point de vue de la sociologie française, Polymnia Zagefka, dans son travail synthétique sur la sociologie de l'éducation en Europe, aboutit à des résultats curieusement analogues. Selon son analyse, l'importation des résultats des recherches sociologiques dans d'autres pays européens, se fait de façon plutôt éclectique, par le hasard des connivences intellectuelles et des capacités linguistiques, ce qui mène au fait qu'on privilège plutôt le maître à penser que les courants intellectuels collectifs. Cette adoption d'auteurs isolés a comme résultat un certain brouillage intellectuel, dans ce sens que, vu de l'étranger, des courants de recherche variés, voire opposés sont assimilés sommairement à une « tradition nationale ». Les lacunes que relève l'auteur en matière de traduction, notamment dans des pays ayant une forte tradition scientifique nationale – comme la France ou le Royaume Uni – seraient dus non seulement aux problèmes de traduction en général, mais en particulier au fait que les catégories de saisie et d'analyse sont différentes d'un pays à l'autre. Ces catégories reposent très souvent sur des constructions théoriques historiquement fondées, propres à l'espace culturel dont elles sont issues. Il résulte de ces particularités des cultures nationales que précisément les pays à grandes traditions scientifiques sont très souvent enfermés dans des débats intellectuels « myopes », ne voyant que leur environnement le plus proche. Les grands débats nationaux dits épistémologiques paraissent très souvent ésotérique, voire même dépourvus de sens dès qu'ils ont passé la frontière. De plus, le fait que les théories sociologiques soient très liées à leur contexte culturel nationale mène souvent à des métamorphoses surprenantes des concepts théoriques lorsqu'ils sont adoptés dans d'autres contextes académiques. L'auteur donne l'exemple des travaux de Pierre

*Bourdieu* auxquels sont assimilés en Angleterre, sans complexes, les travaux de Basil Bernstein (Zagefka 1997).

## La particularité allemande

Comment s'expliquent ces particularités intellectuelles des cultures nationales ? En ce qui concerne le cas de l'Allemagne, le sociologue Ralf Dahrendorf a essayé de donner une réponse basée sur l'histoire des idées. Dans son livre critique sur « la société et la démocratie en Allemagne » (Dahrendorf 1965) l'auteur – qui a par ailleurs poursuivi sa carrière universitaire à Londres et qui a même anobli par la reine d'Angleterre – fait entre autres une analyse de la notion allemande de *Wahrheit* (vérité), telle qu'elle a été conçue par les penseurs de l'idéalisme allemand comme Wilhelm von Humboldt (1767–1835) et Wilhelm Dilthey (1833–1911). Cette notion de « vérité » (*Wahrheit*) est associée à une conception de la « science » (*Wissenschaft*) qui semble être une particularité allemande. En français et dans le monde anglophone la notion de « science » se rapporte normalement aux sciences expérimentales. Prenant l'exemple du procès pénal dans le système juridique au Royaume-Uni, l'auteur essaie de mettre en évidence comment cet esprit expérimental pénètre toute la société : le procès pénal prend plutôt l'aspect d'un exercice de mise en scène de la procédure expérimentale que de la recherche de la justice. En effet, contrairement aux pays dominés par des systèmes juridiques où l'on déduit d'un corpus législatif des règles pour la solution de conflits sociaux (entre un être délinquant et la société), la procédure pénale en Grande-Bretagne semble être fondée essentiellement sur un procédé qui se base lui, sur le doute systématique. C'est le caractère objectif (« intersubjectif » en langage épistémologique) des témoins et de leurs témoignages qui est mis en doute systématiquement, pour voir s'ils résistent à ces épreuves de falsification. Vu de l'extérieur, il semble que l'on cherche ainsi moins la Justice (l'équité) afin de régler des conflits sociaux, que plutôt la Vérité par la mise en œuvre d'une procédure expérimentale qui se base sur le doute méthodique tout comme dans la démarche scientifique.

Selon notre auteur, cette acception expérimentale de la science a eu du mal à s'implanter dans les universités allemandes et, par conséquent, dans la société allemande en général. Or, Dahrendorf voit l'origine de ce dédain envers la démarche expérimentale dans les idées de Wilhelm von Humboldt qui, au début du XIX<sup>e</sup> siècle a « dénoncé » le caractère « borné » des sciences expérimentales en ce qui concerne leur capacité d'acquérir de nouvelles connaissances. Cent ans plus tard c'est Wilhelm Dilthey qui précise cette idée : selon lui, les faits humains et sociaux sont directement compréhensibles de l'« intérieur » (car ils sont en rapport direct avec l'être humain), par contre, la nature est « muette »,

elle ne se comprend que par l' « extérieur ». Cette dichotomie entre l'intérieur (associé à « noble » et « profond ») et l'extérieur (associé à « vilain » et « superficiel ») est à l'origine de la voie particulière qu'a prise la notion de science (*Wissenschaft*) en Allemagne. À la place de la polarité entre sciences et lettres connue en France, la dichotomie « intérieur/extérieur » mène vers une dichotomie entre deux types de connaissances, assortis tous les deux de la désignation de « sciences » : les lettres prennent chez Dilthey le nom intraduisible de *Geisteswissenschaften* (littéralement : sciences de l'esprit) et s'opposent ainsi aux *Naturwissenschaften* (les sciences de la nature, c'est-à-dire les sciences expérimentales). Cette dichotomie représente en même temps une hiérarchie, parce que ce qui vient de l'intérieur de l'homme est plus noble que ce qui n'est qu'extérieur de l'homme (comme la nature). Comme les *Geisteswissenschaften* sont donc considérées comme plus nobles que les sciences expérimentales, les universités allemandes restent imprégnées de l'esprit spéculatif, intuitionniste, anti-expérimental. Or, pour notre auteur – et ceci est le message politique que le libéral *Dahrendorf* voudrait faire passer à ces compatriotes à cette époque-là – cet esprit anti-expérimental irait de pair avec un immobilisme politique de la part des universitaires allemands qui se contentent de jouir d'une « liberté intérieure » au lieu de réclamer la liberté politique. Dans cette ligne logique s'explique par ailleurs la non-résistance de la plupart des mandarins allemands vis-à-vis de la prise du pouvoir du nazisme.

### Tradition nationale et théorie de l'éducation

Y a-t-il un rapport entre ces particularités épistémologiques, ces cultures académiques différentes et l'enseignement scolaire ? C'est l'historien américain F. K. *Ringer* dans ses analyses des universités françaises et allemandes qui répond par l'affirmative à cette question (Ringer 1992, 1993). L'auteur met en relation, dans une étude de cas, les conceptions de la culture générale rencontrées en France à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle avec certaines positions épistémologiques en France et en Allemagne.<sup>1</sup> *Ringer* met en relief les différences entre la position des représentants traditionnels des lettres classiques en France et la position des adeptes du néo-humanisme humboldtien à la même époque en Allemagne. La conception traditionnelle de la culture générale en France peut être interprétée comme une théorie formaliste et instrumentaliste, qui prétend que les textes classiques (latin en l'occurrence) sont des instruments immédiats de culture, qu'ils possèdent une valeur suprahistorique. Alors il n'y a pas de distance historique entre le lecteur actuel et l'auteur classique. Pour comprendre ce message universel parce que humain, il n'est pas nécessaire de recourir à une herméneutique systématique quelconque.

Par contre la théorie néo-humaniste allemande met en valeur le caractère réflexif du processus de la *Bildung*. Ce n'est pas la lecture des textes classiques en soi qui cultive, c'est l'individu qui se cultive. Pour cela il faut toute une herméneutique savante pour situer le texte dans son contexte historique tout en distillant par cela l'extrait universel, humaniste. Dans cette vision des choses, il y a une distance entre le texte et le lecteur qui doit être surmontée par l'acte interprétatif basé sur une herméneutique « scientifique » (*geisteswissenschaftlich*). Or, en France cette théorie formaliste a été attaquée par des auteurs qui avaient plutôt une position scientiste de la culture générale, qui réclamaient un contenu « positif » pour la culture, sans se réclamer eux-mêmes du positivisme pour autant. Or, la position de ces auteurs, qui dans le corpus des textes étudiés par *Ringer* étaient surtout des historiens et des sociologues (dont Émile *Durkheim*), n'a pas eu d'équivalent en Allemagne à l'époque. En Allemagne, le scientisme s'est glissé très lentement et plutôt discrètement dans la conception de l'enseignement scolaire, la « science de l'esprit » (*Geisteswissenschaft*) tenant lieu en quelque sorte de fondement scientifique pour la théorie de l'enseignement. Il n'est pas sans intérêt de savoir dans cet ordre d'idées que certains critiques contemporains ont cru constater un certain blocage théorique en France envers l'adoption de certains auteurs comme Max *Weber* ou Wilhelm *Dilthey*. C'est Monique *Hirschhorn* qui met en valeur l'« incompatibilité épistémologique » entre les conceptions des fondements des sciences sociales chez Max *Weber* d'une part et chez *Durkheim* d'autre part (*Hirschhorn* 1988 ; pour *Dilthey*, cf. *Mesure* 1990).

## Pédagogie en Allemagne et sciences de l'éducation en France

Or, les particularités épistémologiques des cultures académiques allemandes et françaises apparaissent de façon plus claire encore, si l'on compare au niveau universitaire la pédagogie dans les universités allemandes par rapport aux sciences de l'éducation françaises. C'est le mérite tout particulier du pédagogue allemand Jürgen *Schriewer* et de son équipe de recherche d'avoir travaillé sur ce problème depuis le début des années 1980 (*Schriewer* 1983 ; *Schriewer, Keiner* 1993).

Les différences épistémologiques entre la pédagogie universitaire allemande et les sciences de l'éducation française s'expliquent tout d'abord par les différences de leur origine historique.

– En Allemagne, la pédagogie comme discipline universitaire est à la fois fille de la philosophie et de la théologie. On se rappelle que Johann Friedrich *Herbart* (1776–1841) par exemple, un des pédagogues allemands les plus connus au-delà des frontières de sa patrie, fut un des successeurs de *Kant* sur la

chaire de philosophie à l'université de Königsberg. D'autre part, son contemporain Friedrich *Schleiermacher* (1768-1834), a donné régulièrement des cours de pédagogie en tant que doyen de la Faculté de théologie à l'université de Berlin. Enfin, le père de la notion de *Geisteswissenschaften* lui-même, Wilhelm *Dilthey*, qui a déjà été cité à plusieurs reprises au cours de nos réflexions, a été professeur de philosophie et de pédagogie à Berlin. La pédagogie universitaire allemande se situe donc dans une filiation philosophique dominée par l'herméneutique, due précisément à sa parenté étroite avec la *Geisteswissenschaft*. Mais en même temps, elle réclame pour elle un caractère pragmatique, dû à sa fonction dans la formation des enseignants.

– Les sciences de l'éducation françaises par contre (il faut insister sur le pluriel !) sont plus récentes, elles ont comme ancêtres la sociologie avec Émile *Durkheim* (1858–1917) et la psychologie avec Alfred *Binet* (1857–1911), le père de la pédagogie expérimentale. Par ailleurs, le fait qu'il faille attendre la fin du XIX<sup>e</sup> siècle avant que les sciences de l'éducation puissent s'installer dans les universités françaises peut paraître surprenant si l'on se souvient du fait que Marc-Antoine *Jullien*, dit de Paris (1761–1848), avait, au début du siècle déjà, lancé l'idée, d'élever la science de l'éducation au rang d'une discipline « à peu près positive » en employant la comparaison des faits éducatifs en Europe comme procédé de recherche, comme c'était déjà le cas pour quelques autres disciplines scientifiques (cf. *Jullien* 1817).

Il y a donc un contraste frappant entre une discipline ayant son origine dans la philosophie spéculative en Allemagne, et une discipline basée sur les sciences humaines empiriques et expérimentales en France. Cette genèse différente a ses répercussions jusque dans les structures actuelles de ces disciplines. Par une analyse quantitative des réseaux de publications des deux disciplines parallèles, *Schriewer* et *Keiner* arrivent à démontrer que les conséquences de ces origines différentes sont toujours sensibles à l'époque actuelle, même si l'on peut constater dans les deux pays, des tendances vers un certain affaiblissement des contrastes (*Schriewer, Keiner* 1993).

*Schriewer* (1983) essaie d'expliquer cette différence par un modèle systémique qui recourt à la théorie des systèmes adaptée aux sciences sociales telle que l'a créée le sociologue allemand Niklas *Luhmann*<sup>2</sup>. La différenciation et l'institutionnalisation de certaines fonctions du système social ont pris des formes différentes dans les deux pays grâce au contexte différent de chaque système. La naissance des sciences de l'éducation en France a lieu dans un contexte de sécularisation, de renouveau moral et d'autonomisation du système éducatif. Cette sécularisation – en l'occurrence la séparation de l'Église et de l'École – a été radicale en France. Elle a rendu nécessaire, pour combler la

lacune qu'a laissée la suppression de l'enseignement religieux, la création d'une morale laïque. Aussi, cette nouvelle idéologie de l'École avait-elle besoin du secours d'une science basée sur des connaissances positives, mais susceptibles de créer les bases d'une morale nouvelle en dehors du monde religieux. En même temps, la politique éducative avait besoin d'un support sociologique pour accompagner les réformes scolaires en vue d'analyser les résultats des nouvelles structures au niveau de la société. D'un autre côté, la mise en œuvre du principe d'inclusion, réalisé désormais au niveau de l'enseignement primaire, apportait beaucoup de problèmes pédagogiques, problèmes causés par les élèves de niveau plus faible inclus dans l'enseignement obligatoire. Il était donc nécessaire de recourir à une pédagogie plus avancée pour résoudre ces problèmes de pratique d'enseignement. Mais, il fallait que cette pédagogie soit, dans l'esprit de cette époque en France, une science positive, et non pas un « art » – d'où le recours à la pédagogie expérimentale, basée sur l'essor de la psychologie scientifique. Il semblait donc tout à fait dans la logique des besoins de cette société, d'établir des sciences de l'éducation en tant que sciences positives et basées sur la sociologie et la psychologie.

En Allemagne, la situation de la société à la même époque était tout à fait différente. La création d'un enseignement primaire obligatoire – donc la réalisation du principe d'inclusion à ce niveau-là de la scolarité – a eu lieu déjà bien avant. Ce n'était pas par hasard qu'un Victor Cousin avait fait ses voyages d'exploration en Allemagne et notamment en Prusse déjà au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle. D'autre part, la sécularisation ne fut pas effectuée de façon aussi conséquente qu'en France, si bien que l'École et la pédagogie ne se sont jamais complètement détachées de leur arrière-fond religieux, même si l'administration scolaire passait progressivement dans les mains de laïcs. Ceci est également vrai pour la pédagogie universitaire, à savoir cette pédagogie « herméneutique » dont nous avons parlé. La tradition de la philosophie idéaliste allemande ne pouvait jamais nier son origine dans le protestantisme éclairé de tendance luthérienne (cf. Koppetsch 1994 : 189). Or, cet arrière-fond quasi religieux de la pédagogie universitaire allemande semble correspondre au besoin d'une société qui dans sa structure politique avait toujours gardé quelques traits d'une société féodale avec une certaine imbrication entre l'église et le pouvoir monarchique – la révolution de 1848 ayant échoué. Si donc en France les sciences de l'éducation naissantes avaient une raison d'être qui était plutôt ancrée dans la politique éducative, en Allemagne la pédagogie universitaire voyait son utilité sociale plutôt dans la philosophie de l'éducation. La pédagogie universitaire devait devenir au cours du XX<sup>e</sup> siècle, la discipline « professionnalisante » de la fonction enseignante même pour l'enseignement élémentaire. Par contre, les sciences de l'éducation à

la française, ont eu du mal jusqu'à l'époque actuelle à s'imposer comme discipline de référence non marginale dans la formation des enseignants.

## Cultures scolaires, fonctionnement du baccalauréat et mode d'apprentissage

Considérant les différences de « paradigme » scientifique des disciplines dont l'objet de recherches sont l'éducation et l'enseignement dans les deux pays, la question s'impose de savoir si les différences de cultures scientifiques des deux pays n'ont pas quelque rapport avec les modèles de formation et les formes d'apprentissage mêmes, modèles que l'on peut rencontrer dans les établissements de formation des deux pays. Celui qui a eu la possibilité d'observer les élèves dans les deux contextes scolaires nationaux, concédera de par son expérience de tous les jours qu'au moins cette question n'est pas tout à fait absurde. Nous allons par la suite essayer de démontrer ce rapport en prenant comme objet de référence privilégié la préparation des épreuves finales de l'enseignement secondaire, savoir le baccalauréat respectivement l'Abitur. Les deux types d'examen vont servir d'illustration pour deux modèles de formation, voire pour deux modes différents d'apprentissage scolaire. En effet, déjà les modes de déroulement différents des deux examens se réfèrent à deux styles d'apprentissage au niveau du second cycle de l'enseignement secondaire, styles d'apprentissage qui se distinguent nettement l'un de l'autre.

On a beaucoup critiqué le baccalauréat et son mode de fonctionnement en France – sans pour autant le changer dans son essence jusqu'à présent (voir par ex., comme témoignage récent P. Legrand 1995). Ceci est d'autant plus remarquable que le baccalauréat à l'époque actuelle ne concerne plus seulement 5% d'une classe d'âge comme jadis, mais, inclut aujourd'hui quelque trois quarts d'une promotion d'élèves. Cette « vulgarisation » du baccalauréat rend d'autant plus sensible aux aspects problématiques de cet examen, que l'on a résumés dans le mot révélateur de « bachotage ». Ce mot désigne plus qu'une manière de préparer un examen, il désigne tout un phénomène social, qui caractérise, selon les critiques, toute une philosophie de l'enseignement. En effet, on a essayé de définir le bachotage comme la rétroaction de l'examen sur l'ensemble de l'enseignement (P. Legrand 1995 : 34). Or, cette façon de concevoir l'enseignement en partant de l'épreuve finale, influe bien sûr négativement sur les contenus et les méthodes de l'enseignement. C'est le poète Pierre Emmanuel, qui ironise cet aspect de l'apprentissage scolaire de façon cinglante :

« L'aisance avec laquelle, grâce à notre mirifique système d'éducation, un "sujet doué", à peine pubère divise en trois points un "problème" de philosophie ou de

psychologie qui, dix minutes auparavant, ne lui avait peut-être jamais effleuré l'esprit et d'ailleurs lui indiffère aurait de quoi nous confondre. (...) On baptise "méthode" un truc qui fonctionne quel que soit l'objet auquel il s'applique, parce que cet objet n'a aucune importance en soi et n'est qu'un prétexte l'acquisition réflexe du truc, lequel n'a d'importance *lui-même que pour réussir à l'examen* » (Emmanuel 1971 : 152, c'est nous qui soulignons).

Si, dans la critique de Pierre Emmanuel. C'est plutôt l'aspect formel (« méthodique » et méthodologique) de l'enseignement qui est visé, le mot de bachotage peut avoir encore d'autres connotations, à savoir la « mémorisation de remarque toute faites sur les textes présentés » si l'on se rapporte à l'enseignement des lettres, ou « l'effrayante accumulation de données à laquelle peuvent donner lieu l'histoire, la géographie (...) la biologie » (P. Legrand 1995 : 32). Ce phénomène du bachotage fait vivre par ailleurs toute une branche de l'industrie du livre, à savoir les éditeurs des recueils de sujets et de problèmes de baccalauréat offerts dans toutes les disciplines pertinentes pour le bac en vue de la préparation méthodique de l'examen – un genre littéraire qui n'existe pas du tout dans les librairies allemandes.

Le fait que ce phénomène de bachotage atteint en France un seuil critique apparemment inconnu en Allemagne, nous amène à voir de plus près quels sont les traits caractéristiques de cet examen qu'on ne trouve pas ailleurs sous cette forme. Parmi ces particularités, il faut d'abord noter la multitude des disciplines scolaires qui font partie de l'épreuve d'une part, et le fait que le programme des examens comprend dans chacune des matières (sans presque aucune exagération) le programme de l'ensemble du second cycle secondaire d'autre part. Si l'on ajoute à ce caractère encyclopédiste le fait que cet examen est anonyme et centralisé – les sujets de l'écrit sont les mêmes pour tous les bacheliers français la même série de l'enseignement secondaire – on arrive à un coefficient de hasard élevé déterminant le succès ou l'échec à cet examen – au moins en comparaison avec l'Abitur allemand. Vu de l'extérieur au moins, cette analyse est confirmée par le taux d'échec nettement plus élevé pour cet examen en France qu'en Allemagne.

## L'Abitur et la culture scolaire en Allemagne

Effectivement, l'Abitur allemand possède deux particularités, qui vont à l'encontre de ces traits caractéristiques observés en France.<sup>3</sup> D'une part, l'examen a une structure décentralisée dans la majorité des *Länder* (sauf dans quelques *Länder* d'Allemagne du Sud ou du Sud-Est comme la Sarre, le Bade-Wurtemberg, la Bavière, la Saxe, et la Saxe-Anhalt qui ont adopté – partiellement sous l'influence française – une structure centralisée de l'examen). Cela signifie que

dans la plupart des *Länder* c'est l'enseignant de la classe qui propose des sujets pour l'écrit qui sont confirmés ensuite par l'administration scolaire du *Land*.

Or, cette structure décentralisée permet à l'enseignant, tout en respectant l'ensemble du programme, de choisir des sujets adaptés à la situation concrète de sa classe, c'est-à-dire des sujets dont les difficultés ont été suffisamment traitées en classe. Ainsi l'enseignant peut être certain que la préparation des élèves n'est pas laissée au hasard et que sa classe soit en mesure d'affronter les problèmes des différents sujets.

Dans la même logique, il existe en Allemagne la possibilité de choisir des domaines de spécialisation assez précis pour une partie des épreuves orales de certaines disciplines. Cette spécialisation donne l'occasion d'approfondir remarquablement certains problèmes étudiés pour la préparation des épreuves. Or, il faut insister sur ce fait, cette préparation et cet approfondissement sont laissés à l'initiative autonome du candidat. Ce phénomène de pouvoir étudier les problèmes présentés à l'examen de façon approfondie frappe beaucoup de professeurs français amenés à enseigner en Allemagne. Lorsque ceux-ci ont l'occasion d'assister à une épreuve de l'Abitur, ils se montrent en général très impressionnés quant au niveau d'approche et de la perception des problèmes des candidats dans leurs domaines de spécialisation.

Toutefois, la possibilité d'approfondir un sujet a bien sûr aussi des revers. Si nous nous référons à l'exemple cité des professeurs français en échange en Allemagne, en les écoutant, on peut parfois entendre l'avis que les bacheliers allemands n'ont que « peu de culture ». Prenant l'exemple de la littérature, les enseignants français laissent entendre que les élèves allemands ne connaissent même pas la moitié des auteurs allemands que connaissent leurs homologues français – ce qui n'est pas sans logique, parce que ce travail « en profondeur » rétrécit par contrecoup automatiquement leur champs d'investigation. En France, le problème paraît être justement le contraire : il est évident que le désir de faire connaître tous les grands auteurs dans un ordre systématique connaît tout le temps qui est disponible pour la préparation des épreuves, si bien qu'il ne reste plus de place pour un approfondissement de la recherche personnelle.

Derrière ces différents modes d'apprentissage, on peut apercevoir des acceptations différentes de la notion de culture générale, que l'on peut résumer en fin de compte par la question suivante : faut-il avoir de larges connaissances de base tout en exigeant un savoir systématique ou faut-il avoir appris une méthode de travail afin de pouvoir approfondir les problèmes soi-même ? Les réponses qui sont données à cette question peuvent comporter bien des variantes. La critique du baccalauréat français à laquelle nous nous sommes référés semble démontrer qu'en France, induit par cet examen plutôt encyclopédiste, la totalité de

l'enseignement semble dominée par une conception de la culture générale qui soit plutôt basé sur le quantitatif – une somme de savoirs sur une base étendue, mais structurée – suivant la vieille maxime de l'époque classique qui a défini l'honnête homme comme un être qui a des clartés partout.

En Allemagne par contre, ce n'est pas en dernier lieu grâce au travail d'éminents théoriciens de l'enseignement travaillant en même temps en tant que spécialiste en didactique générale (une discipline qui ne semble même pas exister en France en tant que telle) comme Wolfgang Klafki,<sup>4</sup> qu'on a pu vulgariser le principe de l'apprentissage exemplaire (*exemplarisches Prinzip*) qui a contribué pour beaucoup à un assouplissement des contenus à apprendre. Ainsi toute la structure du second cycle secondaire a été bâtie sur un système optionnel, un jeu par ailleurs assez complexe (et peu transparent vu de l'extérieur), que l'élève doit savoir jouer. En mettant l'accent sur certains domaines disciplinaires qu'il est censé approfondir, l'élève est appelé à composer son propre curriculum. Toutefois ce programme personnel n'est nullement arbitraire, mais il doit comprendre obligatoirement deux cours à « option lourde » (les disciplines de spécialisation) et cinq à sept autres cours « fondamentaux » par semestre représentant des « options légères » quant au poids de leur horaire. De plus, le programme choisi doit représenter en somme un certain équilibre entre les quatre champs disciplinaires (sciences / lettres / sciences sociales / disciplines artistiques). Il faut que chaque champ disciplinaire soit représenté au moins une fois dans l'horaire de l'élève. En plus, il y a certaines obligations minimales quant au cours de langue maternelle et aux langues étrangères. Pour que l'Abitur soit reconnu sur l'ensemble du territoire allemand, il faut avoir appris deux langues étrangères au minimum... Ainsi, l'apprentissage « exemplaire » est pratiqué dès le début de ce système optionnel.

Dans le même ordre d'idées, il faut voir le fait que le contrôle continu joue un rôle important pendant les deux dernières années de la scolarité secondaire, car d'une part, il décide de l'admissibilité du candidat à l'examen et d'autre part, il donne une première classification des candidats : les notes données pendant les trois derniers semestres de la scolarité (le quatrième semestre étant réservé aux preuves elles-mêmes) sont comptées au même titre que la note globale. Un écart trop grand (l'équivalent de quatre points selon l'échelle française) entre la note du contrôle continu et le résultat de l'écrit entraîne automatiquement un oral de contrôle.

On peut conclure de ce tableau que le principe du choix des élèves joue un rôle important dans les structures de l'Abitur allemand, bien que la tendance actuelle de la politique éducative en Allemagne va plutôt vers le renfort d'une acception de la notion de culture générale, où l'accent serait mis davantage sur

un canon systématique de discipline obligatoires, en diminuant progressivement la liberté de choix des élèves par le truchement d'introduction de certaines « options obligatoires » pour maintenir un minimum de « culture générale » au sens traditionnel et quantitatif du terme. D'un autre côté, la réforme du second cycle secondaire en France a assoupli la structure rigide des sections du bac en France, par l'introduction d'une structure modulaire qui est dans un certain sens superposée à la structure des sections qui deviennent en terminale les sections du baccalauréat sans pour autant remplacer l'ancienne structure.

### Le double diplôme Abi-Bac, vers la convergence ?

Malgré toutes les tendances qui vont vers une convergence relative au niveau des structures du second cycle secondaire dans les deux pays, nous sommes encore loin d'un modèle véritablement convergent en ce qui concerne notre question centrale, à savoir l'harmonisation des modes d'apprentissage scolaire qui correspondent à des modèles culturels nationaux. Ces différences de style d'apprentissage deviennent clairement visibles lorsque les deux modèles se rencontrent au niveau d'une superstructure, en l'occurrence à l'échelle européenne, ou plus précisément dans le cadre de la coopération bilatérale entre la France et l'Allemagne en vue de créer un diplôme commun au niveau du baccalauréat. Il semble évident que, si l'on essaie d'harmoniser les structures, les modes de penser différents deviennent d'autant plus clairs. Quel est l'enjeu ?

La volonté politique de faire acquérir par des jeunes intéressés des deux pays une double qualification « Abi-Bac » (c'est-à-dire le baccalauréat français et l'Abitur allemand jumelés) a été proclamé pour la première fois pendant la consultation franco-allemande d'octobre 1986.<sup>5</sup> L'objectif de cette mesure était, selon le texte de la déclaration commune du 27 octobre 1986, d'offrir à un nombre plus important de jeunes des connaissances solides de la langue, la culture et la mentalité du pays voisin et de donner une perspective pratique aux établissements et sections bilingues qui existent déjà, en facilitant des carrières professionnelles dans le pays partenaire. L'option Abi-Bac est donc accessible aux jeunes qui ont suivi avec succès soit une section bilingue (français/allemand) d'un Gymnasium allemand, soit une section internationale (option allemand) d'un lycée français. Depuis 1990, il existe un règlement explicite pour la préparation et la mise en œuvre des épreuves amenant vers cette double qualification.<sup>6</sup>

En principe, ce règlement préconise une structure du déroulement de l'examen analogue dans les deux pays. Le principe général en est le suivant : pour obtenir le diplôme du pays partenaire les élèves-candidats doivent d'abord justifier de connaissances approfondies et différenciées dans la langue du pays

voisin. Pour cela, ils doivent suivre pendant leur scolarité de second cycle des cours donnés dans la langue du voisin, ces cours concernant non seulement la langue et la littérature du pays partenaire, mais aussi un enseignement en histoire / géographie donné dans la « langue partenaire ». Par ce moyen, les élèves n'approfondissent pas seulement leurs compétences linguistiques dans un domaine clé de la civilisation voisine (à savoir les sciences sociales elles-mêmes), mais aussi – par le truchement des manuels scolaires du pays voisin utilisés en classe – la perspective du pays voisin quant à l'interprétation des faits historiques et sociaux (ce qui n'est pas tout à fait banal précisément pour les relations franco-allemandes).

Pour les candidats allemands, ceci signifie concrètement qu'ils doivent combiner obligatoirement certaines options pour que le système optionnel allemand soit compatible avec la structure des sections du baccalauréat en vigueur en France (légèrement modifiée, mais guère bouleversée depuis 1995). Ainsi, les élèves allemands sont obligés de prendre le français comme une des deux options d'approfondissement et de choisir l'histoire ou la géographie (enseignées en français) comme troisième matière des épreuves écrites,<sup>7</sup> la deuxième épreuve écrite étant nécessairement la deuxième option « lourde ». Les candidats passent ensuite la totalité des épreuves pour leur diplôme national comme tous les autres élèves. La partie « étrangère » des épreuves en vue de l'obtention du double diplôme n'entre en jeu que pour l'épreuve écrite du français (ou de l'allemand en France), et ceci en trois étapes. Premièrement les sujets proposés aux candidats à l'écrit sont soumis à l'approbation d'un inspecteur du pays partenaire, ensuite les copies des épreuves écrites en langue et en histoire / géographie doivent être notées en double par des correcteurs étrangers, finalement l'épreuve orale en langue tient lieu devant un jury présidé par un inspecteur du pays partenaire. Pour les élèves allemands, le premier examinateur est leur propre professeur, selon la coutume nationale, l'inspecteur français n'intervient que dans la deuxième phase de l'épreuve.

Comme le double diplôme donne formellement les mêmes droits dans les deux pays que le diplôme national respectif – ce droit formel est précisément la plus-value, la différence qualitative par rapport l'examen bilingue national – on peut se demander comment on prend en considération le problème de différence de « philosophie » des deux examens. Ce problème est lié de fait, comme nous l'avons vu, avec la question des différents styles d'apprentissage, ou, d'une façon plus générale, des différentes cultures scolaires. D'emblée, on peut dire que les différences que nous avons constatées subsistent. Il n'y a guère d'harmonisation des cultures scolaires. Pour soutenir cette hypothèse on peut nommer au moins deux indicateurs.

Si l'on compare le libellé des deux « projets de programme »<sup>8</sup> concernant les deux langues (allemand ou français langue étrangère), on s'aperçoit que les points forts dans ces instructions sont très différemment répartis. Alors que le projet de programme pour les professeurs en France (rédigé apparemment par l'inspection française) insiste sur l'assimilation des structures morpho-syntaxiques et préconise des lectures étendues la fois pour consolider les connaissances linguistiques et pour transmettre des notions de civilisation allemande, le texte équivalent pour les professeurs en Allemagne (rédigé par des instances allemandes) met en valeur l'acquisition par les élèves de techniques de travail et de méthode d'analyse de textes – donc les principes herméneutiques, sujet qui n'est même pas mentionné pour les élèves français.

Mais ce n'est pas seulement le libellé des instructions destinées aux professeurs qui reste différent pour les deux versions de l'Abi-Bac. Si l'on observe le comportement des élèves des deux pays durant leur travail de préparation au double diplôme,<sup>9</sup> on peut gagner l'impression qu'ils continuent de travailler, eux, dans le modèle de culture scolaire qu'ils ont appris auparavant : les jeunes Allemands essaient d'approfondir « un rythme paisible » (P. Legrand 1995 : 38) certains domaines qui ont été mis en avant par leurs professeurs. Néanmoins, ces tentatives de décryptage de messages indirects ou dissimulés sur les possibles sujets des épreuves (ou ce que les élèves prennent pour de tels messages) ne sont pas sans risque : car même si le danger n'est pas trop grand, il n'est pas tout à fait exclu que les candidats qui se sont préparés de cette manière à l'allemande doivent s'attendre d'être examinés le jour de l'épreuve orale « à la française » en se voyant dans l'obligation de commenter un texte d'un auteur inconnu qui aurait pourtant pu être traité en classe (« mais vous ne connaissez pas Proust... ? »). Il est vrai que le candidat peut s'en sortir s'il a appris cette « méthode d'analyse » applicable à tout qui est justement un élément de cet apprentissage exemplaire mentionné et dont parlent les instructions citées. Sinon, on ne peut que plaindre sa malchance...

De l'autre côté, les candidats français à ce double diplôme « Abi-Bac » continuent de travailler comme ils ont pris l'habitude pendant le second cycle et comme les professeurs français l'attendent, qui eux, en le faisant, ne font que suivre les instructions officielles, comme nous l'avons vu. Les candidats s'efforcent de lire le plus grand nombre possible d'auteurs allemands. Il se peut que ce soit des auteurs que leurs camarades allemands ne connaissent même pas, bien que se soit pour ceux-ci « leur littérature » (en langue maternelle). En même temps, ils essaient de se construire un aperçu systématique de l'histoire de la littérature des deux pays. Aussi est-il peu probable qu'ils rencontrent, le jour de l'épreuve orale, un auteur tout à fait inconnu. Ils seront toujours en

mesure de dire quelques phrases pour caractériser ces personnes, même si cette caractéristique n'est peut-être pas très différenciée.

Le succès éventuel au même examen peut ainsi couvrir des contenus appris tout fait différents, et acquis de façon tout à fait différente. Il faut alors abandonner l'idée que les titulaires du double diplôme dans les deux pays ont acquis grâce au même programme les mêmes connaissances. Selon le pays d'origine, la double qualification se base soit sur une culture scolaire allemande, soit française.

Est-ce un défaut de la double qualification ? Si l'on prend au sérieux le discours « européen » officiel, il faut répondre par la négative à cette question. Rappelons que le traité de Maastricht interdit en matière de politique éducative toute « harmonisation » des structures et des programmes, qui serait induite par une instance européenne. Voilà pourquoi c'est précisément la politique éducative européenne qui est très souvent placée sous le mot d'ordre : l'unité dans la diversité... Si cette formule n'est pas seulement comprise comme slogan passe-partout pour éviter des conflits, elle peut justifier également la sauvegarde des styles d'apprentissage variés voire de culture scolaires différents pour obtenir le même diplôme binational.

## Résumé des résultats et conclusion

Dans notre analyse, nous sommes partis du constat qu'il y a des styles académiques différents en sciences sociales, enracinés dans les traditions nationales. Notamment les particularités allemandes semblent avoir leur origine dans la pensée de *Dilthey* sur la classification des disciplines universitaires et son idée centrale de concevoir les sciences humaines en tant que *Geisteswissenschaften*, caractérisées par l'approche herméneutique. Cette approche part de l'idée d'une séparation et en même temps d'une hiérarchie entre l'« intérieur » et l'« extérieur » de l'homme.

Une distinction analogue a pu être constatée dans les théories de la culture générale en France et en Allemagne. En Allemagne, dans la tradition du néo-humanisme, c'est l'individu qui se cultive par l'intermédiaire des textes classiques qui sont soumis à un acte interprétatif, donc un processus herméneutique. Par ce processus, l'individu distille ce qui est l'universel-humain et donc digne d'être intériorisé en le distinguant des éléments purement historiques. En France par contre, dans la théorie humaniste des auteurs traditionalistes, ce sont les textes eux-mêmes qui cultivent le sujet qui apprend. Or, si cette conception a été mise en question par le courant scientifique, c'était sans changer pour autant sa logique interne : les textes classiques furent simplement remplacés par les contenus scientifiques, dont l'apprentissage, croyait-on, cultivait *per se* les jeunes.

Comme dans cette conception, un choix herméneutique ne semblait pas nécessaire, ce scientisme pédagogique avait dès le début une tendance vers l'encyclopédisme.<sup>10</sup>

Ce qui a été découvert pour la théorie de l'éducation et de la culture générale semble aussi bien vrai pour les théoriciens. Nous avons découvert la différence entre la pédagogie universitaire allemande, qui a son origine dans la philosophie et la théologie, des disciplines plutôt spéculatives, ennoblies en quelque sorte par l'herméneutique de *Dilthey*, d'une part, et les sciences de l'éducation en France, issues de la sociologie et la psychologie en tant que sciences empiriques, cherchant des connaissances positives d'autre part.

Nous avons ensuite demandé si cette différence de cultures universitaires avait des répercussions dans la pratique de l'école même. À ce niveau de notre analyse, nous avons découvert le baccalauréat français, dominé par un scientisme encyclopédique qui conduit au phénomène bien connu du bachotage. Par contre, en Allemagne, l'application du principe herméneutique, transmise aux enseignants par la didactique générale qui a une place privilégiée dans la formation des maîtres, conduit vers un modèle didactique basé sur le « principe de l'exemplaire » (*das Exemplarische*), qui domine même pendant les épreuves de l'Abitur.

Or, les deux principes didactiques nationaux sont maintenus même au moment où les deux styles d'apprentissage sont immédiatement juxtaposés, à savoir pendant la préparation du double diplôme de l'Abi-Bac (Abitur et Baccalauréat jumelés). Nous avons interprété cette constance du phénomène comme un indicateur pour le caractère bien enraciné des cultures scolaires nationales.

Peut-on vraiment voir une ligne cohérente entre les résultats des analyses des différents domaines ? Y a-t-il un lien entre la culture académique et notamment la façon de concevoir les sciences humaines d'une part, et la culture scolaire, les différents styles d'apprendre, d'autre part ? À la lumière du résumé de nos résultats la réponse semble être claire : la chaîne paraît être évidente, tout le complexe se réduisant apparemment à l'opposition entre un scientisme encyclopédique et l'approche herméneutique, opposition qu'on trouve partout dans notre chaîne d'argumentation.

Toutefois, cette dichotomie claire s'avère un peu trop simple, vue de plus près. Abstraction faite d'une critique méthodologique qu'on pourrait faire et qui viserait le fait que les données citées dans la partie sur l'Abi-Bac viennent seulement d'un certain type d'« observation participante » d'élèves allemands et français, on pourrait citer, presque pour chacun des différents domaines de

l'analyse, un contre-exemple, qui, en interprétant de façon stricte les règles de la théorie néo-positiviste, suffirait pour falsifier notre hypothèse.

Pour ne donner que quelques exemples : dans les théories françaises de la culture générale, on ne trouve pas seulement le scientisme encyclopédique, même si à telle époque, telle conception a été prédominante.<sup>11</sup> La conscience collective des professeurs français a aussi été imprégnée par exemple par le dicton bien connu de Michel de *Montaigne*, selon lequel une « teste bien faicte vaut mieux qu'une teste bien pleine ». Il n'est guère surprenant que déjà *Montaigne* critiquait l'encyclopédisme (scolastique) de son époque.

En ce qui concerne la différence conceptuelle entre les sciences de l'éducation dans les deux pays, il faut bien préciser qu'il existe évidemment parmi les sciences de l'éducation en France un courant important de philosophie de l'éducation,<sup>12</sup> même si ce courant comme par ailleurs l'ensemble des sciences de l'éducation en France, est numériquement moins important que le groupement analogue en Allemagne. D'autre part, il ne faut pas oublier que depuis le « tournant réaliste » (*realistische Wende*) de la pédagogie allemande advenu dans les années 1960, la prédominance de la pédagogie herméneutique dans les universités allemandes n'est plus qu'un phénomène historique. Il est significatif de voir que depuis cette époque, le terme de « pédagogie » pour désigner cette discipline universitaire a cédé le pas à « science de l'éducation » (au singulier le plus souvent) outre-Rhin.

Enfin, il paraît difficile d'attribuer la culture formelle en éducation à une seule culture scolaire nationale. Chacun qui connaît l'École en France est censé savoir que l'exercice de l'explication de texte joue un rôle primordial dans l'enseignement français. En témoigne non en dernier lieu la critique acerbe de Pierre *Emmanuel*, dont nous avons fait état. Ce qui peut être, vue d'une perspective bienveillante et positive, une méthode herméneutique d'analyse de texte applicable à tout, est chez Pierre *Emmanuel*, comme nous l'avons pu voir, un formalisme vide, arbitraire et en fin de compte insensé parce que n'ayant pas de place dans la vie réelle des jeunes. Par conséquent, la mise en valeur de la culture formelle (« ce qui reste lorsqu'on a tout oublié », selon le fameux adage attribué à Edouard *Herriot*) n'est pas le privilège ni des Allemands, ni des Français, et elle n'a ni une connotation purement positive, ni purement négative.

En fin d'analyse, la réponse à notre question initiale, provoquée par l'histoire du chameau, doit rester ouverte, si l'on est sincère. Malgré une certaine logique interne qui mène du principe herméneutique en sciences humaines vers un certain style de travail universitaire et même d'apprentissage scolaire, qui est, lui, basé sur le principe de la didactique de l'exemplaire, cette corrélation n'est pas encore vérifiée au sens scientifique du terme. Peut-être serait-ce

une occasion de faire de notre hypothèse (quelque peu herméneutique au fond), l'objet d'une comparaison internationale basée sur une recherche empirique et quantitative.

#### *Annotations*

1. Étude dont les résultats se recoupent par ailleurs partiellement avec un de nos travaux plus anciens, cf. Hörner 1978.
2. L'application de cette théorie à l'analyse des systèmes éducatifs a été fait notamment dans Luhmann, Schnorr 1979 ; voir aussi Luhmann 1987.
3. Des informations en langue française sur l'Abitur se trouvent dans P. Legrand 1995, *passim*.
4. Voir par ex., les ouvrages « classique » (Klafki 1959 et 1963), revus à maintes reprises (par ex. Klafki 1996). Une version très actuelle constitue Klafki 1998.
5. Les informations concernant le cadre institutionnel de l'« Abi-Bac » se basent sur un texte commun édité par le Plénipotentiaire de la République fédérale d'Allemagne pour les Affaires culturelles dans le cadre du traité sur la Coopération franco-allemande, et le ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports de la République française: Gemeinsamer Schulversuch zum gleichzeitigen Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife und des Baccalauréat. Grundlagen und Durchführungsbestimmungen. Ronéo, s.l., s.d. Le texte est destiné à l'information des professeurs chargés de la mise en oeuvre de ce programme expérimental.
6. Texte cité selon les références données dans la note précédente.
7. Les épreuves de l'Abitur, dans leur forme actuelle, comprennent trois épreuves écrites (dont les deux domaines d'approfondissement – « options lourdes ») et au moins une épreuve orale. S'il y a trop de décalage entre la note du contrôle continu et l'écrit, il y aura des épreuves orales de contrôle, dans une ou plusieurs matières de l'écrit.
8. Inclus dans le document cité dans la note 5.
9. Les remarques suivantes se réfèrent à l'observation d'un groupe d'élèves français et allemand impliqués dans l'expérience Abi-Bac pendant la dernière année de scolarité.
10. Pour plus de détails, voir à ce sujet. Hörner 1978 : 347, avec des références à L. Legrand, 1961 : 30.
11. Voir, pour plus de détail, Hörner 1978.
12. Il existe même une propre revue de ce groupe: Penser l'Éducation. Philosophie de l'éducation et histoire des idées pédagogiques (éd. Du GREP) sous la coordination scientifique de Jean *Houssaye*, professeur en sciences de l'éducation à l'université de Rouen.

#### *Bibliographie*

- Bourdieu P. & Passeron J.-C. (1967). La comparabilité des systèmes d'enseignement. In R. Castel & J.-P. Passeron (éd.), *Éducation, développement et démocratie* (p. 21–48). Paris.
- Dahrendorf R. (1965). *Gesellschaft und Demokratie in Deutschland*. München.
- Emmanuel P. (1971). *Pour une politique de la culture*. Paris.
- Hirschhorn M. (1988). *Max Weber et la sociologie française*. Paris.

- Hörner W. (1978). « L'évolution de la notion de culture dans la discussion pédagogique française ». *Paedagogica Historica*, 18 (2), 342–355.
- Jullien M.-A. (1817). *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*. Paris.
- Klafki W. (1959). *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie kategorialer Bildung*. Weinheim.
- Klafki W. (1963). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim.
- Klafki W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. 5<sup>e</sup> éd., Weinheim.
- Klafki W. (1998). « Schlüsselprobleme der modernen Welt und die Aufgaben der Schule – Grundlinien einer neuen Allgemeinbildungskonzeption in internationaler /interkultureller Perspektive ». In I. Gogolin et al. (éd.), *Pluralität und Bildung* (p. 235–249). Opladen.
- Koppetsch C. (1994). « Bildungstraditionen in Deutschland und Frankreich, 1800–1870 ». *Beiträge zur Hochschulforschung*, (2), 187–213.
- Legrand L. (1961). *L'influence du positivisme dans l'œuvre scolaire de Jules Ferry*. Paris.
- Legrand P. (1995). *Le bac chez nous et ailleurs*. Paris.
- Luhmann N. (1987). *Soziologische Aufklärung 4. Beiträge zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft*. Opladen.
- Luhmann N. & Schorr, K.-E. (1979). *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart.
- Mesure S. (1990). *Dilthey et la fondation des sciences historiques*. Paris.
- Ringer Fritz K. (1992). « Fields of knowledge », *French Academic Culture in Comparative Perspective 1890–1920*. Cambridge, Paris.
- Ringer Fritz K. (1993). « Bildungsideologien und Wissenschaftsideologien: Frankreich um 1900 in vergleichender Perspektive ». In J. Schriewer, E. Keiner & Ch. Charle (éd.), *Sozialer Raum und akademische Kulturen* (p. 213–231) (Studien zur europäischen Hochschul- und Wissenschaftsgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert) (À la recherche de l'espace universitaire européen. Études sur l'enseignement supérieur aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles). Frankfurt a.M.
- Schriewer J. (1983). « Pädagogik – ein deutsches Syndrom? Universitäre Erziehungswissenschaft im deutsch-französischen Vergleich ». *Zeitschrift für Pädagogik*, 29 (3), 359–389.
- Schriewer J. & Keiner E. (1993). « Kommunikationsnetze und Theoriegestalt: Zur Binnenkonstitution der Erziehungswissenschaft in Frankreich und Deutschland ». In J. Schriewer, E. Keiner & Ch. Charle (éd.), *Sozialer Raum und akademische Kulturen* (p. 277–341) (Studien zur europäischen Hochschul- und Wissenschaftsgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert) (À la recherche de l'espace universitaire européen. Études sur l'enseignement supérieur aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles). Frankfurt a.M.
- Tenbruck Friedrich H. (1979). « Deutsche Soziologie im internationalen Kontext. Ihre Ideengeschichte und ihr Gesellschaftsbezug ». In G. Lüschen (éd.), *Deutsche Soziologie seit 1945* (p. 71–107) (*Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Sonderheft, 21, 1979). Opladen.
- Zagefka P. (1997). « Pour un nouveau cadre d'analyse de la sociologie de l'éducation européenne : histoires nationales et pratiques institutionnelles ». *Tertium Comparationis*, 3 (1), 73–88.