

NOTE DE SYNTHÈSE

L'éducation comparée : approches actuelles et perspectives de développement

Dominique Groux

LES TENDANCES

Le développement de l'éducation comparée

L'éducation comparée connaît un développement fort, en France et dans le monde, depuis les années soixante. C'est en effet à cette époque que se développent les études quantitatives sur les différents systèmes éducatifs dans le monde, à l'initiative des organisations internationales comme le BIE, l'UNESCO et l'OCDE (Halls, 1990 ; Holmes, 1990 ; Debeauvais, 1997). On peut dès lors réaliser des comparaisons internationales à partir de données chiffrées.

Il est intéressant de noter que le père fondateur de l'éducation comparée, Marc-Antoine Jullien de Paris, avait dès 1817 lancé l'idée d'une comparaison entre « les établissements et les méthodes d'éducation et d'instruction des différents États de l'Europe » (1). Jullien de Paris donne des exemples de questionnaires qui permettront de recueillir les données (2) et propose également la création d'une structure internationale qui pourrait aider les instances éducatives nationales à améliorer leur système d'enseignement (3) en les informant des réalisations effectuées dans d'autres pays.

Le père de la spécialité avait bien compris qu'il fallait introduire objectivité et scientificité dans les recherches en éducation comparée pour que celle-ci devienne « une science (4) à peu près positive » (5). En fait, il faudra attendre un siècle et demi avant que l'éducation comparée ne se dote des concepts et outils nécessaires à son développement.

Au XIX^e siècle, les enquêtes sur les systèmes éducatifs étrangers sont nombreuses et visent à apporter des informations aux responsables qui sou-

haitent mettre en place un enseignement laïque organisé par l'État, après la remise en cause des fonctions éducatives de l'Église. Je n'en retiendrai que quelques-unes : celle de Victor Cousin, membre du Conseil de l'instruction publique français qui part en Prusse, premier État à avoir mis en place un enseignement primaire obligatoire, pour étudier son système éducatif ; celle de C.A.W. Kruse, pédagogue allemand, qui publie ses *Remarques comparatives sur l'instruction publique en France* et qui compare l'éducation en France et en Allemagne et constate que l'enseignement supérieur en France est très « aristocratique » ; celle de Friedrich Thiersch, professeur de pédagogie à l'université de Munich, intitulée *De l'état actuel de l'enseignement public dans les États allemands de l'Ouest, en Hollande, France et Belgique* et qui a été réalisée à la suite de nombreuses visites dans les écoles ; d'autres enquêtes ont été menées en Europe et aux États-Unis par des Européens, des Américains, des Néo-Zélandais (Hilker, 1964 ; Vexliard, 1967 ; Van Daele, 1993).

Pourtant, ces études s'apparentent davantage à des enquêtes sur l'enseignement dans un pays (monographies descriptives de l'état de l'enseignement dans celui-ci) qu'à des études comparées proprement dites. Elles portent surtout sur l'enseignement primaire obligatoire. Puis, vers la fin du siècle, elles ont pour objectif, non plus la transformation de son propre système, mais la connaissance désintéressée d'autres systèmes éducatifs, et elles s'intéressent aux autres niveaux de l'enseignement : secondaire, supérieur et professionnel (Vexliard, 1967).

Elles s'accompagnent parfois de réflexions théoriques. En 1900 (6), Michael Sadler définit, lors d'une conférence, sa conception des systèmes d'éducation. Ils constituent un tout, dont tous les éléments sont solidaires, et ils dépendent du contexte social global. À partir de 1920, on voit apparaître des théories « classiques » relatives à l'éducation comparée avec I.L. Kandel, N. Hans, F. Schneider et F. Hilker (Vexliard, 1967 ; Van Daele, 1993). Et pourtant, l'éducation comparée progresse peu au début du XX^e siècle. Les descriptions de systèmes éducatifs restent souvent formelles, les explications ne sont pas soutenues par des théories historiques ou sociologiques solides. Le manque de données statistiques empêche la mise en perspective et les comparaisons sérieuses (Lê Thành Khôi, 1981).

Il faut attendre l'introduction des méthodes d'analyse quantitative pour assister à un développement notable des recherches en éducation (Halls, 1990). Les données chiffrées recueillies par les organisations internationales à l'aide d'indicateurs variés fournissent des informations objectives et autorisent des comparaisons, pondérées cependant par des références au contexte social, économique, historique et culturel (Vexliard, 1967 ; Tournier, 1981). Celles-ci concernent les problèmes éducatifs communs aux différents pays et non plus seulement l'ensemble des systèmes éducatifs. Par exemple, des études ont été réalisées par les économistes sur le financement de l'éducation à différentes époques et dans différents pays (Halls, 1990). Elles ont fait apparaître des évolutions que l'on peut expliquer sur le plan politique (Carry, 1995, Diebolt, 1996). Les études sur la démocratisation de l'enseignement à différentes périodes et dans plusieurs pays n'ont pu être réalisées que grâce aux données chiffrées qui sont recueillies par les ministères de l'Éducation nationale ou les organismes internationaux (Duru-Bellat, Mingat, 1992 ; Langouët, 1994). Les études de l'IEA (7) ont apporté des informations précises sur les compétences acquises par les élèves à la fin du primaire

dans une vingtaine de pays (Husén, 1967). Ce sont quelques exemples d'études comparatives qui ont pu être menées grâce à l'introduction de méthodes quantitatives et à l'apport de données statistiques émanant de l'ensemble des pays.

La mondialisation des problèmes éducatifs nécessite une approche globale, à l'échelle de l'ensemble des pays, et des remédiations qui dépassent souvent le cadre national. Les données dont nous disposons actuellement sur l'état des systèmes éducatifs dans le monde, sur les problèmes globaux et les problèmes spécifiques qui se posent, nous permettent de mener des études comparatives fructueuses pour tenter d'imaginer des solutions globales ou spécifiques originales (Delors, 1996).

Des moments forts dans la recherche en éducation comparée

Il est intéressant de noter que la recherche en éducation comparée s'est développée à des moments aisément repérables.

À la fin des années soixante, B. Holmes publie *Problems in Education : A Comparative Approach* (1965) ; H.J. Noah et M.A. Eckstein écrivent *Toward a Science of Comparative Education* (1969) ; A. Vexliard publie *La pédagogie comparée. Méthodes et problèmes* (1967) et J. Tusquets *Teoria y practica de la pedagogia comparada* (1969). Les comparatistes anglo-saxons privilégient le terme d'éducation comparée, alors que les chercheurs européens lui préfèrent le terme de *pédagogie comparée* (Debesse, Mialaret, 1972). On s'intéresse beaucoup à cette époque aux problèmes théoriques et aux aspects méthodologiques de l'éducation comparée. C'est aussi à ce moment-là que naissent la plupart des revues réalisées par les associations d'éducation comparée : au Royaume-Uni, *Comparative Education* (1965) et *Compare* (1971) ; au Canada, *Convergence* (1968) et *Éducation canadienne et internationale - Canadian and International Education* (1972) ; en France, *Éducation comparée* (1973). Les États-Unis avaient pris une sérieuse avance sur les autres pays, puisqu'en 1956 déjà, l'association d'éducation comparée américaine publiait *Comparative Education Review*. Cette période peut être considérée comme « les années charnières d'une nouvelle ère pour les études comparées » (Halls, 1990).

Il semble qu'il ait fallu ensuite attendre les années quatre-vingt-dix pour que l'éducation comparée suscite de nouveau un intérêt fort de la part des chercheurs (8). En effet, de nombreuses publications voient le jour, comme *Theories and Methods in Comparative Education*, coordonné par J. Schriewer et B. Holmes (1988), *L'éducation comparée : questions et tendances contemporaines* de W.D. Halls (1990), *L'educazione comparata oggi*, de B. Orizio (1988), *Manual de Educacion Comparada* de A. Velloso et F. Pedro (1991), *L'éducation comparée* de Henk Van Daele (1993), *Éducation comparée* de G. Meuris et G. De Cock (1996) et *L'éducation comparée* de L. Porcher et D. Groux (1997). De nombreux numéros de revues sont aussi consacrés au même moment à l'éducation comparée : *Perspectives* intitule le dossier du n° 71 « L'éducation comparée : un bilan provisoire » (1989) ; *la Revue internationale d'éducation* intitule son n° 1 « Approches comparatives en éducation » (1994) ; *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle* consacre le numéro de juillet 1995 à l'« Éducation comparée ». On constate donc un regain d'intérêt pour l'éducation comparée depuis quelques années (Halls,

1990). Tout se passe comme si on redécouvrait l'éducation comparée sous l'effet du phénomène de mondialisation comme on l'a fait à la fin des années soixante, sous l'influence des données quantitatives fournies par les organisations internationales. On peut se demander s'il ne s'agit là que d'un épiphénomène, un phénomène de mode en quelque sorte, ou d'une tendance de fond incontournable, qui correspond à un désir d'ouverture sur le monde. Ce regard sur l'autre permet de satisfaire sa curiosité intellectuelle mais aussi de mieux comprendre sa propre situation mesurée à l'aune internationale et de réinvestir de sens ses propres pratiques.

Un état des lieux de la situation de l'éducation comparée dans le monde et des tendances de la recherche en Europe occidentale (Holmes, 1990), en Europe centrale et orientale (Hofmann, Malkova, 1990), en Amérique du Nord (Lawson, 1990), en Amérique latine (Oliveros, 1990), en Australie, en Nouvelle-Zélande et dans le Pacifique (Burns, 1990), en Asie (Kobayashi, 1990), en Afrique (Fafunwa, 1990) et dans les États arabes (Benhamida, 1990), est présenté de façon exhaustive dans l'ouvrage dirigé par Halls (1990). Ces articles mettent en évidence la diversité des études comparatives et l'importance accordée aux recherches méthodologiques et théoriques. Si les États-Unis et l'Allemagne consacrent de nombreuses études à la théorie, le Japon affirme son éclectisme méthodologique ; les autres pays manifestent généralement une tolérance par rapport aux différentes méthodes (Halls, 1990). De même, un consensus semble se faire sur une approche interdisciplinaire des problèmes et des thèmes traités (King, 1989). Ces thèmes sont aussi souvent abordés dans une perspective mondiale et l'État-nation n'est plus, comme cela était auparavant (jusqu'en 1950) l'unité de comparaison (Halls, 1990). Mais l'éducation comparée est toujours le produit d'une histoire et d'une société. Les différentes éducations comparées dans le monde illustrent les différentes formes de contextualisation de la spécialité (Cowen, 1990). Il serait fastidieux de vouloir dégager dans cette note les tendances de l'éducation comparée dans les différentes aires géographiques, d'autant plus que l'éducation comparée se targue d'être non nationale (Cowen, 1990).

ÉPISTÉMOLOGIE DE L'ÉDUCATION COMPARÉE

La redécouverte actuelle de l'éducation comparée est très différente de celle qui a eu lieu à la fin des années soixante. On entendait alors par éducation comparée, une spécialité qui permettait d'établir des comparaisons entre systèmes éducatifs, qui favorisait les emprunts, les transferts possibles d'un système à l'autre (Hilker, 1964). C'est le sens que lui donnait son fondateur Jullien de Paris et que lui donnent encore quelques comparatistes qui lui assignent un objet très précis : les systèmes éducatifs (Garcia Garrido, 1989). Toutefois, une certaine désaffection par rapport à la spécialité a eu lieu pendant une quinzaine d'années (Halls, 1990). On est en droit de s'interroger sur les raisons de ce silence. Plusieurs raisons sont avancées. *L'éducation n'apparaît plus comme la panacée universelle sociale et économique* et les gouvernements réduisent leur investissement budgétaire dans ce domaine (Halls, 1990). L'éducation comparée a des difficultés à se faire reconnaître sur le plan scientifique (Novoa, 1995).

Une réflexion épistémologique sur la spécialité, sur les limites du champ et les lieux d'éducation comparée va nous permettre d'en proposer une définition large et de démontrer qu'elle est porteuse d'enjeux forts dans le contexte actuel.

Le champ de l'éducation comparée

L'éducation comparée a pour but d'apporter sa contribution à une meilleure compréhension internationale. En effet, en comparant des faits éducatifs qui appartiennent à des contextes différents, on est amené à étudier d'autres cultures (De Landsheere, 1972). On parvient alors à une meilleure compréhension de sa propre culture et on découvre le relativisme.

J'aborderai cette dimension qui constitue un des apports essentiels de l'éducation comparée. Mais il convient auparavant de délimiter le champ de l'éducation comparée.

Souvent considérée comme une démarche — on parle souvent de démarche comparative également dans d'autres domaines que celui des sciences de l'éducation —, elle est plus qu'une démarche : elle constitue une spécialité au sein des sciences de l'éducation, tout comme la littérature comparée, le droit comparé ou la politique comparée en constituent une au sein de la littérature, du droit ou de la science politique (Halls, 1990). Elle est omniprésente en éducation, puisqu'à tous moments, pour mieux comprendre ce que nous vivons, nous faisons appel à d'autres contextes où apparaissent des réalités, des problèmes semblables. Les problématiques, étudiées sous des angles différents, permettent une décentration de l'individu, une prise de recul et un changement de point de vue qui favorisent l'analyse et facilitent la compréhension. L'éducation comparée est à l'écoute des différences ; elle approche chaque système, chaque fait éducatif dans sa globalité. Elle en perçoit la cohérence, la spécificité, elle les relie à leur contexte, à leur histoire, à la société dont ils sont le produit (Lê Thành Khôi, 1981).

La comparaison en éducation a un sens. Elle n'est jamais gratuite. Si elle est effectuée de façon rigoureuse, la lecture des points communs et des différences relatives à un problème général apporte des informations plus intéressantes que celles qu'apporterait une lecture de ce même problème, dans un seul contexte. Si les mêmes effets se produisent toujours, peut-on inférer des lois comme l'affirme Lê Thành Khôi (1981, 1995) ? Un débat est ouvert à ce sujet. Certains prétendent que la diversité extraordinaire des contextes rend illusoire cet espoir ou conduit à élaborer des lois si générales (9) qu'elles en perdent l'essentiel de leur intérêt (Husén, 1989 ; King, 1989). Cependant, il est intéressant de comprendre ces effets, pour tenter d'y apporter une solution. Par exemple, la violence ne se manifeste pas de la même manière dans un collège de Sarcelles, dans une école de Sao Paulo et dans un établissement de Lagos. Toutefois, les signes de violence sont souvent les mêmes (racket, viols, violences verbales, physiques) et les moyens de l'enrayer peuvent être abordés de façon globale, même si les actions à mettre en œuvre doivent s'adapter au contexte.

La comparaison en éducation est économique, car elle permet de ne pas se livrer à des études qui ont déjà été réalisées en d'autres lieux. On assiste actuellement à une mondialisation des champs de l'activité humaine et le recours à l'éducation comparée apparaît tout à fait nécessaire dans ce contexte.

L'approche des dispositifs ou des faits éducatifs que suppose l'éducation comparée est multiple et complexe. Elle nécessite des points de vue différents et fait appel à des chercheurs qui ne sont pas nécessairement des comparatistes, mais des économistes, des historiens, des sociologues, des démographes... Certaines études demandent une technicité telle que seuls des spécialistes peuvent mener à bien ces recherches. Par exemple, pour étudier l'innovation en éducation, Antoine Prost a recours à une analyse historique pour montrer « le changement paradoxal d'une institution qui refuse la réforme et l'innovation » (Prost, 1996). L'éducation comparée n'est pas la spécialité des seuls comparatistes ; elle se situe au carrefour de nombreuses disciplines et chacune apporte un éclairage différent sur l'objet d'étude (Van Daele, 1993).

C'est dans la confrontation et la comparaison de problèmes relatifs à l'éducation en différents contextes que l'éducation comparée prend son sens (10) (Halls, 1990). Elle a souvent une dimension internationale mais elle peut aussi être intranationale (comparaison de la façon dont un fait éducatif est traité dans différentes régions : l'éducation à la citoyenneté en Bretagne et en Corse). Le regard du comparatiste qui étudie des réalités dans des contextes différents crée le rapprochement et permet d'établir les points communs et les différences.

Les études comparatives sont souvent réalisées par les organismes internationaux (BIE, UNESCO, OCDE, Conseil de l'Europe). Effectuées à partir d'indicateurs, elles recueillent des données quantitatives sur les différents pays et fournissent des informations importantes aux décideurs (Laderrière, 1995, Debeauvais, 1996). Ces études ont un impact sur l'élaboration des politiques éducatives (Lê Thành Khôi, 1981). Jullien de Paris, le père fondateur de l'éducation comparée, écrivait en 1817 dans son *Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée* que du rapprochement et de la comparaison entre les cantons suisses naîtrait l'idée de « s'emprunter les uns aux autres ce qu'ils pourraient avoir de bon et d'utile dans leurs institutions » (11).

Toutefois, les études comparatives réalisées par les organisations internationales ne concernent pas seulement les comparaisons de systèmes éducatifs ; elles proposent des études spécifiques à chaque pays sur leurs politiques nationales d'éducation (12) ; elles s'intéressent aussi aux grandes tendances mondiales. Les comparaisons deviennent alors thématiques et ce, à l'échelle planétaire. C'est sur ce type de comparaison qu'est construit le *Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle* (Delors, 1996). Le rapport aborde les grands problèmes mondiaux et imagine des voies qui pourraient permettre d'y remédier (cohésion sociale, meilleure prise en compte du local et du global, nouveau modèle de développement...).

Les organisations internationales ne sont pas seules en charge des études comparatives. De nombreux chercheurs étudient les problèmes qui se posent de façon générale, au niveau mondial ou au niveau de plusieurs États. Par exemple, l'étude de la question des nouvelles technologies fait ressortir que les techniques de communication sophistiquées actuelles creusent le fossé entre nantis et défavorisés (au niveau des États et des individus). Il faut donc imaginer des solutions à l'échelle mondiale (éducation au changement (13), intégration pertinente des nouvelles technologies dans les dispositifs éducatifs) sans omettre le fait que la moitié de la population mondiale n'a pas accès aux réseaux téléphoniques. La question suivante appelle une réponse

urgente : Comment peut-on éviter que les inégalités ne se renforcent, que le pouvoir culturel et scientifique que confère la maîtrise des outils d'information ne soit concentré dans les mains des puissances les plus développées sur le plan technologique (Delors, 1996) ?

L'éducation comparée s'intéresse prioritairement à ce type de problèmes et propose des stratégies qui permettent de réduire les inégalités, d'éviter les traumatismes et de favoriser l'équité au plan mondial. Elle a une dimension pragmatique. Elle s'appuie sur une analyse de la situation à l'échelle internationale pour envisager des remédiations (King, 1989).

Si elle met à jour les problèmes communs, les clarifie et propose des analyses qui contiennent des éléments de solution au plan local et au plan international, elle repère aussi les différences et les explique. Les différences qui existent entre la distribution des disciplines scolaires dans les curricula européens (Forquin, 1989), l'organisation du temps scolaire, le contenu des formations professionnelles, les calendriers universitaires (Paul, Thomamichel, 1996) s'expliquent par les contextes spécifiques, par l'histoire de chaque système éducatif, par les cultures scolaires différentes (Abdallah-Preteille, Porcher, 1996). Chaque pays est attaché, pour toutes ces raisons, à son propre système éducatif ; les instances européennes l'ont bien compris, qui ne tentent pas d'unifier les systèmes mais qui proposent des structures supplémentaires, comme les sections européennes ou les nouvelles formations professionnelles (pour les nouveaux métiers) communes. On ne touche pas à l'existant, mais on ajoute des cadres, des certifications et on développe la mobilité et l'échange (Porcher, Groux, 1997).

La mobilité et l'échange sont des facteurs importants pour le développement de l'éducation comparée. En effet, c'est par la rencontre de l'autre, dans son pays, que l'on pourra prendre conscience des différences dans tous les domaines de la vie sociale, politique, économique, culturelle, mais aussi dans le domaine éducatif.

L'éducation comparée rassemble les données recueillies sur les systèmes éducatifs (14) (Postlethwaite T.N., Wiley D.E., 1992), elle propose des explications sur les liens entre l'éducation et la culture (Lê Thành Khôi, 1995). Elle apporte des informations, elle permet de comprendre l'évolution des systèmes et de poser les problèmes au plan mondial. Les données collectées à l'aide des indicateurs ou les enquêtes qualitatives réalisées apportent des informations utiles pour influencer sur les politiques éducatives. Elle initie des recherches orientées vers des décisions (organisations internationales) mais aussi vers des conclusions (les études sur les rapports entre éducation, culture et société) (De Landsheere, 1992). La diffusion des études se fait par les réseaux de communication des organisations internationales et des associations de comparatistes (Van Daele, 1993).

Après avoir cerné l'objet d'étude, la spécialité que constitue l'éducation comparée, nous allons tenter d'en proposer une définition, qui, comme toute définition, est nécessairement réductrice :

L'éducation comparée est une spécialité qui permet, en relation avec des champs disciplinaires variés, d'approcher des réalités éducatives internationales ou nationales, de les étudier par le biais de la comparaison, dans leur contexte global, à des fins cognitives, mais aussi pragmatiques, pour tenter de comprendre les problèmes rencontrés, mais aussi d'améliorer l'existant (Porcher, Groux, 1997).

Certes, l'apport considérable que représente l'éducation comparée sur le plan de la formation de l'esprit, de la connaissance et sur le plan de la relation à l'autre, n'apparaît pas dans cette définition. En effet, des recherches comme celle de R. Hoggart, dont il rend compte dans *La culture du pauvre* (15) ou celle de Labov, qu'il relate dans *Le parler ordinaire* (16), s'apparentent à l'éducation comparée, dans la mesure où elles mettent à jour les différences d'ordre culturel, éducatif, linguistique entre les différentes classes sociales (Hoggart) et les différentes communautés américaines (étude de la langue vernaculaire des Noirs Américains en lien avec « la culture, l'organisation sociale et la situation politique de la jeunesse des ghettos noirs des États-Unis » (Labov)). Le concept de la variation (sociale (17)) qui nourrit l'œuvre de Labov, est aussi un concept fondateur pour l'éducation comparée (Porcher, 1996).

Toute tentative de définition est, on le sait, vouée à l'échec. Réductrice, insuffisante, privilégiant un aspect par rapport à un autre, elle sera inévitablement contestée. De même, lorsqu'on s'attache à rechercher ce que l'on pourrait appeler une méthodologie de l'éducation comparée, on s'aperçoit qu'il y a une pluralité de démarches, de méthodes et qu'aucune ne constitue la théorie de référence pour cette spécialité (Husén, 1989).

Des cadres de référence pour une méthodologie de l'éducation comparée

Nombreux sont les comparatistes en éducation qui ont mis l'accent sur la nécessité d'être vigilant par rapport aux méthodologies (Debeauvais, 1989 ; Halls, 1990). De façon plus générale, Norbert Elias invite le chercheur en sciences sociales à l'analyse critique et à la prudence par rapport à leurs modèles théoriques :

« Les spécialistes de la recherche, les représentants des sciences sociales eux-mêmes, ne disposent guère de normes communes d'auto-contrôle ou de contrôle réciproque qui leur permettraient de distinguer avec la même assurance que leurs collègues des sciences de la nature, entre, d'une part, des produits de l'imagination, arbitraires et personnels — idéaux politiques ou nationaux — et, d'autre part, des modèles théoriques et réalistes que l'on puisse soumettre à l'examen empirique » (18).

Les débats sur la méthodologie et les approches théoriques en éducation comparée n'ont pas permis de privilégier une théorie. C'est la raison pour laquelle on peut se demander s'il existe une méthodologie de l'éducation comparée (Novoa, 1995), ou un « éciectisme pragmatique acceptant la coexistence de démarches scientifiques hétérogènes » (Debeauvais, 1989).

Le cadre fonctionnel

Certains chercheurs pensent que le cadre théorique qui adopte une vue totalisante, voire systémique vis-à-vis des faits sociaux est le cadre de référence le mieux adapté à l'éducation comparée (Debeauvais, 1989). Le fonctionnalisme est une approche qui convient à l'étude des organisations, des institutions, de la vie sociale. « Recourant à une analogie entre la vie sociale et la vie organique, le fonctionnalisme saisit chaque institution dans sa fonc-

tion, dans son apport au maintien du système. L'institution est essentiellement la réponse à un besoin de la société, elle est une condition utile à son fonctionnement » (19).

Le fonctionnalisme convient pour étudier les fonctions des parties dans un ensemble. Il s'agit des fonctions manifestes (celles que les acteurs ont voulues) mais pas des fonctions latentes (les conséquences objectives de l'institution, indépendamment du point de vue des acteurs) (20). Le fonctionnalisme permet d'étudier la société comme une totalité qui intègre les différentes institutions, qui ont chacune leur fonction propre à l'intérieur de cette société (King, 1989).

Durkheim souligne les limites du fonctionnalisme. En effet, écrit-il, « Faire voir à quoi un fait est utile n'est pas expliquer comment il est né ni comment il est ce qu'il est » (21).

Cela revient à dire que le fonctionnalisme n'est que descriptif ; il n'a pas de dimension historique ni explicative. On peut s'interroger sur les possibilités qu'offre une telle approche en éducation comparée. S'agit-il de décrire le fonctionnement d'une institution et des éléments qui la composent, de les comparer à une autre institution en un autre lieu ? L'approche fonctionnaliste, suffisamment globale et systémique, peut être opératoire. Mais il semble certes artificiel de se limiter à la description et à la fonction des parties au sein du tout, sans aborder à aucun moment le sens de l'organisation, son développement, son histoire (Lê Thành Khôi, 1981).

Le cadre structuro-fonctionnaliste

La théorie de type structuro-fonctionnaliste (Parsons, 1966) clarifie les choses. Le système général de l'action qu'elle propose identifie les besoins nécessaires à sa réalisation (stabilité, adaptation) et les systèmes qui remplissent les fonctions qui correspondent à ces besoins (système culturel, social...). Ces fonctions s'effectuent par le biais des structures (par exemple pour le système social, les rôles, les collectivités, les normes, les valeurs). Le système général de l'action fait une place importante aux relations entre l'action et son environnement. L'état des relations entre les systèmes et leurs environnements constitue le point de référence le plus important pour comparer deux sociétés. (22)

Cette théorie semble être un modèle conceptuel pertinent pour effectuer des comparaisons entre des systèmes éducatifs par exemple. L'importance accordée au contexte en particulier se retrouve dans les études comparatives (Bourdieu, Passeron, 1967 ; Lê Thành Khôi, 1991).

Le cadre structuraliste

Il convient aussi d'étudier la pertinence du modèle structuraliste pour l'éducation comparée.

Le structuralisme se définit épistémologiquement comme une activité opératoire de nature essentiellement constructiviste. Selon Barthes, ses deux opérations principales sont le découpage (recherche des fragments mobiles (mythèmes, phonèmes, sèmes) et la découverte des règles d'association (règles de combinaison qui permettent de dégager un sens à partir des fragments inventoriés) (23). Cette activité opératoire aurait pour but de comprendre, en les décodant, la culture et d'exprimer en termes intelligibles une réalité complexe (24).

Quel éclairage C. Lévi-Strauss apporte-t-il sur la question ? Il part de « l'hypothèse de travail selon laquelle la structure sociale est un modèle construit à partir de la réalité empirique observée et décrite par l'ethnographie, c'est-à-dire des relations sociales (règles de parenté, rituel...), et qui n'existe pas en soi mais par rapport aux éléments qu'elle réunit et dont elle explique les règles d'organisation et de transformation. (...) Toutes les structures sociales étant inconscientes et radicalement distinctes des explications conscientes que donnent d'elles les individus à qui elles s'imposent, la connaissance des structures suffit à expliquer tout ce qui existe » (25).

En quoi le cadre structuraliste peut-il constituer une approche opératoire pour l'éducation comparée ? Dans l'optique structuraliste, le sujet s'efface au profit de la construction. Il y a objectivation de la réalité grâce à « des codes et des symboles qui garantissent une véritable coupure épistémologique. (...) Les phénomènes étudiés (structures) doivent être appréhendés à partir des relations qui les caractérisent à un moment donné » (26). C'est dire que la dimension synchronique est prioritaire. « L'ethnologie structuraliste (comme la linguistique saussurienne) sans nier l'intérêt du point de vue historique et évolutionniste (diachronie) prend pour point de départ l'étude synchronique des institutions pour en dégager la structure et le sens » (27).

Quand peut-on faire appel à une approche structuraliste en éducation comparée ? Quel objet peut-on étudier en recourant à ce modèle ? Certains comparatistes en éducation pensent qu'il peut être tout à fait pertinent d'approcher l'institution éducative, ses acteurs, les relations qu'ils entretiennent, les stratégies qu'ils développent, les actions engagées, les résistances... par le biais d'une méthode structuraliste (King, 1989 ; Halls, 1990). Des comparaisons entre institutions éducatives appartenant à des contextes différents pourront être établies grâce à la confrontation des éléments de ces ensembles.

Une pluralité de méthodes

L'efficacité des modèles qui viennent d'être présentés dépend de l'objet d'étude.

Nombreux sont les sociologues qui ont refusé le dogmatisme dans les sciences sociales et qui ont affirmé la nécessité d'une multiplicité d'approches. C'est le cas de Weber, qui fait sien « le postulat néo-kantien de l'inépuisabilité du réel, affirme la pertinence d'approches multiples et non exclusives. (...) Chez lui, le terme « méthode » appelle le pluriel qui reflète la multiplication des techniques de connaissance. La validité d'une méthode ne saurait être affirmée en dehors d'un contexte particulier, et c'est aux résultats obtenus qu'elle sera jugée » (28).

Comme nous l'avons dit plus haut, nombreux sont les comparatistes qui ont revendiqué une pluralité d'approches, de théories et de méthodes (29) (Debeauvais, 1989 ; Halls, 1990 ; Leclercq, 1994). « La recherche en éducation doit faire preuve d'un plus grand éclectisme épistémologique » (Husén, 1989).

Mais qu'entend-on par méthode ? S'agit-il des techniques, des procédés utilisés par le savant ou de la démarche scientifique elle-même ? Pour M. Mauss, il faut pour analyser les faits sociaux, difficiles à atteindre et souvent complexes, des « procédés spéciaux et rigoureux d'observation (...), des méthodes critiques ».

Nous retiendrons ce terme de « méthodes critiques ». Ce sont ces méthodes que l'éducation comparée doit utiliser pour analyser les faits éducatifs dans leur complexité et qui, seules, rendront possible leur objectivation.

Comme Max Weber, Marcel Mauss affirme que « l'emploi de ces méthodes varie naturellement avec les faits variés que la sociologie observe. C'est ainsi qu'il existe des moyens différents pour analyser un rite religieux et pour décrire la formation d'une ville. Mais l'esprit, la méthode du travail restent identiques, et l'on ne peut classer les méthodes critiques que suivant la nature des documents auxquels elles s'appliquent : les uns sont les documents statistiques, puisque tous modernes, récents, les autres sont les documents historiques » (30).

L'éducation comparée a recours à des méthodes critiques différentes selon l'objet d'étude (Husén, 1989 ; Halls, 1990). On fait appel en priorité à des méthodes quantitatives quand on veut comparer par exemple les résultats des élèves de 13 ans en mathématiques et en sciences dans les pays de l'OCDE. On fait plutôt appel à des méthodes qualitatives quand on veut étudier les acteurs éducatifs en Égypte et comparer les rôles et les fonctions des secteurs public et privé dans ce pays. Et si l'on veut comparer les modèles organisationnels de l'entreprise en France et au Japon et les politiques de formation qui leur sont afférentes, on aura recours à une analyse systémique, particulièrement adaptée à l'analyse des organisations. Actuellement, même s'ils s'accordent à reconnaître différentes tendances en éducation comparée (Novoa, 1995), les chercheurs de la spécialité lui revendiquent une multiréférentialité (Debeauvais, 1989).

La méthode comparative

L'éducation comparée est aussi extrêmement dépendante de l'outil qu'est la comparaison. Celui-ci est utilisé pour analyser les faits éducatifs au niveau international ou national. La méthode comparative, spécifique à l'éducation comparée, devait, selon Jullien de Paris, faire avancer les recherches en éducation et « fournir des moyens nouveaux pour perfectionner la science de l'éducation » (31).

Pour être réellement efficace, cette méthode doit être utilisée avec beaucoup de rigueur. Elle fait appel à des techniques complexes. La comparaison est une activité mentale élaborée, « consciemment délimitée par des problèmes, des perspectives théoriques et des desseins générateurs d'attente » (Schriewer, 1989). C'est un mode de pensée relationnelle qui a des règles exigeantes (Holmes, Schriewer, 1992). C'est sur ce point que M. Mauss insiste lorsque, après avoir étudié les utilisations erronées des statistiques, il examine le problème des comparaisons fallacieuses :

« Il faut, de plus, avoir le soin de réduire à des faits comparables les données d'origines diverses dont on dispose. Faute d'avoir ainsi procédé, beaucoup de travaux de sociologie morale, par exemple, contiennent de graves erreurs. On a comparé des nombres qui n'ont pas du tout la même signification dans les diverses statistiques européennes. En effet, les statistiques sont fondées sur les codes, et les divers codes n'ont ni la même classification, ni la même nomenclature ; par exemple, la loi anglaise ne distingue pas l'homicide par imprudence de l'homicide volontaire. De plus, comme toute observation scientifique, l'observation statistique doit tendre à être la plus exacte et la plus détaillée possible. Souvent, en effet, le caractère des faits

change, lorsqu'à une observation générale, on substitue une analyse de plus en plus précise ; ainsi, une carte, par arrondissements, du suicide en France, conduit à remarquer des phénomènes différents de ceux que fait apparaître une carte par départements » (32).

Selon le principe que l'on ne peut comparer que ce qui est comparable, il faudra veiller à la qualité des données et à ce qu'elles recouvrent. Par exemple, lorsqu'on voudra comparer les enseignements préscolaires dans les pays de l'OCDE, il faudra veiller à ce que les personnes interrogées entendent la même chose : école maternelle (ou son équivalent) et non garderie ou crèche.

Les difficultés méthodologiques rencontrées par les responsables de l'étude *Regards sur l'éducation, les indicateurs de l'OCDE* (OCDE, 1996), sont indiquées dans l'introduction. En particulier, on signale que pour le calcul des moyennes internationales (pour de nombreux indicateurs), la moyenne des pays et le total OCDE peuvent être sensiblement faussés par les données manquantes (OCDE, 1996).

L'identification des éléments du système

Ces précautions relatives à la comparaison évoquées, il faut avant d'engager toute démarche comparative, identifier les différents composants (ou éléments) du système (ou structure).

Cette première étape doit être extrêmement rigoureuse. Les qualités du comparatiste sont celles que définit Lévi-Strauss dans *L'Anthropologie structurale* et qu'il appelle « les ambitions de l'anthropologie » (33). La première de ces ambitions est l'objectivité. Il ne s'agit pas de l'objectivité qui consiste à faire abstraction de ses croyances, de ses valeurs et de ses préjugés. Il s'agit d'acquérir des « méthodes de pensée (...) valides, non seulement pour un observateur honnête et objectif, mais pour tous les observateurs possibles » (34).

L'anthropologue doit « façonner de nouvelles catégories mentales, contribuer à introduire des notions d'espace et de temps, d'opposition et de contradiction, aussi étrangères à la pensée traditionnelle que celles qu'on rencontre aujourd'hui dans certaines branches des sciences naturelles » (35).

Le comparatiste en éducation doit également se forger un appareillage conceptuel et théorique solide et valide pour tous les observateurs possibles (Novoa, 1995). Il s'agit de construire les ensembles constituants de la structure, non pas de les extraire de la réalité empirique, mais de les construire « comme modèles intermédiaires entre les relations observables et la structure proprement dite qui leur donne sens. Le sens n'est pas lisible dans le vécu et n'apparaît que dans le jeu des structures » (Morfaux, 1980).

Par ce processus d'objectivation, l'homme crée les outils, les méthodes critiques qui permettent d'approcher le monde, la réalité sociale, la réalité éducative et de créer en quelque sorte un monde transparent, compréhensible grâce à des outils d'investigation pertinents. Il crée une philosophie, une vision du monde, qui doit être, selon Sartre, « à la fois totalisation du Savoir, méthode, Idée régulatrice, arme offensive et communauté de langage » (36).

Le chercheur en éducation comparée doit donc, dans un premier temps, repérer les éléments constitutifs de la structure qu'il construit, approcher sa

logique interne (Leclercq, 1994), puis se forger les outils qui lui permettront de construire le savoir spécifique à la spécialité « éducation comparée ». Car c'est ce savoir qui nous intéresse et ce sont les propositions auxquelles les méthodes critiques nous permettent d'arriver, qui sont importantes et non le processus en lui-même, pour lui-même.

Wittgenstein écrit dans *De la certitude* à propos du savoir en mathématique — propos généralisables au savoir en éducation comparée — que la recherche doit générer le sens qui lui-même doit modifier les pratiques :

« Le savoir en mathématique. Là, il faut toujours se souvenir qu'un "processus interne", "un état interne" n'ont pas d'importance et demander : "Pourquoi aurait-il de l'importance ? En quoi m'intéresse-t-il ?" Ce qui est intéressant, c'est la façon dont nous employons les propositions mathématiques » (37).

La relation entre théorie et pratique est là encore mise à jour. L'éducation comparée a une dimension pragmatique ; elle a certes une dimension heuristique, mais elle utilise les connaissances, le savoir qu'elle construit, à des fins d'amélioration du système, de la structure (Van Daele, 1993). Si elle étudie les éléments de la structure, c'est pour mieux comprendre les relations qu'ils établissent entre eux, dans des contextes divers, pour mettre à jour les fonctionnements, les dysfonctionnements et faire des propositions concrètes pour améliorer la structure, la rendre plus performante, plus efficiente, moins problématique (Lê Thành Khôi, 1981).

La démarche première consiste donc à identifier les éléments du système : acteurs, pratiques, fonctionnements, outils, choix offerts et résultats. La seconde démarche consiste à établir des analogies entre ces « objets » étudiés dans des contextes différents.

Les principes méthodologiques essentiels

Il convient de s'interroger sur la méthodologie de l'éducation comparée et de définir ses principes essentiels. Mais il faut d'abord se demander si l'on peut toujours comparer, si les systèmes éducatifs et leurs composantes sont toujours comparables (Bourdieu, Passeron, 1967 ; Robin, 1994).

Dans l'introduction de *Regards sur l'éducation, les indicateurs de l'OCDE*, les experts chargés de l'étude signalent les limites de leurs données et affirment que « d'autres avancées méthodologiques s'imposent ». Ils attirent en particulier l'attention sur les problèmes de comparabilité qui devront être résolus. L'une des principales limites à la comparabilité des indicateurs internationaux de l'enseignement tient à la classification internationale type de l'éducation (CITE) qui ne présente pas de « définition théoriquement adéquate des niveaux d'enseignement qui puisse être opérationnalisée ». Il n'existe pas non plus de classification cohérente des divers types d'enseignement. En particulier, la distinction actuelle entre enseignements général et professionnel pose des problèmes d'exactitude car elle fait principalement appel à des structures institutionnelles qui sont très différentes d'un pays à l'autre. Beaucoup d'autres points sont soulignés qui rendent difficiles les comparaisons internationales (OCDE, 1996).

La méthodologie de l'éducation comparée a fait l'objet de nombreux articles, de multiples débats lors de colloques et a constitué la matière d'études diverses et parfois contradictoires (Holmes, 1981 ; Altbach, Kelly,

1986 ; Schriewer, Holmes, 1988). Entre les tenants des démarches relevant de l'histoire, de la philosophie, et les tenants des démarches relevant des sciences exactes, inspirées par la démarche expérimentale (38), il n'y a pas consensus (Vexliard, 1967 ; Leclercq, 1994)... Et il n'existe pas de théorie ou de méthode admise par l'ensemble des comparatistes, même si la démarche de l'analyse systémique est souvent utilisée (Halls, 1990). Cette démarche présente l'avantage d'approcher la réalité éducative dans son ensemble (finalités, objectifs, acteurs, pratiques, fonctionnements, outils, résultats) et de l'étudier en relation avec son contexte. Elle s'apparente à la démarche structuro-fonctionnaliste et à l'approche structuraliste par la vision globale qu'elle propose et par l'étude des interrelations entre les éléments du système (King, 1989).

La méthodologie de la comparaison se conçoit par rapport à une prise en compte du contexte dans ses dimensions économique, historique, politique et culturelle (King, 1968). Si l'on n'intègre pas ces éléments, l'étude comparative sera faussée. Comment expliquer les excellents résultats en sciences (1^{re} position) et en mathématiques (4^e position) obtenus par les élèves de la 8^e classe (14 ans) en République tchèque (39), si l'on ne tient pas compte de la volonté politique de changement de ce pays et des réformes éducatives et curriculaires qui l'ont accompagnée ? Ces résultats ne s'expliquent pas par les moyens financiers mis à la disposition de l'enseignement, puisque les dépenses par élève dans l'enseignement secondaire ne sont que de 1 903 dollars, alors que les pays de l'OCDE dans leur ensemble dépensent 4 730 dollars par élève du secondaire. L'effet d'innovation et la dynamique qui en est la conséquence peuvent expliquer aussi ces excellents résultats. Il faudrait peut-être également tenir compte de facteurs historiques et culturels qui jouent certainement un rôle dans ces performances (Husén, 1987).

Le principe de contextualisation, cher à la philosophie analytique (cf. Hilary Putnam) est essentiel en éducation comparée. Les experts de l'OCDE précisent que les chiffres ne peuvent jamais, à eux seuls, permettre de bien comprendre l'évolution de l'enseignement. En effet, les indicateurs quantitatifs, souvent nécessaires à une analyse exacte de l'évolution de l'enseignement, ne sont jamais suffisants. Ils ne peuvent pas permettre de comprendre les relations de cause à effet qui intéressent les décideurs. En revanche, on peut comprendre ces relations « en étudiant les données chronologiques et en associant les indices relatifs aux systèmes éducatifs aux indicateurs qui s'appliquent à des domaines autres que l'enseignement » (OCDE, 1996).

Ces domaines autres que l'enseignement, ce sont les facteurs politique, économique, culturel, historique qui constituent, ce que j'ai appelé, le contexte du système éducatif. Celui-ci est d'une importance primordiale pour la compréhension du sens des faits éducatifs — et sur ce point la méthode structurale présente des limites pour notre objet d'étude. On ne peut donner du sens à certains éléments du système éducatif que si l'on connaît l'ensemble de ce système (Sur ce point, l'approche structuraliste est opératoire), et le contexte social, culturel et historique dans lequel il s'est développé. C'est la raison pour laquelle les données chiffrées et les statistiques doivent être contextualisées, c'est-à-dire accompagnées de commentaires relatifs au contexte et à la manière dont les chiffres ont été recueillis. L'interprétation des données, leur décryptage, est essentiel (Leclercq, 1994).

M. Mauss insiste sur ce point : « Il faut bien connaître les principes qui ont présidé à la confection (des statistiques). Faute de précautions minutieuses,

on risque d'aboutir à des données fausses : ainsi il est impossible d'utiliser les renseignements statistiques sur le suicide en Angleterre, car, dans ce pays, pour éviter les rigueurs de la loi, la plupart des suicides sont déclarés sous le nom de mort par suite de folie ; la statistique est ainsi viciée dans son fondement » (40).

Ces remarques à propos des statistiques ou des données en sociologie morale sont aussi pertinentes pour l'éducation comparée. Il s'agit de « refuser le comparatisme abstrait » (41) et de bien comprendre la spécificité des systèmes éducatifs que l'on compare. « La réinterprétation sociologique » (42) qui permet de resituer les chiffres dans leur contexte et d'apporter les éclairages, les corrections et les interprétations indispensables à leur exploitation, est nécessaire (King, 1989). Ce qui intéresse le comparatiste, c'est la *position du système d'enseignement dans le système social et ses fonctions dans le système*. Une approche structuraliste semble la mieux adaptée pour conduire cette étude qui pourrait permettre d'établir une véritable typologie des systèmes éducatifs.

Le chercheur en éducation comparée a recours à la méthode comparative pour travailler sur les données quantitatives collectées par les centres de recherche et les organisations internationales (Husén, 1987). La méthode comparative, sous sa forme la plus accomplie, intègre les données contextuelles. Si l'on compare les sciences de l'éducation et les sciences exactes, on peut dire que la méthode comparative, parce qu'elle est analogique, est aux sciences de l'éducation ce que la méthode expérimentale est aux sciences exactes (Halls, 1990).

Mais la méthode comparative doit s'ouvrir sur des approches multiples, nous les avons étudiées. En effet, cette pluralité de démarches est nécessaire au comparatiste, s'il veut avoir une vision globale du fait éducatif, s'il veut l'étudier, en recourant à la comparaison avec d'autres, s'il veut le relativiser, l'analyser dans son contexte. Il lui faut, pour mieux approcher la complexité des phénomènes et des systèmes éducatifs, faire appel à des cadres théoriques différents et complémentaires, qui permettront une étude diversifiée et globale de l'objet d'étude (43) (Debeauvais, 1989 ; Halls, 1990).

J'ai choisi, pour présenter cette étude sur l'éducation comparée, de ne retenir que deux aspects, les limites du champ et les approches méthodologiques, qui me semblent déterminants pour la réflexion épistémologique.

Les lieux d'éducation comparée

Cependant, il ne faudrait pas que l'éducation comparée s'enferme dans des considérations théoriques et méthodologiques. La recherche doit s'effectuer sur les lieux d'éducation comparée et partir de l'existant pour faire des propositions concrètes aux acteurs de l'institution éducative (King, 1989). Les lieux d'éducation comparée sont nombreux et variés. Ce sont des lieux où plusieurs cultures et plusieurs systèmes éducatifs entrent en contact (Porcher, 1980). Nous n'en retiendrons que quelques-uns, comme l'enseignement international, les classes européennes, l'enseignement bilingue et les lieux de diffusion des langues et des cultures. Ils offrent un terrain de recherche particulièrement diversifié. Dans ces lieux privilégiés, l'éducation comparée joue un rôle central, que ce soit pour les élèves, les étudiants ou les chercheurs. Lieux institutionnels comme l'école ou les centres de langue, lieux géographiques comme l'étranger où l'on peut effectuer séjours et

recherches... Dans tous ces lieux, la langue et la culture sont omniprésentes. Elles les habitent et les imprègnent. Ce n'est pas un hasard. Quand une nation s'engage dans une politique de repli identitaire, on ne parle plus de diffusion des langues et des cultures étrangères. Au contraire, quand l'école favorise et encourage l'apprentissage des langues et des cultures étrangères, elle manifeste son désir d'ouverture sur l'autre.

Les médias (télévision, internet...) fournissent également des informations nombreuses sur les différents systèmes éducatifs ; ils offrent la possibilité d'approcher d'autres réalités et d'établir des comparaisons à partir des nouvelles connaissances véhiculées. Ils permettent de faire cohabiter de multiples cultures (Gonnet, 1995).

La démarche comparative, ou dialectique, de confrontation et de rencontre du même et de l'autre est extrêmement enrichissante. Elle permet à l'individu d'accroître ses capacités de compréhension de ce qui n'est pas lui, de s'ouvrir sur le monde et d'abandonner son ethnocentrisme, dans une démarche généreuse vers l'altérité.

L'AVENIR DE L'ÉDUCATION COMPARÉE

Il est urgent de poursuivre le travail et les recherches en éducation comparée, car c'est une spécialité qui peut apporter beaucoup aux différents acteurs de l'institution éducative.

Pour cela, il faut construire de nouveaux concepts, proposer de nouvelles interprétations afin que l'éducation comparée soit plus créative, plus riche, plus porteuse de sens (Novoa, 1995)... Son dynamisme actuel est indéniable et ses enjeux sont forts, mais elle doit se forger les outils conceptuels qui seront les garants de son développement.

Sartre écrit à propos de la philosophie — mais on pourrait établir un parallèle avec l'éducation comparée — : « C'est qu'une philosophie, quand elle est dans sa pleine virulence, ne se présente jamais comme une chose inerte, comme l'unité passive et déjà terminée du Savoir ; née du mouvement social, elle est mouvement elle-même et mord sur l'avenir (...). la philosophie se caractérise comme une méthode d'investigation et d'explication » (44).

L'éducation comparée, comme la philosophie dont parle Sartre, est une spécialité dont on peut attendre beaucoup et qui va apporter des clarifications, des propositions d'éclaircissement aux problèmes éducatifs actuels. Elle invitera les acteurs du système éducatif à faire les choix nécessaires en toute connaissance de cause, en apportant les éléments de savoir indispensables qu'elle aura collectés en d'autres pays, analysés et soumis au filtre de la raison. Aujourd'hui, la mondialisation des techniques, des médias, des transports, de l'économie, de la politique apparaît de façon évidente à tous les citoyens du « village-planète » (Delors, 1996).

La mondialisation des faits éducatifs, l'influence qu'ont l'un sur l'autre les différents systèmes éducatifs, les échanges entre partenaires éducatifs de différents pays, sont également indéniables. Il est nécessaire d'apporter de la cohérence et du sens à ces rapprochements, de rationaliser les interpré-

tations issues des comparaisons, de donner les outils nécessaires à tous pour comprendre les enjeux éducatifs et pour analyser les problèmes qui se posent dans ce domaine.

Les recherches futures en éducation comparée pourraient être orientées dans plusieurs directions :

1. Développement de l'éducation comparée dans les enseignements universitaires et réflexion sur les contenus,
2. Contribution au développement de la recherche en éducation comparée : interprétation des données relatives aux faits et aux systèmes éducatifs, élaboration de concepts opératoires pour l'éducation comparée,
3. Contribution des programmes d'échanges scolaires, universitaires et professionnels au développement de l'éducation comparée,
4. Fonction de l'éducation comparée dans les enjeux actuels de l'éducation.

Le développement de l'éducation comparée dans les enseignements universitaires et la réflexion sur les contenus

L'éducation comparée se développe actuellement de façon considérable pour les raisons suivantes : ampleur du mouvement de mondialisation, développement des échanges internationaux, des « autoroutes » de l'information, prise de conscience des enjeux forts liés à l'institution scolaire, intérêt manifesté par les organisations internationales pour l'éducation, intérêt des médias pour les problèmes éducatifs et pour la comparaison internationale...

Il est tout à fait surprenant qu'en France, l'institution éducative et l'université en particulier ne tiennent pas compte de ce développement et du potentiel important de l'éducation comparée. En effet, cette spécialité permet de réfléchir à la gestion des différences (hétérogénéité dans les classes, différences de valeurs, de cultures, de niveaux...), elle apporte des points de vue décentrés sur le traitement des problèmes éducatifs, elle donne des éclairages nouveaux sur d'autres systèmes (qui ont des finalités différentes, qui font des choix éducatifs qui ne sont pas nécessairement les mêmes que les nôtres), elle relativise les choix effectués (programmes, méthodes, évaluation), elle met en regard des organisations de curriculums variées (Forquin, 1989)...

Il est extrêmement formateur pour un étudiant ou pour un futur enseignant de multiplier les points de vue sur un problème, de l'approcher en fonction de logiques et de cohérences différentes... La démarche comparative est riche d'enseignements ; elle interprète les différences, les ressemblances et cela dans des domaines variés comme la littérature, le droit, la politique, l'éducation...

Prenons l'exemple d'un étudiant en sciences de l'éducation dans une université française. Son parcours de formation passe nécessairement par une étude de l'histoire des institutions éducatives (françaises), du système éducatif (français), de la philosophie de l'éducation (centrée sur la France et sur l'Europe), de la psychologie, de la sociologie, des méthodes de recherche... Certes, l'étude de ces spécialités est nécessaire pour un futur enseignant, mais il est tout aussi important d'avoir une approche décentrée des problèmes éducatifs et de comprendre comment les acteurs éducatifs d'autres pays agissent, travaillent et se forment au sein de systèmes différents. Être ouvert à d'autres systèmes de pensée, à d'autres logiques, à d'autres concepts, à d'autres choix, accepter les différences, les comprendre... tout cela est très important dans le contexte actuel.

En effet, chacun est confronté à l'autre, dans sa différence culturelle, religieuse, sociale, ethnique... Et cette rencontre peut être sereine, enrichissante ou au contraire conflictuelle et violente. L'éducation comparée est une école d'ouverture à l'autre, de tolérance, de respect des différences. Elle permet à l'individu de s'enrichir par la rencontre de l'autre, de mieux se connaître et d'avoir des relations sociales harmonieuses. Un enseignement d'éducation comparée est indispensable en ce sens qu'il est ouverture sur les cultures, réflexion sur l'interculturel, dépassement de soi-même, abandon de l'ethnocentrisme et ouverture sur le monde (Porcher, Groux, 1997).

L'institution éducative, on le sait, ne reflète pas immédiatement les préoccupations de la société ; elle est rarement en prise directe avec elle : elle ne prend pas en compte instantanément les facteurs de changement. Par exemple, il n'y a pas toujours adéquation entre les formations et le marché du travail. Détachée des contraintes présentes, elle n'anticipe pas sur les évolutions ultérieures, à plus forte raison. On peut attribuer à ce phénomène général la faible présence de l'éducation comparée dans les cursus des futurs formateurs en France.

Outre les bénéfiques déjà évoqués de l'éducation comparée pour un étudiant en sciences de l'éducation, un futur enseignant doit pouvoir aussi prendre du recul et adopter une attitude de distanciation par rapport à ses pratiques, à ses méthodes, à ses programmes, à tout ce qui constitue son habitus d'enseignant (Van Daele, 1993). L'éducation comparée peut apporter ce recul critique si souhaitable et mettre fin à la crispation de certains enseignants par rapport à « leurs » programmes. Certains enseignants pensent encore qu'ils doivent respecter à la lettre les programmes, que l'avenir de leurs élèves en dépend...

Si l'on arrive à intégrer le fait que d'autres systèmes éducatifs privilégient l'épanouissement personnel, la socialisation et non les savoirs, on réussira à avoir un regard plus distancié par rapport à son propre système. On sera alors amené à perdre de vue la lettre (le respect inconditionnel des horaires impartis aux programmes et les programmes) au bénéfice de l'esprit (le sens du projet élaboré et mis en place par l'institution éducative). Il ne s'agit pas de pratiquer le laxisme et de se démotiver ; au contraire il s'agit de prendre conscience des enjeux éducatifs et de ne pas perdre de vue les relations entre les pratiques et ces enjeux ; il s'agit en sorte de ré-injecter du sens dans les pratiques. L'éducation comparée, par l'approche multi-dimensionnelle qu'elle propose, par les confrontations permanentes qu'elle met en place, réintroduit le sens dans l'acte éducatif.

Si on compare les données nationales sur les objectifs socio-affectifs dans les programmes des pays de l'Union européenne, on peut élucider les valeurs attendues par chaque système éducatif et confronter les différences et les ressemblances pour l'ensemble de ces systèmes et mettre ainsi à jour la spécificité de chacun d'entre eux. Ces données permettent une réinterprétation nuancée des résultats d'enquêtes internationales. Si les résultats en mathématiques et en sciences des élèves danois sont faibles, cela s'explique parce que le système éducatif danois ne privilégie pas l'acquisition des connaissances, mais la socialisation, l'épanouissement de l'individu...

Pour toutes ces raisons, et en particulier parce que l'éducation comparée offre les ingrédients d'une formation polyphonique qui permettra à l'individu d'acquérir ouverture intellectuelle, souplesse et adaptabilité, il est nécessaire

de proposer à tous les étudiants qui se destinent à un métier de la formation, un enseignement d'éducation comparée.

Il faut aussi contribuer au développement de la recherche en éducation comparée, et ce, sur deux axes différents, celui de l'interprétation des données relatives à l'éducation et celui de l'élaboration de concepts opératoires pour l'éducation comparée.

Contribution au développement de la recherche en éducation comparée : l'interprétation des données relatives aux faits et aux systèmes éducatifs, des concepts opératoires

Dès 1817, Jullien de Paris notait que l'éducation comparée pourrait faire avancer la recherche en éducation, comme l'anatomie comparée l'a fait pour la science de l'anatomie :

« Les recherches sur l'éducation comparée doivent fournir des moyens nouveaux pour perfectionner la science de l'éducation » (45).

Certes, cette spécialité contribue, ainsi que le souhaitait son fondateur, aux progrès de la recherche en éducation, mais elle doit se doter aussi d'un appareillage conceptuel performant et d'outils théoriques solides.

Jullien de Paris proposait pour que l'éducation comparée devienne « une science à peu près positive », qu'elle établisse des regroupements de faits et d'observations, puis des rapprochements en fonction de critères, puis des rapprochements et des comparaisons qui permettront de « déduire des principes certains, des règles déterminées ». Peut-on, comme Lévi-Strauss l'a fait en anthropologie, proposer une véritable analyse des faits éducatifs sans les trahir, sans les simplifier, sans les réduire arbitrairement ? Est-il si important de définir des lois générales qui présideraient au fonctionnement de l'ensemble des systèmes éducatifs ? Ne peut-on pas se fixer pour objectif de mettre à jour les différences et les ressemblances entre les systèmes éducatifs, les lieux où des connexions pourraient se faire, où des harmonisations pourraient être envisagées ? L'éducation comparée n'a pas pour but de proposer des unifications, mais des harmonisations (46) (Halls, 1990 ; Paul, Thomamichel, 1996). Elle garantit « l'existence de différences significatives entre les institutions nationales, et la possibilité de coopérations fonctionnelles, à bénéfice réciproque, qui n'obligent personne à renoncer à une identité ancestrale (et, comme telle, sans prix) » (Porcher, Groux, 1997).

Les partenariats entre États, entre acteurs éducatifs, ne peuvent que contribuer à l'avancée de la recherche en éducation par le jeu dialectique des propositions émises et par la dynamique ainsi mise en place. Lorsque Hegel évoque « la scission du simple en deux parties, ou la duplication opposante, qui, à son tour est la négation de cette diversité indifférente et de son opposition » (47), n'est-ce pas tout le processus de construction du Savoir qui est approché ?

C'est « la réflexion en soi-même dans l'être autre qui est le vrai », écrit Hegel. Où le savoir qui se construit sur le mode contradictoire, spéculatif et dialectique, peut-il mieux se construire que dans la relation intellectuelle avec l'autre, dans un partenariat qui a pour objectif des fins pragmatiques (résolution de problèmes éducatifs ; amélioration de son propre système éducatif ; compréhension de l'autre dans sa structure éducative, mais aussi dans sa culture) ?

Mais pour ce faire, il faut posséder des outils d'analyse ; il faut pour comparer les données recueillies par les différents partenaires, avoir des concepts pertinents pour l'interprétation. Ce travail d'élaboration de concepts doit être engagé. En effet, il y a de façon évidente des manques et des carences dans l'approche interprétative des chiffres et des données recueillis.

L'introduction de *Regards sur l'éducation, les indicateurs de l'OCDE* attire l'attention sur quelques problèmes de fiabilité relatifs aux données. Je les ai déjà évoqués. Elle aborde aussi les questions que l'OCDE et les pays Membres se posent sur la collecte des données : quels sont les phénomènes au cœur même du débat sur l'enseignement qui doivent être mesurés ? Comment peut-on les soumettre à une évaluation chiffrée ? Les mesures proposées sont-elles valables dans tous les pays, réalisables dans la pratique, et permettront-elles d'obtenir des données comparables ? (OCDE, 1996). Ces questions posent le problème de la pertinence théorique et pratique des indicateurs, de la méthode de collecte des données utilisée, mais les questions relatives à l'interprétation des données sont éludées.

Même si un volume intitulé *Regards sur l'éducation, Analyse* accompagne le volume précédent, les commentaires sont le plus souvent des constats, une aide au déchiffrement et à la compréhension des données, mais pas une véritable interprétation des résultats. La problématique qui accompagne le traitement des données n'est pas évoquée. On signale simplement qu'une « information supplémentaire sur le contexte analytique et l'interprétation des indicateurs » accompagne le volume des données.

C'est au lecteur et au chercheur de faire le véritable travail d'interprétation. Par exemple, en ce qui concerne les commentaires de l'enquête sur les résultats des élèves en mathématiques et en sciences, on signale simplement que « les excellents résultats obtenus au Japon, en Corée et en République tchèque sont d'autant plus impressionnants que les crédits affectés par ces pays à leurs établissements d'enseignement semblent assez modiques en comparaison de ceux d'autres pays de l'OCDE » (chiffres à l'appui). On en déduit que les résultats ne peuvent pas s'expliquer uniquement par l'investissement financier, mais qu'il y a des « facteurs qui dépassent les moyens mis à la disposition de l'enseignement » (OCDE, 1996). Ces facteurs ne sont pas élucidés. On note seulement que plusieurs études nationales sur l'efficacité des écoles ont montré que certaines écoles obtiennent de meilleurs résultats que d'autres, alors que leurs conditions de fonctionnement sont identiques.

Le lecteur, l'étudiant, le chercheur restent sur leur faim et sont contraints d'émettre des hypothèses sur la réussite de certains systèmes (dans ce domaine) qui ne sont pas vérifiables ; les données sur le fonctionnement des systèmes éducatifs nationaux et sur leur contexte n'étant pas suffisantes.

Nous éprouvons le même sentiment de frustration intellectuelle lorsque nous étudions les résultats de l'enquête sur l'illettrisme. Les performances remarquables de la Suède dans le domaine de la lecture (aussi bien pour les textes suivis, pour les textes schématiques que pour les textes au contenu quantitatif) sont constatées, mais aucunement interprétées : « Au vu des informations disponibles, il est difficile de dire si c'est à la qualité ou au contenu de la formation initiale d'un pays comme la Suède qu'il faut attribuer les hauts niveaux de compétences fonctionnelles observés dans ce pays à

tous les niveaux d'instruction, ou s'il existe des facteurs institutionnels ou culturels qui encouragent l'entretien et l'élargissement des compétences tout au long de la vie » (OCDE, 1996).

Il apparaît nettement que le travail d'interprétation des données est insuffisant et que si l'on veut fournir des informations utilisables par les décideurs pour améliorer les politiques de l'enseignement, il ne suffit pas de fournir des statistiques fiables ; il faut aussi attacher une importance extrême au travail d'interprétation de ces données (King, 1989).

En effet, l'introduction du volume *Regards sur l'éducation, les indicateurs de l'OCDE* affirme les objectifs de l'entreprise de recueil des données et de leur mise à disposition :

« Les indicateurs peuvent donc aider les décideurs à évaluer les résultats des élèves et des établissements scolaires, à suivre le fonctionnement des systèmes éducatifs, et à planifier et à gérer les ressources et les services de l'enseignement. Ils peuvent exercer une influence tant directe qu'indirecte sur l'élaboration de politiques et contribuer à la transparence des systèmes éducatifs » (OCDE, 1996).

Il est vrai que ces données représentent des outils extrêmement importants pour les décideurs, pour les chercheurs, pour tous ceux qui s'intéressent au fonctionnement des systèmes éducatifs. Elles permettent de se situer, de repérer les lacunes. Mais elles ne permettent pas, si la phase d'interprétation est manquante, de proposer des pistes pour une remédiation éventuelle. Il ne s'agit pas de transférer tels quels les choix et les pratiques des autres pays, mais de s'en inspirer si le contexte et les habitudes culturelles le permettent. Or, les éléments qui permettent de comprendre la réussite éducative dans son contexte et d'en déterminer les facteurs manquent.

Des recherches doivent être entreprises dans ce domaine, à partir d'études de cas : les deux exemples précédents (résultats en mathématiques et en sciences, illettrisme) pourraient constituer un matériau intéressant pour ce type d'étude.

Il ne suffit pas de savoir que les résultats des élèves en mathématiques et en sciences sont excellents en République tchèque et que les compétences de lecture des adultes en Suède sont nettement supérieures à celles des adultes des pays de l'OCDE : il faut en comprendre la raison.

Jullien de Paris insistait sur cette phase d'interprétation des données : « Il faut apprécier la valeur réelle des institutions, (...) des systèmes plus ou moins bien appropriés à chacune des sphères de l'éducation considérée dans son ensemble et dans tous ses détails » (48). C'est dire qu'il ne faut pas considérer les données comme des informations brutes — ce n'est pas le classement des différents pays et leurs performances qui nous intéressent — mais qu'il faut les relier à leur contexte et comprendre ce qui dans ce contexte détermine les conditions de la réussite. Le problème de la transférabilité se pose alors : si un système est performant dans un domaine et que l'on en a analysé les raisons, peut-on reproduire dans un autre contexte les conditions de cette réussite ? Jullien de Paris écrivait à propos de l'étude comparative qu'il avait entreprise en Suisse :

« Le rapprochement et la comparaison des cantons entre eux sous les mêmes rapports leur feront naître l'idée de s'emprunter les uns aux autres ce qu'ils pourront avoir de bon et d'utile dans leurs institutions. À l'esprit can-

tonal, étroit et exclusif, succèdera un esprit national helvétique ; et par ce moyen, l'unité politique de la Suisse sera mieux établie et consolidée (La même pensée peut s'appliquer à la grande famille européenne) » (49).

Les emprunts ne sont possibles que si l'étape préalable d'interprétation fine des données a eu lieu. En effet, on connaît les excès auxquels ont conduit certains transferts, effectués sans étude préalable des pratiques pédagogiques, sociales et culturelles des pays où ils ont été opérés. De nombreux pays africains supportent encore les conséquences de l'implantation sauvage du système éducatif occidental, qui était considéré comme la norme et la référence uniques.

Conscients de ces erreurs, les experts des organisations internationales et les chercheurs en éducation comparée savent que leur études risquent d'être marquées au sceau de l'ethnocentrisme (Lê Thành Khôi, 1981). Certes, il y a toujours chez les comparatistes, plus ou moins consciemment, la référence à un système éducatif idéal, qui saurait allier efficacité et rentabilité économique, bref à un système efficient. Il y a aussi la référence à son propre système, qui, même s'il est la cible de critiques à l'échelle nationale, apparaît comme la norme dès qu'il s'agit de le comparer à d'autres systèmes nationaux. Aussi, ces dérives repérées, les experts de l'OCDE, par exemple, invitent-ils les pays dont ils examinent les politiques nationales, à préférer les innovations locales aux transferts. C'est ainsi que les experts chargés de l'analyse du marché du travail en Pologne ont proposé aux responsables de s'appuyer sur « une stratégie de bas en haut » de reconstruction du système d'enseignement technique et professionnel et non pas de transférer le modèle occidental (Laderrière, 1995).

Il est important que l'analyse des faits, des objets ou des systèmes étudiés soit contextualisée pour que l'on puisse faire les propositions de remédiation les mieux adaptées au contexte. Les analyses quantitatives doivent toujours être contextualisées, c'est-à-dire complétées par une analyse qualitative des phénomènes institutionnels, politiques, économiques, humains qui déterminent le système éducatif.

Il est urgent de travailler sur cette analyse des données, de manière à faire apparaître la spécificité de chaque système éducatif et à mieux comprendre les ressemblances et les différences, les échecs et les succès (Leclercq, 1994).

Il faudrait aussi entreprendre une recherche importante qui consiste à élaborer des concepts opératoires pour l'éducation comparée.

Hegel, dans sa préface de *La Phénoménologie de l'Esprit*, définit *a posteriori* son projet de recherche :

« La vraie figure dans laquelle la vérité existe ne peut être que le système scientifique de cette vérité. Collaborer à cette tâche, rapprocher la philosophie de la forme de la Science — ce but atteint, elle pourra déposer son nom d'amour du savoir pour être savoir effectivement réel — c'est là ce que je me suis proposé » (50).

Ce projet d'organisation rationnelle du savoir, d'intellectualisation des éléments qui constituent le réel, de recherche d'adéquation entre le savoir et le réel, constitue un programme de recherche passionnant pour rapprocher la philosophie de la forme de la Science. Il importe de faire en sorte que l'éducation comparée, comme la philosophie, se dote de ces outils d'investigation du réel pour atteindre au « savoir effectivement réel ».

Contribution des échanges scolaires, universitaires et professionnels au développement de l'éducation comparée

On ne peut, quand on évoque l'avenir de l'éducation comparée, passer sous silence le rôle important des échanges entre pays. La création des organismes internationaux après la Seconde Guerre mondiale a généré une dynamique qui met en relation des hommes qui appartiennent à des cultures différentes, avec des modes de pensée et des *habitus* spécifiques, à des fins commerciales, politiques, économiques, mais aussi éducatives. Des programmes d'échanges scolaires et universitaires et des programmes de coopération éducative sont mis en place. De multiples échanges de jeunes sont proposés par la Commission européenne, à travers les programmes Erasmus et Comett pour les étudiants, Petra, Leonardo, Lingua, Socrates pour les étudiants, les jeunes en situation professionnelle ou scolarisés. Quelques chiffres sont particulièrement éloquentes : 170 000 étudiants ont bénéficié d'une bourse Erasmus en 1995-1996. En 1994, 8 700 étudiants (Comett), 24 000 jeunes en formation professionnelle et 13 000 jeunes travailleurs (Petra) ont effectué un stage en entreprise.

Le nombre important de ces séjours à l'étranger prouve combien la mobilité est devenue aujourd'hui chose courante. Et les enjeux de cette mobilité sont forts. Par la confrontation de ses propres modèles avec d'autres modèles culturels, l'enfant ou l'adulte qui vit à l'étranger, dans un milieu différent du sien, va acquérir une certaine souplesse intellectuelle et le sens du relativisme culturel (Abdallah-Preteceille, 1996).

Des programmes de la Commission européenne sont aussi destinés aux enseignants et aux responsables éducatifs. Ils visent à améliorer leurs compétences linguistiques, professionnelles et culturelles (Lingua, Socrates, Petra, Leonardo). Dans tous les cas, les bénéficiaires de ces programmes ont pu faire de l'éducation comparée spontanée, grâce à la connaissance d'un autre système éducatif, qu'ils ont pu voir fonctionner et dans lequel ils ont, un moment, été acteurs. Ils ont établi des comparaisons, vérifié ou infirmé des hypothèses, ils ont appris à confronter leurs modèles éducatifs à ceux de leurs partenaires étrangers (Mc Andrew M., Lorcerie F., 1995), ils ont tenté et réussi parfois, à élaborer des cursus de formation communs, des modes d'évaluation communs, ils ont construit des programmes d'échange et de formation pour leurs élèves. La connaissance de l'autre, de sa culture, de son système éducatif est facilitée par le séjour à l'étranger et par la cohabitation avec les partenaires éducatifs étrangers (Zarate, 1993).

Les instances européennes, comme la Commission européenne (Bruxelles) ou le Conseil de l'Europe, prennent des mesures qui vont dans le sens d'une éducation interculturelle. Nous l'avons vu à propos de la mise en place de l'enseignement des langues et des cultures (ELCO). Nous le voyons actuellement avec les recommandations contenues dans le Livre blanc de la Commission européenne : *Enseigner et apprendre, vers la société cognitive* (51). Le rôle central de l'éducation et de la formation est affirmé.

D'autres organisations comme l'UNESCO, l'ACCT et l'OCDE, contribuent à l'apport d'informations diverses, pour tous les acteurs du champ éducatif. Le rôle des organisations internationales dans le domaine éducatif, et en particulier celui des échanges, n'est donc pas négligeable. Elles facilitent l'accès au savoir relatif aux systèmes éducatifs, en permettant l'étude comparée et

encouragent le développement de compétences multiculturelles chez les usagers et acteurs de l'école (Sutherland, 1996).

Fonction de l'éducation comparée dans les enjeux actuels de l'éducation

La période actuelle est marquée par deux grands débats ; le premier porte sur le rapport entre les niveaux local et central, le second sur le sens de *l'acte d'apprendre pour les adolescents*.

L'éducation comparée a un rôle important à jouer dans les établissements secondaires. En effet, elle peut apporter une aide aux chefs d'établissement, aux enseignants et aux élèves (Kodron C., 1994). Qu'il s'agisse du pilotage d'un système déconcentré ou de l'éducation à l'orientation, elle constitue un outil privilégié pour tous les acteurs de l'enseignement secondaire.

Le chef d'établissement et les enseignants peuvent trouver, grâce à la *confrontation avec d'autres réalités éducatives (en France et à l'étranger)*, des idées pour innover et pour améliorer la gestion de l'établissement. Des partenariats peuvent être mis en place entre établissements français et étrangers. Cela existe déjà, certes, mais ce type d'échanges aurait intérêt à se développer. Ils devraient être accompagnés d'une réflexion de fond sur la différence des pratiques, sur les spécificités culturelles qui expliquent ces différences et sur l'intérêt du changement. Pour cela, il est nécessaire que des comparatistes puissent apporter des outils d'analyse et que des débats puissent avoir lieu *au sein même des établissements*. Cette dynamique nouvelle née de la confrontation et de l'échange pourra contribuer à la mise en place d'un système plus déconcentré et mieux piloté.

En ce qui concerne l'éducation à l'orientation, l'éducation comparée peut aussi jouer un rôle essentiel. En effet, les élèves ont jusqu'à présent trouvé *l'intérêt et la justification de la scolarisation, et partant de l'institution éducative*, dans la possibilité d'obtenir des diplômes qui débouchaient sur des perspectives d'emploi et la promotion sociale. Or, cela n'est plus vrai. Et ils ont de plus en plus de difficulté à comprendre le sens de ce qu'ils font. L'éducation comparée peut réinjecter du sens dans leurs pratiques quotidiennes. En réfléchissant sur les objectifs et les enjeux des autres systèmes éducatifs, en confrontant leurs pratiques et leurs attentes avec celles d'élèves étudiant en d'autres lieux, les jeunes pourront mieux analyser leur *rapport au savoir, leurs attentes par rapport à l'institution scolaire et ils pourront mieux se situer dans l'école et dans la société*. Pour tous les acteurs éducatifs, l'éducation comparée peut aider à relever le défi du sens.

CONCLUSION

L'éducation comparée s'est imposée comme une spécialité nécessaire dans de nombreux pays (Halls, 1990), et ce, depuis de longues années (en Grande-Bretagne, aux États-Unis, en Allemagne, au Canada...). Elle doit également connaître une expansion forte en France, car elle est le lieu privilégié de rencontre des ressemblances et des différences, de l'unité et de la pluralité, du même et de l'autre, du patrimonial et de l'international... Elle confère *à celui qui la pratique un indéniable enrichissement personnel et intellectuel* et une ouverture sur l'autre et sur le monde qui le préservent du dogmatisme et du fanatisme.

Elle est nécessaire à l'étudiant, au chercheur, à l'enseignant qui interviennent en tous lieux du système éducatif, mais elle est nécessaire aussi à tous ceux qui s'intéressent à la vie internationale et qui, conscients de leur « insociable sociabilité » (52), savent qu'il faut lutter pour affirmer et mettre en œuvre les valeurs de concorde, d'harmonie, et ce, au niveau planétaire. Car, écrit Julia Kristeva, « en l'absence d'un nouveau lien communautaire — religion salvatrice qui intégrerait la masse des errants et des différents dans un nouveau consensus, autre que celui du « plus d'argent et plus de biens pour tout le monde » —, nous sommes amenés, pour la première fois dans l'histoire, à vivre avec des différents en misant sur nos codes moraux personnels, sans qu'aucun ensemble embrassant nos particularités ne puisse les transcender » (53).

Il s'agit de faciliter le développement de l'éducation comparée par le travail de recherche qui se fera dans la spécialité. Il est important de veiller à ce que la phase d'interprétation des données soit réellement construite et valide du point de vue méthodologique et théorique pour que les conclusions soient réellement utilisables et éventuellement transférables. D'autres concepts opératoires pour l'éducation comparée doivent être recherchés : de nombreux chantiers de recherche seront à mettre en place.

Le développement et l'importance de la recherche en éducation comparée dépendent de la reconnaissance accordée à la spécialité. Plus les enseignants d'éducation comparée dans les universités seront nombreux, plus les recherches seront importantes et diversifiées.

Les travaux en éducation comparée, spécialité somme toute assez récente, sont nombreux. Ils proviennent de chercheurs de tous les horizons culturels et ils concernent des domaines variés. Leur diffusion est restreinte et il est souvent nécessaire, pour y avoir accès, de passer par le réseau des associations nationales d'éducation comparée.

Il faut œuvrer à la diffusion des études d'éducation comparée et encourager les collaborations entre les praticiens de l'éducation et les comparatistes. « Il faut sortir de la tour d'ivoire académique et populariser les connaissances, les rendre plus accessibles, et élargir aussi les méthodes de comparaison » (Kodron, 1994). Il faut aussi faire en sorte que les acteurs éducatifs qui ont intérêt à l'éducation comparée et qui sont intéressés par elle, qui la pratiquent parfois sans le savoir, comprennent les bénéfices qu'elle peut leur apporter ainsi qu'à l'institution éducative et à la société dont elle est le produit. L'éducation comparée peut répondre aux enjeux actuels de l'éducation et apporter des outils efficaces et des réponses pertinentes à tous les acteurs éducatifs.

Il reste encore beaucoup à faire pour le développement de l'éducation comparée. Mais l'intérêt manifesté par les jeunes générations pour cette spécialité augure bien de son succès et de son avenir.

Dominique Groux
Université de Rouen

- (1) M.A. Jullien, **Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée**, 1817, Edition du BIE, 1962, p. 8.
- (2) Ces questionnaires constituent la deuxième partie de son ouvrage (pp. 22-56) et portent sur « l'état actuel de l'éducation et des écoles publiques, dans différents pays, comparés entre eux sous ce rapport ». En fait, son étude comparative porte sur les vingt-deux cantons suisses, mais il pense qu'on peut « appliquer » cette « même pensée » à « la grande famille européenne ». (*ibid.*, p. 18).
- (3) Pour la commodité, on emploiera désormais l'expression « système éducatif », même dans un contexte où cet emploi constitue un abus de langage, particulièrement au XIX^e siècle, car à cette époque il n'existait pas un système éducatif, mais des établissements de formation plus ou moins coordonnés entre eux.
- (4) D'après Michel Tardy, **Sciences de l'éducation, Considérations épistémologiques**, CNDP, Collection Sciences de l'Éducation, n° 2, p. 12, M.A. Jullien de Paris est le premier à utiliser l'expression « la science de l'éducation ».
- (5) *Ibid.*, p. 13.
- (6) Le premier cours d'éducation comparée a lieu la même année à l'université de Columbia.
- (7) *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*
- (8) À l'exception du livre de Lê Thành Khôi, **L'éducation comparée**, A. Colin, 1981.
- (9) « La recherche en éducation s'est assigné depuis cinquante ans l'objectif de produire des principes généraux de validité et d'application universelles. Il s'agissait avant tout de formuler des normes générales et des théories universellement valides. Cette approche a été de plus en plus vivement contestée depuis vingt ans, notamment par les jeunes générations de chercheurs. », Husen, 1989, p. 380.
- (10) « Il se peut que les comparaisons les plus ambitieuses soient celles qui sont thématiques : par exemple la situation des femmes dans le monde de l'éducation ; la relation entre l'éducation et l'emploi ; les budgets de l'éducation — la liste est infinie — les questions qui surgissent de taxinomes aussi différentes sont également innombrables. Les comparaisons mondiales ou thématiques deviennent-elles si « stratosphériques » qu'elles n'en signifient plus rien ? », Halls, 1990, p. 28.
- (11) M.A. Jullien, *op. cit.*, p. 18.
- (12) Cf. par exemple **Examens des politiques nationales d'éducation - Hongrie, OCDE, 1995, Examens des politiques nationales d'éducation - France, OCDE, 1996**.
- (13) En particulier, les nouvelles technologies créent insécurité et désarroi chez ceux qui n'ont pas le recul critique nécessaire pour choisir et éliminer. Tzvetan Todorov (**L'homme dépaycé**, Seuil, 1996, p. 179) note : « Le sujet humain peut devenir autonome en apprenant et en s'éduquant, le savoir est libérateur. Or voici que surgit un cas de figure imprévu : la surabondance d'information. Si je m'abonne au courrier électronique, des centaines de pages s'ajouteront quotidiennement dans mon ordinateur à sa « mémoire » (la mal nommée, car ignorant la sélection) : quand pourrais-je les lire ? À l'âge des « autoroutes », le problème n'est pas d'obtenir plus d'information, mais d'en retenir moins : de choisir. Une information infinie égale une information nulle ».
- (14) Un exemple : L'évaluation menée par l'IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) dans une vingtaine de pays sur les compétences des élèves à l'issue de l'école primaire en mathématiques, en physique, en expression écrite, et dans d'autres disciplines permet d'effectuer des réajustements, de compenser des lacunes.
- (15) R. Hoggart, **La culture du pauvre**, Les Éditions de Minuit, 1970.
- (16) W. Labov, **Le parler ordinaire**, Les Éditions de Minuit, 1978.
- (17) W. Labov, **Sociolinguistique**, Les Éditions de Minuit, 1976, p. 366.
- (18) N. Elias, **Qu'est-ce que la sociologie ?**, Pocket, 1970, p. 24.
- (19) P. de Bruyne *et al.*, *op. cit.*, p. 140.
- (20) *Ibid.* p. 140.
- (21) E. Durkheim, **Les règles de la méthode sociologique**, PUF, 1967, p. 90.
- (22) P. de Bruyne *et al.*, *op. cit.*, p. 143.
- (23) R. Barthes, cité par P. de Bruyne, *op. cit.*, p. 146.
- (24) M. Dufrenne, **Pour l'homme**, Éditions du Seuil, 1968, pp. 84-85.
- (25) L.M. Morfaux, « Structuralisme », in **Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines**, Colin, 1980, p. 343.
- (26) G. Ferréol, P. Deubel, **Méthodologie des sciences sociales**, Armand Colin, 1993, p. 50.
- (27) L.M. Morfaux, *op. cit.*, p. 343.
- (28) M. Hirschohorn, **Max Weber et la sociologie française**, L'Harmattan, 1988, pp. 44-45, cité par G. Ferréol, *op. cit.*, p. 49.
- (29) « Au cours des quinze dernières années, toutefois, l'éducation comparée s'est enrichie d'une multitude de théories que les praticiens de par le monde commencent à mettre à l'essai. Il faut s'en féliciter, car plus on élabore des études, plus on expérimente des approches, des théories et des méthodes, et plus on a de chances de voir surgir un ensemble de techniques spécifiques à l'éducation comparée, ce qui permettra alors de considérer cette dernière comme une discipline à part entière ». Halls, 1990, p. 41.
- (30) M. Mauss, **Essais de sociologie**, *op. cit.*, p. 33.
- (31) M.A. Jullien, *op. cit.*, p. 13.
- (32) M. Mauss, *op. cit.*, p. 33.
- (33) C. Lévi-Strauss, **Anthropologie structurale**, Plon, 1958, p. 422.
- (34) *Ibid.*, p. 423.
- (35) *Ibid.*, p. 423.
- (36) J.P. Sartre, **Questions de méthode**, Gallimard, Tel, 1960, p. 12.
- (37) L. Wittgenstein, **De la certitude**, Gallimard, 1958, pp. 38-39.
- (38) M. Debeauvais., Article « Education comparée », in **Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation**, Nathan Université, 1994.
- (39) IEA, Troisième étude internationale sur les mathématiques et les sciences, 1994.
- (40) M. Mauss, **Essais de sociologie**, *op. cit.*, p. 33.
- (41) P. Bourdieu, J. C. Passeron, « La comparabilité des systèmes d'enseignement », in *Education, Développement et Démocratie, Cahiers du Centre de sociologie européenne*, Mouton, 1967, pp. 24-48.
- (42) *Ibid.*, p. 48.
- (43) « Il semblerait plutôt que l'éclectisme soit ici de règle : toute méthode — et, en fait, toute approche ou théorie — qui semble appropriée dans un contexte donnée est utilisée.

(...) Il n'existe encore aucune classification de ces approches et de ces théories qui indique quelles sont celles qui sont les plus appropriées pour chaque genre d'étude. », Halls, 1990, p. 39.

(44) J.P. Sartre, **Questions de méthode**, *op. cit.*, p. 10.

(45) M.A. Jullien, *op. cit.*, p. 13.

(46) « Dans ces trois domaines, à savoir l'évolution vers une « harmonisation » des programmes, la création d'examens communs et l'« équivalence » des diplômes, les comparatistes, notamment en Europe, ont joué un rôle utile. », Halls, 1990, p. 34.

(47) Hegel, **Phénoménologie de l'Esprit**, préface J. Hyppolite, Aubier, 1939-1949, T.1, p. 18.

(48) M.A. Jullien, *op. cit.*, p. 13.

(49) *Ibid.*, p. 18.

(50) Hegel, **Phénoménologie de l'Esprit**, *op. cit.*, p. 8.

(51) Commission Européenne, **Enseigner et apprendre, Vers la société cognitive**, Luxembourg, Office des publications officielles des communautés européennes, 1995.

(52) E. Kant, **Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique**, 1784, Œuvres complètes, Gallimard, T. II, 1986, p. 192.

(53) J. Kristeva, **Étrangers à nous-mêmes**, Fayard, 1989, p. 290.

BIBLIOGRAPHIE

ABDALLAH-PRETCEILLE M., PORCHER L. (1996). — **Éducation et communication interculturelle**. Paris : PUF.

ABDALLAH-PRETCEILLE M. (1996). — **Vers une pédagogie interculturelle**. Paris : Anthropos.

AFEC (1994). — **Pluralisme et éducation : Politiques et pratiques au Canada, en Europe et dans les pays du Sud. L'apport de l'éducation comparée**. Actes du colloque international de l'Association francophone d'éducation comparée, édités par Marie Mc Andrew, Rodolphe Toussaint et Olga Galatanu, Université de Montréal, 10-13 mai.

AFEC (1995). — **Modèles, transferts et échanges d'expériences en éducation : nécessité d'une analyse conceptuelle et d'une réflexion méthodologique**, Actes du colloque international de l'Association francophone d'éducation comparée, édités par l'Université du Québec à Trois-Rivières, 18-20 mai.

AFEC (1996). — **Le rôle des pouvoirs publics dans l'éducation, Approches comparatives des évolutions et tendances récentes**, Actes du colloque international de l'Association francophone d'éducation comparée, édités par l'Université Lumière-Lyon 2, 29 mai-1^{er} juin.

ALTBACH P.G., KELLY G.P. (1986). — **New Approaches to Comparative Education**. Chicago and London : The University of Chicago Press.

BEVORT A., PRIGENT A. (coordonné par) (1994). — **Approches comparatives en éducation. Revue Internationale d'Éducation**, n° 1, mars, Sèvres : Centre International d'Études Pédagogiques.

BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1967). — **La comparabilité des systèmes d'enseignement. Éducation, Développement et Démocratie**. Paris : Mouton. (Cahiers du Centre de sociologie européenne).

BOURDIEU P. (1969). — **Le métier de sociologue**. Paris : Mouton/Bordas.

BOURDIEU P. (1984). — **Questions de sociologie**. Paris : Les Éditions de Minuit.

CACOUAULT M., ORIVEL F. (sous la direction de) (1993). — **L'évaluation des formations : points de vue comparatistes**, Actes du 15^e Congrès du CESE, 2 vol. Dijon : IREDU-CNRS.

CARRY A. (1995). — **Constitution d'un compte rétrospectif de l'éducation de l'État en France, de 1919 à 1976**. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'évaluation et de la prospective.

COWEN R. (1990). — **L'influence nationale et internationale des infrastructures de l'éducation comparée. L'Éducation comparée : questions et tendances contemporaines** (sous la direction de W.D. Halls). Paris : UNESCO.

DEBEAUVAIS M. (1989). — **Dimension internationale du débat sur la nature des sciences de l'éducation, Une perspective comparative. Perspectives**, Vol XIX, n° 3 (UNESCO).

DEBEAUVAIS M. (1994). — Article « **Éducation comparée** ». In **Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation**. Paris : Nathan Université.

DEBEAUVAIS M. (1997). — **L'influence des organisations internationales sur les politiques nationales d'éducation**. In Meuris G., De Cock G., **Éducation comparée, Essai de bilan et projets d'avenir**. Bruxelles : De Boeck Université.

DEBESSE M., MIALARET G. (1972). — **Pédagogie comparée**. In **Traité des sciences pédagogiques**, t. III. Paris : PUF.

DE BUYNE P., HERMAN J., DE SCHOUTHEETE M. (1974). — **Dynamique de la recherche en sciences sociales**. Paris : PUF.

DE LANDSHEERE G. (1972). — **Éducation comparée expérimentale**. In **Dictionnaire de l'Évaluation et de la Recherche en éducation**. Paris : PUF.

DE LANDSHEERE V. (1992). — **L'éducation et la formation**. Paris : PUF.

DELORS J., (présidée par) (1996). — **Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, L'éducation, un trésor est caché dedans**. Paris : Éditions Odile Jacob.

- DIEBOLT C. (1996). — **Histoire quantitative du système éducatif de l'ancienne République démocratique allemande 1950-1989, Éléments de comparaison avec la République Fédérale allemande**, Colloque AFEC, Université Lumière-Lyon 2, 29 mai-1^{er} juin.
- DURAND D. (1990). — **La systémique**. Paris : PUF (Que sais-je ?).
- DURKHEIM E. (1967). — **Les règles de la méthode sociologique**. Paris : PUF, édition 1967.
- DURU-BELLAT M., MINGAT A. (1992). — Un regard analytique sur la démocratisation de l'enseignement : Valeur heuristique et problèmes méthodologiques des comparaisons dans le temps et dans l'espace. **Sociétés Contemporaines**, n° 11-12.
- ECKSTEIN M.A., NOAH H.J. (1992). — **Examinations : Comparative and International Studies**. Oxford : Bergamon Press.
- ELIAS N. (1970). — **Qu'est-ce que la sociologie ?** Paris : Pocket.
- FERRER F. (1990). — **Educacion Comparada. Fundamentos teóricos, Metodología y Modelos**. Barcelona : PPU.
- FORQUIN J.-C. (1989). — **École et culture, le point de vue des sociologues**. Bruxelles : De Boeck Université / Éditions Universitaires.
- FOUCAULT M. (1971). — **L'ordre du discours**. Paris : Gallimard.
- GARCIA GARRIDO J.L. (1989). — Éducation comparée et sciences de l'éducation, Variations sur un thème classique. **Perspectives**, Vol XIX, n° 3 (UNESCO).
- GAUTHIER C., TARDIF M., (sous la direction de) (1996). — **La pédagogie, Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours**. Québec : Gaëtan Morin.
- GONNET J. (1995). — **De l'actualité à l'école**. Paris : Armand Colin.
- HALLS W.D. (1990). — **L'Éducation comparée : questions et tendances contemporaines**. Paris : UNESCO.
- HALLS W.D. (1990). — Tendances et problèmes de l'éducation comparée. **In L'Éducation comparée : questions et tendances contemporaines**. Paris : UNESCO.
- HILKER F. (1964). — **La pédagogie comparée**. Paris : Institut Pédagogique National.
- HOGGART R. (1970). — **La culture du pauvre**. Paris : Les Éditions de Minuit.
- HOLMES B. (1981). — **Comparative Education : Some Considerations of Method**. London : Unwin Education Books.
- HOLMES B. (1990). — L'éducation comparée en Europe occidentale. **In L'Éducation comparée : questions et tendances contemporaines** (sous la direction de W.D. Halls). Paris : UNESCO.
- HUSEN T. (1967). — **International Study of Achievement in Mathematics : a Comparison of Twelve Countries**. Stockholm : Almqvist and Wiksell ; New York : Wiley.
- HUSEN T., POSTLETHWAITE T.N. (1985). — **The International Encyclopedia of Education**. Oxford : Pergamon.
- HUSEN T. (1989). — La recherche en éducation à la croisée des chemins ? Un exercice d'autocritique. **Perspectives**, Vol XIX, n° 3 (UNESCO).
- JULLIEN DE PARIS M.-A. (1962). — **Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée et séries de questions sur l'éducation**. Genève : Bureau International de l'Éducation, réimpression de l'édition de 1817.
- KING E. (1989). — L'étude comparée de l'éducation, Un processus évolutif. **Perspectives**, Vol XIX, n° 3 (UNESCO).
- KODRON C. (1994). — Nouveaux défis, nouvelles démarches comparatives. **In « Approches comparatives en éducation », Revue Internationale d'Éducation**, n° 1, mars. Sèvres : Centre International d'Études Pédagogiques.
- LABOV W. (1976). — **Sociolinguistique**. Paris : Les Éditions de Minuit.
- LABOV W. (1978). — **Le parler ordinaire**. Paris : Les Éditions de Minuit.
- LADERRIÈRE P. (1995). — Les examens des politiques nationales à l'OCDE. **In Éducation comparée. Les sciences de l'éducation**, n° 2-3 (CERSE, Université de Caen).
- LANGOUËT G. (1994). — **La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui**. Paris : ESF éditeur.
- LANGOUËT G. (1994). — Les élèves d'origine étrangère en cycle d'observation : affectation, réussite scolaire et orientation ultérieure. **In Pluralisme et éducation : Politiques et pratiques au Canada, en Europe et dans les pays du Sud. L'apport de l'éducation comparée**, Actes du colloque international de l'Association francophone d'éducation comparée, Université de Montréal, 10-13 mai.
- LANGOUËT G. (1996). — Le pouvoir des familles : leurs stratégies face au choix de l'école publique ou privée. **In AFEC. - Le rôle des pouvoirs publics dans l'éducation, Approches comparatives des évolutions et tendances récentes**, Actes du colloque international de l'Association francophone d'éducation comparée, édités par l'Université Lumière-Lyon 2, 29 mai-1^{er} juin.
- LECLERCQ J.-M. (1993). — **L'enseignement secondaire obligatoire en Europe**. Paris : La Documentation française.
- LECLERCQ J.-M., RAULT C. (1992). — **Quelle formation pour les 16-19 ans d'ici et d'ailleurs ?** Paris : L'Harmattan.
- LECLERCQ J.-M. (1994). — Intuitions et comparaisons. **In « Approches comparatives en éducation », Revue Internationale d'Éducation**, n° 1, mars (Centre International d'Études Pédagogiques, Sèvres).
- LEMOIGNE J.-L. (1992). — Épistémologie de la science des systèmes. **In F. Le Gallou, B. Bouchon-Meunier (coord.), Systémique, théorie et applications**. Paris : Technique et Documentation, Lavoisier.
- LEMOIGNE J.-L. (1990). — **La théorie du système général, Théorie de la modélisation**. Paris : PUF.
- LÊ THÀNH KHÔI (1981). — **L'Éducation comparée**. Paris : Armand Colin, Collection U.
- LÊ THÀNH KHÔI (1991). — **L'éducation : cultures et sociétés**. Paris : Publications de la Sorbonne.

- LÊ THANH KHÔI (1995). — **Éducation et Civilisations.** Sociétés d'hier, Paris : UNESCO, BIE, Nathan.
- LÉVI-STRAUSS C. (1958/1985). — **Anthropologie structurale.** Paris : Plon
- LÉVI-STRAUSS C. (1990). — **La pensée sauvage** (Plon, 1962). Paris : Pocket.
- MCANDREW M., LORCERIE F. (1995). — Modèles, transferts et échanges d'expériences en éducation : le cas de l'éducation interculturelle en France et au Québec. *In* **Modèles, transferts et échanges d'expériences en éducation : nécessité d'une analyse conceptuelle et d'une réflexion méthodologique.** Actes du colloque international de l'Association francophone d'éducation comparée, édités par l'Université du Québec à Trois-Rivières, 18-20 mai.
- MAUSS M. (1968). — **Essais de sociologie.** Paris : Éditions de minuit.
- MEURIS G., DE COCK G. (1997). — **Éducation comparée, Essai de bilan et projets d'avenir.** Bruxelles : De Boeck Université.
- MORFAUX L.-M. (1980). — **Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines.** Paris : Colin.
- NOVOA A. (1995). — Modèles d'analyse en éducation comparée : le champ et la carte. « Éducation comparée », *in* **Les sciences de l'éducation**, n° 2-3 (CERSE, Université de Caen).
- OCDE, AUBÉGNY J. (1995). — **Place de l'évaluation et de la reddition de comptes comme instrument de gestion et d'amélioration de l'efficacité au niveau des établissements et autorités locales.** Paris : OCDE.
- OCDE (1995). — **Examens des politiques nationales d'éducation-Hongrie.** Paris : OCDE.
- OCDE (1996). — **Examens des politiques nationales d'éducation-France.** Paris : OCDE.
- OCDE (1996). — **Regards sur l'éducation, les indicateurs de l'OCDE.** Paris : OCDE.
- OCDE (1996). — **Regards sur l'éducation : Analyse.** Paris : OCDE.
- ORIZIO (1988). — **L'educazione comparata oggi.** Frascati : Centro Europeo dell'Educazione.
- PARSONS T. (1966). — **Societies, Evolutionary and Comparative Perspectives.** Englewood Cliffs : Prentice-Hall.
- PAUL J.-J., TOMAMICHEL S. (1997). — L'harmonisation des calendriers universitaires en Europe : une permanence des enjeux. *In* G. Meuris, G. De Cock, **Éducation comparée : Essai de bilan et projets d'avenir.** Bruxelles : De Boeck Université.
- PORCHER L. (1980). — **L'interculturalisme et la formation des enseignants.** Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- PORCHER L. (1994). — **Télévision, culture, éducation.** Paris : Colin.
- PORCHER L. (1996). — Lignes de partage. **Éducatons**, juin-octobre.
- PORCHER L., GROUX D. (1997). — **L'éducation comparée.** Paris : Nathan.
- POSTLETHWAITE T.N., WILEY D.E. (1992). — The IEA Study of Science, *in* **Science Achievement in twenty-three Countries.** Oxford, New York : Pergamon Press.
- PROST A. (1996). — Innovation, changement, institution. *In* **3^e Biennale de l'Éducation et de la Formation**, Paris, 18-21 avril.
- ROBIN D. (1981). — Construire la comparabilité. *In* « L'éducation comparée », **Revue Française de Pédagogie**, n° 54, janvier-février-mars.
- SCHRIEWER J. (1989). — Dualité de l'éducation comparée, Comparaison transculturelle et externalisation à l'échelle mondiale. **Perspectives**, Vol XIX, n° 3 (UNESCO).
- SCHRIEWER J., HOLMES B. (sous la direction de) (1992). — **Theories and Methods in Comparative Education.** Frankfurt am Main : Peter Lang (Articles de Max A. Eckstein, Erwin H. Epstein, Brian Holmes, Lê Thanh Khôi, Ludwig Liegle, Harold J. Noah, Carlos E. Olivera, Jürgen Schriewer et David A. Turner).
- SCHRIEWER J., KEINER E., CHARLE C. (sous la direction de) (1993). — **À la recherche de l'espace universitaire européen.** Frankfurt am Main : Peter Lang.
- SUTHERLAND M. (1997). — L'éducation comparée et la formation des enseignants au Royaume-Uni. *In* G. Meuris, G. De Cock, **Éducation comparée : Essai de bilan et projets d'avenir.** Bruxelles : De Boeck Université.
- TODOROV T. (1996). — **L'homme dépaysé.** Paris : Seuil.
- TOURNIER M. (1981). — Aperçus sur l'évolution de l'éducation comparée en France et à l'étranger. *In* « L'éducation comparée » (Note de synthèse). **Revue Française de Pédagogie**, n° 54, janvier-février-mars, p.76-87.
- VAN DAELE H. (1993). — **L'Éducation comparée.** Paris : PUF (Collection Que sais-je ?).
- VELLOSO A., PEDRO F. (1991). — **Manual de Educacion Comparada.** Barcelona : PPU.
- VEXLIARD A. (1967). — **La pédagogie comparée, Méthodes et problèmes.** Paris : PUF.
- WEBER M. (1951). — **Essais sur la théorie de la science.** Paris : Plon.
- WITTGENSTEIN L. (1958). — **De la certitude.** Paris : Gallimard.
- ZARATE G. (1993). — **Représentations de l'étranger et didactique des langues.** Paris : Didier.

NUMÉROS DE REVUES CONSACRÉS À L'ÉDUCATION COMPARÉE

« Aperçus sur l'évolution de l'éducation comparée en France et à l'étranger » (Note de synthèse), **Revue Française de Pédagogie**, n° 54, janvier-février-mars 1981 (Institut National de Recherche Pédagogique).

« L'éducation comparée : Un bilan provisoire », Dossier. **Perspectives**, 71, vol. XIX, n° 3, 1989 (Articles de Torsten Husén, José Luis Garcia Garrido, Edmund King, Michel Debeauvais et Jürgen Schriewer) (UNESCO).

« Approches comparatives en éducation », **Revue Internationale d'Éducation**, n° 1, mars 1994 (Centre International d'Études Pédagogiques, Sèvres).

« Éducation comparée », **Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle**, n° 2-3, juillet 1995 (CERSE, Université de Caen).