

## PERSPECTIVES ET MÉTHODES DE L'ÉDUCATION COMPARÉE AUJOURD'HUI

MAURO LAENG

*Vice-Président de la CESE  
Université de Rome*

Toutes les fois qu'on esquisse une comparaison, dans la plupart des domaines de la culture, le problème fondamental de nature méthodologique qui se pose est celui de l'étendue et des limites de la comparaison elle-même. Est-ce que l'on compare deux totalités, chacune desquelles se tient en elle-même, close dans une sorte de cohérence inébranlable; ou plutôt est-ce que l'on compare des aspects, des facettes, selon des lignes de coupure, des sections discrètes?

Le problème concerne surtout l'histoire et les sciences humaines et sociales, dans lesquelles on a plusieurs fois nié la possibilité d'employer des catégories «nomothétiques» d'explication généralisante, en défendant la synthèse unitaire et irréductible des formations qui peuvent être saisies seulement au moyen de catégories «idiographiques» de compréhension individualisante.

De ce point de vue, il est très difficile de comparer par exemple la civilisation chinoise avec celle de l'Europe, ou l'art de la peinture byzantine et celui de la peinture flamande. Il en est de même pour l'éducation. Chaque réalité historique a intrinsèquement ses propres idées-forces, ses principes. Les styles, comme les goûts, ne sont pas aisément comparables. Surtout les jugements de prétendue «supériorité» sont toujours invalidés par subjectivisme ou partialité. Pour cette raison, comme a écrit mon estimé collègue prof. E. King, la pédagogie comparée doit se limiter à être «descriptive» sans prétendre devenir «normative».

Toutefois, il y a dans l'usage de la langue des «lieux communs» transmis à travers des siècles, comme celui très répandu qui distingue les «sauvages», les «barbares», les «civilisés», préjugés pétris d'ethnocentrisme.

En partant de cette mise en garde, on peut distinguer deux approches à l'éducation comparée. Le premier d'entre les deux souligne le caractère global de la représentation du système éducatif d'un pays, et vise à la monographie comme au type même de l'étude dans ce domaine. Le second n'ignore pas les objections, mais essaie en tout cas d'enregistrer des ressemblances et des différences sur des aspects émergents, ou dans des secteurs

assez délimités, comme par exemple les écoles maternelles ou l'enseignement de la chimie dans les écoles secondaires. Cette approche est facilitée pour les matières qu'on peut soumettre à un traitement statistique, pourvu que les critères soient les mêmes pour tous les pays considérés, ce qui est pourtant assez rare.

Il n'y a pas de difficulté à reconnaître dans le premier choix la préférence pour une méthode synthétique, dans le second pour une méthode analytique; mais très souvent on peut dire aussi que le premier relève d'une perspective longitudinale ou «diachronique», tandis que le second privilégie une perspective transversale ou «synchronique». Plus simplement, on retrouve le premier point de vue dans les exposés de type «régional», et le second dans les exposés «par problèmes». La querelle continue, et je crois qu'elle ne sera pas bientôt apaisée. De fait, ni l'une ni l'autre des deux méthodes a la présomption d'être exhaustive.

Dans une première phase de son histoire, la comparaison des systèmes culturels, au dedans de laquelle par suite l'éducation comparée a pris du relief, a débuté avec des monographies, ou des recueils de lettres, comptes-rendus et chroniques de voyages. Certains d'entre eux sont devenus célèbres, comme les écrits de Goethe, de Lady Montague et de M.me de Staël, de Cousin et de bien d'autres, tels que ceux des visiteurs, italiens aussi, des entreprises éducatives suisses de Fellenberg, Naville, Pestalozzi.

Dans quelques-unes des ces études on suggère de toute façon des évaluations, et on retrouve peut-être aussi de l'envie pour des modèles «supérieurs», comme il avait été pour les Romains devant la Grèce à l'époque des Scipions et plus tard devant les moeurs des Germains idéalisées par Tacite. A l'époque moderne, une nouvelle vague s'adresse à la sagesse des Chinois ou des Persans (témoins Voltaire et Montesquieu) ou encore à l'Allemagne savante des professeurs, ou à l'éducation «saine de corps et d'esprit» des Anglais, ou même tout récemment à l'engagement politique des «alphabétisateurs populaires». La passion pour des modèles, qu'ils soient domestiques dans une acception chauviniste, ou étrangers dans une acception xénomane, semble s'installer dans la plupart des comparaisons. Quelqu'un veut exalter son modèle et, le cas échéant, l'exporter à l'étranger; quelqu'un d'autre veut plutôt importer de l'étranger des nouveautés prometteuses. De fait, on amorce une recherche comparative avec l'intention, plus ou moins explicite ou implicite, d'en tirer quelque utilité pour son pays, ou au moins pour son parti.

Dans les esquisses d'études comme celles qu'on a mentionnées, de belles lettres jusqu'à l'éducation, ce qui peut être extrait est surtout un esprit, une mentalité, des attitudes et des habitudes. On pourrait dire que le style «c'est le pays» comme on dit que le style «c'est l'homme». Mais les choses sont un peu différentes, si l'on passe à comparer les institutions; par exemple, les articles de lois, ou au moins des ensembles d'articles, peuvent être mis l'un au côté de l'autre et confrontés. L'articulation et la durée des écoles, les heures de classe, le nombre des élèves par classe, le régime des exa-

mens, les conditions professionnelles des enseignants sont toutes «quaestiones juris» ou «quaestiones facti» qui peuvent être clarifiées ou établies avec une précision satisfaisante, pourvu que les critères de classification soient les mêmes ou soient traduisibles d'un côté à l'autre sans équivoques.

Ces observations ont conduit, au-delà de l'opposition entre «nomothétique» et «idiographique», à une atténuation et à un assouplissement du contraste. La perspective synthétique reste au fond, mais on peut au même temps envisager des recherches particulières en découpant des «sections» ou «dissections» du continu. Une interprétation plus facile est celle déjà mentionnée des aspects statistiques ou normatifs qui offrent une définition précise.

Mais dans le développement de l'éducation comparée il y a aussi une autre interprétation plus hardie: celle qui cherche à filtrer des variables communes, nommées composantes, ou facteurs, ou «corrientes» (Rosselló) ou «Triebkräfte» (Schneider). La proposition est appétissante; si c'était possible, ce serait la solution au divorce entre généralisation des lois et individualisation des événements. Malheureusement, peu de gens tombent d'accord sur la quantité et la qualité des prétendus «facteurs». La ressemblance avec la terminologie de l'analyse factorielle est tout à fait apparente; il y a d'un côté le résultat d'une technique de manipulation mathématique, de l'autre côté il n'y a rien de semblable. Dans ce cas les facteurs sont trouvés et identifiés par un procédé d'analyse essentiellement qualitatif, bien que largement évident (comme l'indication des variables d'âge, sexe, status social). Mais les risques de hypersemplication sont toujours présents; on peut rappeler «race, milieu, climat, moment» de certaines explications positivistes.

Toute la critique qui peut être exercée à ce sujet porte sur les catégories choisies, qui doivent être le plus possible objectives, constatables et mesurables. Les définitions des catégories doivent être telles que même des intéressés en opposition entre eux par d'autres questions puissent les reconnaître comme «au-dessus de la mêlée».

En conclusion, les approches classiques de l'éducation comparée peuvent être celle de la monographie d'ensemble (qui peut être pourtant guidée selon des lignes établies, pre-coordonnées ou post-coordonnées, ou selon des questionnaires structurés), et celle de la recherche détaillée sur des questions clairement circonscriptibles et mesurables.

L'état de l'art était là, quand une nouvelle approche est parue. Avec un peu d'imagination, on pourrait l'appeler «éducation comparée expérimentale». Elle consiste en effet dans l'introduction d'un facteur — stimulus bien calibré, capable de produire des réponses mesurables, selon le rapport entre variables, indépendantes et dépendantes. Les questionnaires structurés de la deuxième phase de l'éducation comparée étaient déjà le premier pas sur cette ligne de développement; en effet la grande idée de Marc-Antoine Jullien de Paris était celle de recueillir des données ordonnées selon des tableaux, auxquels toutes les informations auraient dû se con-

former.

Les questionnaires envoyés par le Bureau International d'Éducation aux gouvernements des pays adhérents ont suivi la même intention. Malheureusement, la collaboration officielle a été toujours avare, ou le plus souvent inattentive; les fonctionnaires chargés et les employés dans les bureaux utilisent les données qui sont à leur portée, ne pouvant pas aborder des recherches qui pourraient être longues et difficiles. Les données sont entassées, telles qu'elles arrivent des agences-sources, qui très souvent ont d'autres préoccupations. Même des organisations sérieuses, telles que l'Unesco ou l'OECD, se sont préoccupées de recommander l'uniformité et l'homogénéité des critères.

La proposition d'une éducation comparée expérimentale, applicable seulement dans certains secteurs, surmonte une partie de ces difficultés. Elle part d'une recension aussi complète que possible de toutes les variables influentes, tirées de l'histoire de la littérature spécialisée et de l'observation; après, elle bâtit un "châtelet" d'hypothèses sur les relations possibles entre les dites variables et les produits, effets, résultats qui peuvent être prévus. Enfin, elle structure trois sortes d'instruments:

- 1) des questionnaires (aux autorités de l'instruction publique, aux chefs des établissements scolaires, aux enseignants, aux familles, aux écoliers, avant et après certaines opérations) pour décrire toutes les conditions du contexte et les modalités du travail;

- 2) des échelles ou preuves pour essayer les attitudes et les jugements;

- 3) des tests ou des preuves objectives pour évaluer les réponses aux questions sur les disciplines étudiées, en les classant avec des «scores» selon des échelles ordinales.

Un attirail de ce type a été construit plusieurs fois, à l'intérieur d'un pays pour comparer le rendement scolaire de différentes régions ou de types d'écoles, ou à l'extérieur pour comparer les résultats entre des pays étrangers. L'exemple sans doute plus célèbre a été celui de l'IEA (International Educational Achievement), une association qui est active dès les années soixante et qui compte désormais une trentaine de pays en Europe et dans les autres continents (1).

Les recherches IEA ont été perfectionnées d'un point de vue méthodologique au fur et à mesure qu'elles ont été répliquées en périodes et situations différentes. Elles ont produit une quantité étonnante de données (dizaines de millions de données ponctuelles), bien classifiées, homogènes et comparables, plus que n'importe quelle autre recherche du même type.

Naturellement, les recherches de ce type sont encadrées dans une optique particulière, qui privilégie la considération qu'on appelle «docimologique» des résultats scolaires aux niveaux établis. Étant l'effet d'un choix précis, ces recherches ne peuvent présumer de donner une image

(1) Per più estese informazioni sull'argomento cfr. *Introduzione*, nota n. 3 (n.d.c.).

complète de la réalité scolaire; mais elles sont les seules, à mon avis, qui ont permis jusqu'à présent de percer les nuages qui entourent ces problèmes, au-delà des déclarations rassurantes des politiciens, ou même des hommes d'école. La voie est ouverte, bien sûr, à toutes les interprétations possibles; mais il n'y a pas d'interprétations s'il n'y pas de données.

Je ne dirai donc pas que les instruments IEA ou d'autres pareils sont une sorte de «rayons X» qui révèlent les structures cachées. Ils peuvent être masqués; ils ont toujours besoin d'être perfectionnés; leur pénétration est peut-être émoussée par des défauts de formulation des questions ou d'application dans les classes, mais elle est en tout cas supérieure à celle d'autres instruments bien plus grossiers. Leur validité et leur fiabilité ont été confirmées par bien des épreuves. Pendant vingt ans, le «know how» de l'IEA a atteint un niveau assez satisfaisant, à la fois d'un point de vue statistique et conceptuel.

La recherche en éducation comparée est toutefois multidimensionnelle, soit du point de vue des contenus, soit du point de vue des méthodes. Il faut recueillir les données d'une façon objective et mesurable, mais il faut aussi comprendre le tout dont elles découlent. Une représentation fragmentaire ne donne pas le sens du problème; en allemand on dit: «Es fehlt leider der geistige Band», on manque du lien spirituel.

Les approches donnent des perspectives, les méthodes fournissent des outils. On pourrait dire que chaque approche (la monographie d'ensemble, l'étude particulière) produit ses méthodes. Je n'ai pas recensé ici toutes les méthodes possibles. Quelques siècles avant, la monographie pouvait être surtout littéraire ou historique; après, elle a acquis une allure différente, plus descriptive et peut-être plus objective. De même pour les études particulières; j'ai accordé plus d'attention à la méthode statistique (aussi en mentionnant quelques aspects techniques) naturellement pas parce que la statistique est «la» méthode exclusive de l'éducation comparée, mais parce qu'elle en est un instrument essentiel: nécessaire, mais pas suffisant. D'autre part, il y a une différence assez remarquable entre les études descriptives pré- ou post-coordonnées, et l'application des tests d'acquisition ou de «achievement» qui agissent comme variables du type proprement expérimental.

Cela revient à la nécessité d'utiliser toutes les informations possibles, quelles que soient, mais d'une façon critique. Les élaborations statistiques ont fait des progrès considérables du jour où elles ont commencé à ne se borner pas aux statistiques descriptives, et qu'elles ont affronté les études corrélationnelles et puis la statistique inductive, avec la confirmation-falsification des hypothèses. Aujourd'hui, la statistique est si sophistiquée qu'on pourrait la définir la science qui apprend ce qu'il y a de certain dans l'incertain, et ce qu'il y a d'incertain dans le certain; surtout, elle est la science qui définit les intervalles de confiance, et les limites au-delà desquelles les risques d'erreur surpassent une côte d'alerte choisie.

Il va sans dire que le risque de tomber dans l'erreur de ne pas voir que

deux choses apparemment diverses sont en réalité semblables (erreur dite de première espèce) n'est pas le même risque d'erreur de ne pas voir que deux choses apparemment semblables sont en réalité différentes (erreur dite de seconde espèce). Dans le premier cas on est amené à affirmer l'existence de différences qui ne sont remarquables, dans le second cas on nie l'existence de différences qui sont pourtant de quelque importance.

D'un autre point de vue, qui élargit la même perspective, dans chaque comparaison scientifique il faut distinguer ce qu'il y a d'identique même dans des choses différentes, et ce qu'il y a de différent même dans des choses très affines. Il y a peut-être ici toute une philosophie: tendre à l'unité, mais en ne sacrifiant pas la multiplicité.

Cette est la philosophie même de l'éducation comparée: de retrouver dans la pluralité des cultures les exigences et les sentiments, les pensées et les raisons, les créations et les institutions qui peuvent répondre aux besoins humains fondamentaux, sous tous les ciels et sur tous les terrains. Comprendre l'unité dans la différence, et la différence dans l'unité, est le but de la comparaison: mais il est aussi le but de la compréhension internationale, de la solution des problèmes du multiculturalisme. L'humanité progressera au fur et à mesure qu'elle ne renoncera pas à se différencier pour se contracter dans une unité artificielle et imposée, et qu'elle ne renoncera pas à chercher l'unité des intelligences et des volontés pour se subdiviser à l'infini en gaspillant ses ressources. La voie du salut est à la fois dans la plus riche floraison, sous la lumière d'un même soleil.

*(Testo francese riveduto da Nereo Perini e Jacqueline Clidassoux)*