

L'ÉDUCATION COMPAREE DANS L'ESPACE FRANCOPHONE: TENDANCES ET PERSPECTIVES

*Alain Carry**

*Mariane Frenay***

*Soledad Pérez****

*A. Gorga****

L'espace linguistique francophone entretient une relation paradoxale avec «*l'éducation comparée*».

Au début du XIX^{ème} siècle, il fut le cadre de sa naissance quand Marc-Antoine Jullien (1817) utilisa et définit pour la première fois ce terme dans une série de trois articles parus dans le «*Journal d'éducation*».

Convaincu, à partir des recherches sur l'anatomie, que la comparaison «fait avancer la science» et que «*l'éducation, comme toutes les autres sciences et tous les arts, se compose de faits et d'observations*», il lui semble «*nécessaire de former, pour cette science [...], des collections de faits et d'observations, rangées dans des tables analytiques, qui permettent de les rapprocher et de les comparer, pour en déduire des principes certains, des règles déterminées, afin que l'éducation devienne une science à peu près positive*»¹. Il pose le principe que les comparaisons doivent reposer sur des «*mesures communes*» pour répondre à des «*questions rédigées d'avance*» et qu'elles doivent porter tant sur les méthodes d'enseignement et l'organisation de la scolarité que sur l'organisation d'ensemble de l'éducation dans différents pays. Ainsi, dans cette série d'articles considérés

* Université de Paris IV Sorbonne

** Université catholique de Louvain.

*** Université de Genève.

¹ Pour les autres citations, les références seront incluses dans le texte.

comme précurseurs, toutes les caractéristiques de l'acception contemporaine de l'éducation comparée semblent s'y trouver.

I. D'UN PREMIER PARADOXE

Pourtant, malgré cette antériorité intellectuelle, un premier paradoxe doit être mis en évidence: dans l'espace francophone, à l'inverse des espaces anglophones et hispanophones, l'éducation comparée n'est jamais apparue et n'a jamais été reconnue comme une matière universitaire d'enseignement, et tout particulièrement dans les programmes des facultés d'éducation où elle a bien du mal à s'imposer.

À partir de la «*situation de l'éducation comparée en Belgique, au Canada francophone et en Suisse*», Frenay et al. (1998) ont montré qu'il existe peu de cours intitulés «éducation comparée» dans les formations en sciences de l'éducation dans les universités francophones. En analysant la situation de ces trois pays, de la France et de l'Afrique francophone aujourd'hui, une analyse rapide met toujours en évidence cette situation : une recherche systématique à partir des termes «cours éducation comparée» effectuée sur la toile ne renseigne que peu de cours avec un tel intitulé, au maximum une dizaine.

«Éducation comparée» et enseignement universitaire Déjà, en 1887, le Dictionnaire Buisson avait souligné que «l'idée de Jullien» n'avait pas trouvé d'écho (BUISSON, 1887 : 1441-42) et se montrait très critique à son égard. Sans doute sa personnalité très controversée et sa propension exagérée à des classifications excessives qui le conduisaient à embrouiller les choses plus qu'à les clarifier, expliquent en partie la très faible audience de ses travaux, restés en fait inconnus, puisqu'ils semblent n'avoir été «redécouverts» qu'en 1943.

L'argument n'est pourtant pas suffisant, car la pratique de la comparaison s'est développée régulièrement au cours du XIX^{ème} siècle, même si cela le fut en partie dans des conditions différentes de celles prévues par Jullien. La forme de l'enquête sur la situation de l'enseignement primaire s'est effectivement développée mais la filiation semble plutôt avoir été celle du suisse Philippe-Albert Stapfer. Ministre des sciences et des arts de la République helvétique, il organisa une grande

enquête sur les écoles primaires en 1798. Ensuite, exilé à Paris à partir de 1800, il a largement influencé Guizot quand celui-ci fut de 1807 à 1808 le précepteur de ses enfants et Victor Cousin, auteur d'une étude comparative avec la Prusse en 1831.

Une des autres formes fut celle du dictionnaire historique dont le plus connu fut celui de E. Buisson. Il s'agissait de faire une présentation systématique des théories et des systèmes nationaux mais sans réelle prétention comparative. Cette démarche participe de ce courant décrit par François Orivel (2003 :1) qui consiste

«d'abord à révéler les spécificités de chaque système éducatif» et pour lequel: «l'idée même de comparer les résultats est incongrue, puisque les objectifs sont différents, les curricula spécifiques à chaque système, voire spécifiques à chaque unité décentralisée du système».

L'autre forme fut celle de l'annuaire statistique international dont le but était d'effectuer «une étude comparative de l'enseignement primaire dans les États civilisés» à partir de données statistiques homogènes. Ce travail, entrepris à l'initiative de Ernest Levasseur (1897) dans le cadre de *l'Institut international de statistique*, avait nécessité au préalable, pendant de nombreuses années, «de comparer les méthodes et les résultats de la statistique de l'enseignement primaire (...) pour rendre les résultats comparables».

Mais ces deux dernières entreprises majeures du XIX^{ème} siècle finissant n'ont pas été réalisées dans le cadre de l'université, alors que continuaient à se développer, au sein de celle-ci, les études comparatives traditionnelles concernant les religions, le droit ou la littérature... F. Buisson était Inspecteur général de l'éducation nationale et s'était entouré de «fonctionnaires de l'instruction publique» tandis que E. Levasseur occupait une chaire à *l'École libre des sciences politiques* et une autre au *Centre national des arts et métiers* (CNAM). Cela ne signifie pas que l'analyse de l'éducation ait été absente de l'université, mais elle le fut à travers le prisme d'autres disciplines. Par exemple, Emile Durkheim précise en introduction à son séminaire à La Sorbonne que, «sociologue, c'est surtout en sociologue que je vous parlerai d'éducation».

I. 1. Cours et encadrement des étudiants

La filiation entre « éducation comparée » et « enseignement » apparaît ainsi comme assez complexe dans l'espace francophone. En effet, même si, aujourd'hui, les intitulés de cours ou de formations renvoyant explicitement à « l'éducation comparée » ne sont pas nombreux, cela ne signifie pas pour autant qu'aucune formation à la comparaison internationale en éducation n'est proposée, mais elle est organisée en marge de la formation universitaire et de la formation des enseignants, à de rares exceptions près.

Ainsi, l'Université de Bourgogne (France) organise-t-elle un DEA « *Evaluation et comparaison internationales en éducation* », de même trouve-t-on des cours de méthodologie comparative en éducation ou encore des options de DEA ou de doctorats en éducation comparée à l'Université de Montréal. Aussi, toute la question est de savoir comment est défini le concept de « cours d'éducation comparée » et les programmes dans lesquels on établit cette recherche.

Plus intéressant est donc de savoir si des équipes de recherche universitaires affichent ouvertement leur intérêt et leurs préoccupations pour la comparaison en éducation, puisque d'elles dépend la relève dans la formation des futurs chercheurs et des docteurs dans le champ de l'éducation comparée.

Nous pouvons citer notamment en Suisse, *l'Unité Politique, Economie, Gestion et Education Comparée* (PEGEC) de l'Université de Genève qui mène des expertises avec les différents partenaires cantonaux et fédéraux concernant les politiques éducatives suisses et européennes, et qui développe des projets de recherches interdisciplinaires avec les universités suisses et des centres de recherche romands.

De même, en France, l'IREDU de l'Université de Bourgogne a toujours eu le souci de développer des recherches sur l'éducation, en donnant une attention toute particulière aux comparaisons internationales et à la méthodologie comparative, au travers de ses thématiques de recherches, telles que la régulation des systèmes éducatifs, l'efficacité et l'efficience dans les systèmes éducatifs et l'utilisation du capital humain et des connaissances. Les universités de Caen, de Lyon II et d'Amiens développent également des modules de comparaisons internationales.

En Belgique, le GIRSEF (*Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes éducatifs et de formation*) de l'Université catholique de Louvain est également actif dans les recherches pluridisciplinaires sur les systèmes éducatifs en faisant un large appel aux comparaisons internationales. La démarche est la même en ce qui concerne le *Service de pédagogie théorique et expérimentale* (SPe) de l'Université de Liège qui, depuis des années, réalise des études comparatives sur divers aspects des systèmes éducatifs et contribue à des comparaisons internationales avec divers organismes (OCDE, IEA, Unesco, etc).

Mais, il est symptomatique de constater que ces différents groupes de recherche universitaire, particulièrement actifs dans la comparaison internationale, ne se définissent pas d'emblée comme faisant de la recherche en éducation comparée (à l'exception du PEGEC). Ils sont, en effet, particulièrement soucieux (sauf peut-être dans une moindre mesure, le SPe) de se définir avant tout par leurs approches pluridisciplinaires des systèmes éducatifs. S'agissant principalement de comprendre les différents niveaux et processus de régulation des systèmes éducatifs, l'appel à différentes disciplines tel que la sociologie, l'économie, l'histoire, les sciences de l'éducation ou la psychologie de l'éducation est alors largement privilégié.

Dans l'espace francophone, l'éducation comparée est ainsi faiblement orientée vers la l'analyse méthodologiques et épistémologique de la comparaison. Son statut semble beaucoup plus proche de la vision développée récemment par Cowen (2000) à savoir qu'il existe plusieurs éducations comparées classifiées en fonction de l'appartenance du chercheur à une certaine communauté de recherche ou de la définition de son objet d'étude.

I. 2. Travaux d'éducation comparée, institutions intergouvernementales et périodes d'après-guerre

Une des conditions importantes de la réalité de la comparaison en éducation réside dans la constitution et l'utilisation d'importantes bases de données et de connaissances coordonnées internationalement et maintenues sur une longue période. L'inventaire des questions à traiter simultanément, établi par Jullien dans ses articles montre la complexité et le coût d'une telle d'entreprise. Il en déduisait

logiquement qu'une telle œuvre nécessitait la création d'une «*Commission spéciale d'éducation*» qui ne pouvait être organisée que «*sous les auspices et avec la protection d'un ou de plusieurs princes souverains*» (p. 169), en un mot, il ne pouvait s'agir que d'une coopération internationale.

Deux siècles plus tard, l'espace francophone accueille la majeure partie des institutions intergouvernementales qui aujourd'hui organisent et structurent la comparaison en éducation.

La première institution fut le *Bureau international de l'éducation* (BIE). Elle naquit à Genève en 1925 à l'initiative de l'Institut Jean-Jacques Rousseau. Ironie de l'histoire, M-A Jullien avait envisagé de tester, en 1817, son plan général d'éducation comparée «*sur une échelle réduite*» en comparant... «*les vingt-deux cantons de la confédération helvétique*» (p. 175), enquête qui ne put être organisée pour la première fois qu'avec l'enquête PISA de l'OCDE... à la fin du XX^{ème} siècle !

Les travaux du BIE devaient être menés «*dans un esprit strictement scientifique et objectif*» (Magnin, 2002)² en s'inspirant de l'esprit de la Société des Nations (SDN). Une de ses vocations principales était l'amélioration de l'enseignement à l'échelle internationale et, aux lendemains de la Première guerre mondiale, ses fondateurs souhaitaient en faire un instrument décisif de promotion de la paix.

Ce contexte particulier liant essor des travaux d'éducation comparée à travers des institutions intergouvernementales et périodes d'après-guerres est important à mettre en évidence. M-A Jullien insistait lui aussi sur les «*circonstances des plus favorables*» de la «*période actuelle*» (c'est-à-dire après la chute de l'Empire de Napoléon) pour élaborer ce tableau comparé de l'éducation auquel il aspirait car elle faisait «*suite à nos longues agitations et de nos guerres nationales*» (p. 169). Les travaux sur l'éducation au sein de l'*Institut international de statistique* se sont également développés après une guerre (conflit franco-allemand de 1871).

Cette relation se vérifie de nouveau avec la période qui suit la Seconde guerre mondiale : l'UNESCO et de l'OCDE s'installent en France avec le même objectif

² L'article 2 de ses statuts de 1925 (Magnin: 2002)

de concourir à la paix par le développement général de l'éducation à partir de la définition de bonnes pratiques. Cette présence est renforcée ensuite par l'installation dans les pays francophones de l'Union européenne de EURYDICE (Belgique) et de EUROSTAT (Luxembourg).

II. A UN SECOND PARADOXE

L'espace francophone s'est ainsi doté d'un potentiel très important pour des comparaisons internationale en éducation. Or, cette situation est source d'un second paradoxe: cette concentration de structures et de travaux de grande ampleur sur un espace réduit (Bruxelles – Paris – Genève) ne s'est pas traduite par une intégration forte avec la recherche universitaire francophone et n'a pas permis de faire émerger une revue d'éducation comparée de niveau international, rivale des grandes revues anglosaxonnes.

La production francophone à travers le prisme des revues

Néanmoins, pour cerner la nature de cette faible implication des chercheurs francophones dans le champs de l'éducation comparée et de la comparaison en éducation, nous nous proposons d'analyser la production éditoriale des revues francophones en éducation.

II. 1. L'état des revues francophones en éducation comparée (1998 à 2003)

En première approximation, l'étude a été réduite aux revues de recherche en sciences de l'éducation de langue française, en excluant donc les revues d'autres champs disciplinaires accueillant des études comparées (histoire, sociologie, économie, pédagogie...) et les articles de francophones publiés dans une autre langue dans une revue non francophone.

Tableau 1: Revues en sciences de l'éducation

Pays de publication	Nombre	Langues	
		Français seul	Français et autre(s) langue(s)
Allemagne	1	-	1
Belgique	5	3	2
Canada	8	5	3
France	44	40	4
Roumanie	1	-	1
Suisse	2	-	2
France/ Grande Bretagne	1	-	1
France/Suisse	1	1	-
TOTAL	63	49	14

Source: auteurs

Le nombre de revues concernées par cette étude est de 63³, un des critères de sélection ayant été l'existence d'un comité de lecture, en règle générale internationale, l'autre ayant été d'avoir publié au moins un numéro en 2003.

Le tableau 1 fait ressortir que 49 revues sont uniquement publiées en français (78% du total). Elles correspondent principalement aux revues publiées en France. Quatorze revues sont donc bi- ou multi-lingues (22% du total), l'anglais étant la principale langue accompagnant le français (14). Les autres sont l'espagnol (3), le portugais (1), le russe (1) et l'allemand (1). Plusieurs formes de coopération linguistique sont pratiquées: soit le comité de rédaction permet simultanément plusieurs langues d'expression (c'est le cas de 11 revues recensées), soit il y a une traduction de tous les articles de la revue dans plusieurs langues (2 revues), soit tous les résumés des articles sont dans plusieurs langues (1 revue).

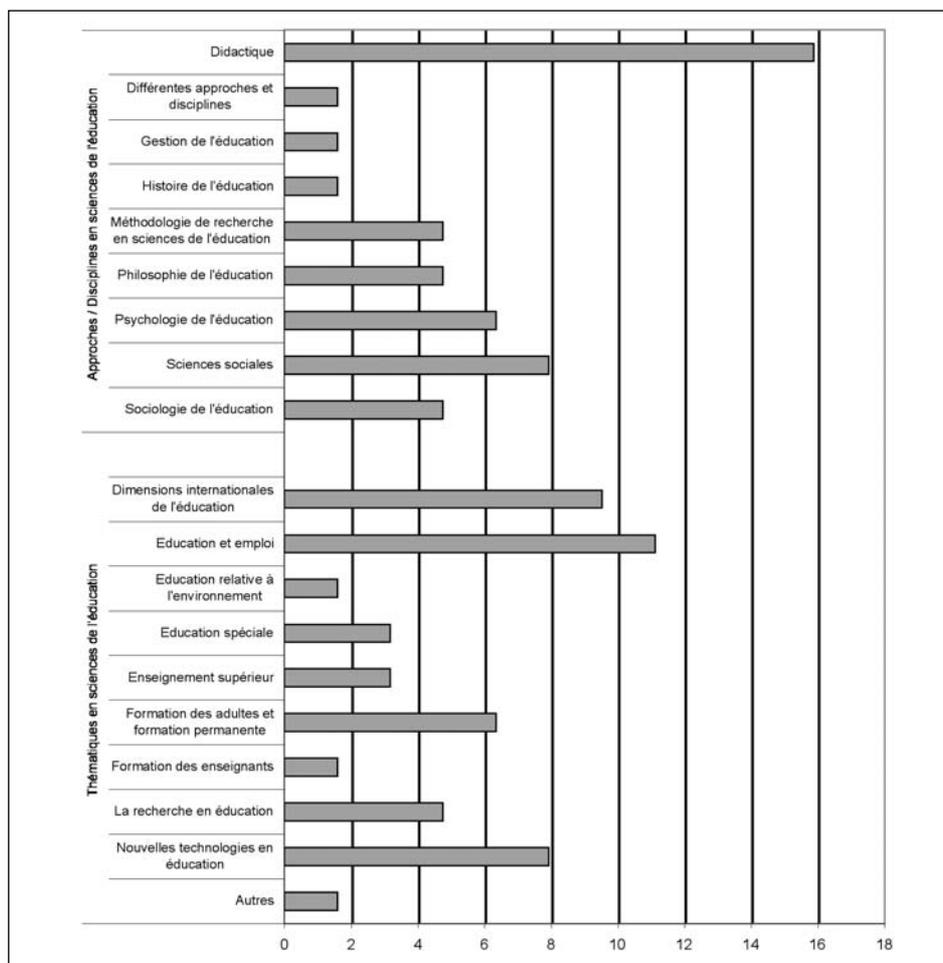
³ Le rapport Prost (2001, p. 3) cite le chiffre de 163 revues françaises et étrangères du domaine de l'éducation (81 publiées en France) dont près des deux tiers consacrée entièrement aux questions de l'éducation.

La cible principale des revues francophones en sciences de l'éducation est constituée par les enseignants-chercheurs et les chercheurs (67% des cas). De manière secondaire (30%), à égalité, ces revues s'appuient fondamentalement sur une relation forte entre chercheurs et praticiens du domaine de l'éducation (16%) ou sur une relation plus exclusive (14%) avec les praticiens (enseignants, professionnels de l'action éducative, etc.). La proportion du public des décideurs politiques ou des administrateurs d'établissement est marginal (3%), ce qui revient à souligner que la relation avec les institutions intergouvernementales (y compris de la francophonie) et leurs experts est quasi-inexistante, à la nuance près que certains de ces experts internationaux peuvent être classés dans les catégories précédentes. Ces ordres de grandeurs correspondent aux résultats de l'enquête menée en France par le *Comité national de coordination de la recherche en éducation* (CNCRE) en 1998: 54% de recherches à vocation scientifique et 34,4% de recherche visant à éclairer et aider les praticiens.

Disciplines et thématiques traitées dans les revues francophones

Pour une appréciation plus précise de cette situation, nous avons cherché à analyser le contenu éditorial des revues en analysant les thématiques et les disciplines des articles publiés par six de ces revues ayant une orientation comparatiste revendiquée sur la période 1998-2003.

Disciplines et thématiques traitées dans 6 revues francophones en sciences de l'éducation en 2003 (en % du nombre d'articles)



Source: Perez/ Gorga

Liste des revues analysées

- *Carrefours de l'éducation*, Centre Universitaire de Recherche en Sciences de l'Éducation et Psychologie, France
- *Revue internationale d'éducation*, publiée depuis 1994, par le *Centre international d'études pédagogiques* (CIEP), Sèvres, France
- *Politiques d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales*, Association Francophone d'Éducation Comparée (AFEC), Institut Européen d'Éducation et de Politique Sociale (IEEPS) et Institut Européen pour la Promotion et l'Innovation de la Culture dans l'Éducation (EPICE)

- *L'éducation en débats: analyse comparée / Debates in education: comparative analysis / La educación en debates: análisis comparado*, sous le patronage de la Haute Ecole Pédagogique BEJUNE, Suisse
- *International Review of Education/ Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft/ Revue internationale de l'éducation*, Institut de l'Éducation de l'UNESCO, Hamburg, Allemagne
- *Perspectives/ Prospects/ Perspectivas*, revue trimestrielle d'éducation comparée publiée par le Bureau International d'Éducation (BIE) et l'UNESCO à Genève (Suisse).

Le diagramme 1 montre la grande variété des disciplines traitées. Le spectre entier des objets actuels constitutifs de ce que nous appellerons à la suite de M-A Jullien «*la science de l'éducation*» est ainsi couvert, mais avec une prééminence très nette de la didactique et de la psychologie de l'éducation. Sans que cela soit étonnant, compte-tenu des remarques précédentes, nous devons aussi relever l'importance prise par les sciences sociales et la sociologie de l'éducation. À elles deux, ces disciplines représentent plus de 60% de l'ensemble. Il est à noter que l'économie de l'éducation n'apparaît pas dans cette première ventilation, or dans la seconde portant sur les thématiques, la question de la relation éducation et emploi est la plus étudiée, mais compte-tenu des thématiques dominantes (enseignement supérieur, formation des adultes et formation permanente, nouvelles technologies en éducation...), la thématique de la relation éducation/développement n'est pas directement abordée. Ceci ne peut que surprendre au moment où il est établi que les pays francophones du « sud » sont parmi les plus pauvres du monde et où le développement de l'éducation y est le plus difficile.

Le constat peut être établi qu'il y a peu de travaux portant directement sur les différents aspects posés par l'objectif de «l'éducation pour tous» (primaire/secondaire; filles/ garçons; langues maternelles/ langues d'enseignement...) porté par les organisations intergouvernementales ayant leur siège dans les pays francophones. Certes, les thématiques indiquées dans notre diagramme peuvent apparaître comme très contemporaines, mais elles semblent d'abord représentatives de la manière dont elles sont abordées par les institutions du «nord» comme l'Union européenne ou l'OCDE (Bologne, «Éducation tout au long de la vie»..).

Cela ne signifie pas que les questions éducatives ne soient pas abordées dans leurs relations au développement ou/et à l'évolution des structurations sociales: elles le sont principalement à travers la confection de nouveaux indicateurs

comme par exemple ceux portant sur la relation «égalité/ équité», «quantité/ qualité»... Mais, pour concevoir, tester, évaluer et maintenir de tels indicateurs, il est nécessaire de pouvoir disposer d'importantes bases de données. Or, *le Rapport pour un programme stratégique de recherche en éducation* (2001) dirigé par Antoine Prost notait, pour la France, la sous-utilisation des grandes enquêtes publiques dans le cadre des recherches sur l'éducation. Il en découle que les articles ou les numéros thématiques sur ces sujets sont rares et, en général, sont produits par des auteurs appartenant ou étant liés aux services des administrations nationales ou des institutions intergouvernementales chargés de leur production. Le numéro consacré aux « indicateurs comme outils des politiques éducatives » de la revue *Politiques d'éducation et de formation* (2001) est significatif de cette situation.

La conséquence de cette situation est grave : si les indicateurs ne sont pas directement produits dans le cadre universitaire, sans doute en raison de la faiblesse de la formation à la comparaison, ils ne sont pas non plus (ou peu) utilisés dans les recherches universitaires comme le remarque Denis Meuret (2001) à propos des nouveaux indicateurs du Ministère (français) de l'éducation⁴.

L'IREDU est une exception notable à la règle du fait de son implication ancienne dans le *Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la Confemen* (PASEC)⁵ qui organise de grandes enquêtes sur les conditions de la scolarisation et sur les acquis scolaires. La seconde exception est celle des équipes qui travaillent sur les questions des handicaps.

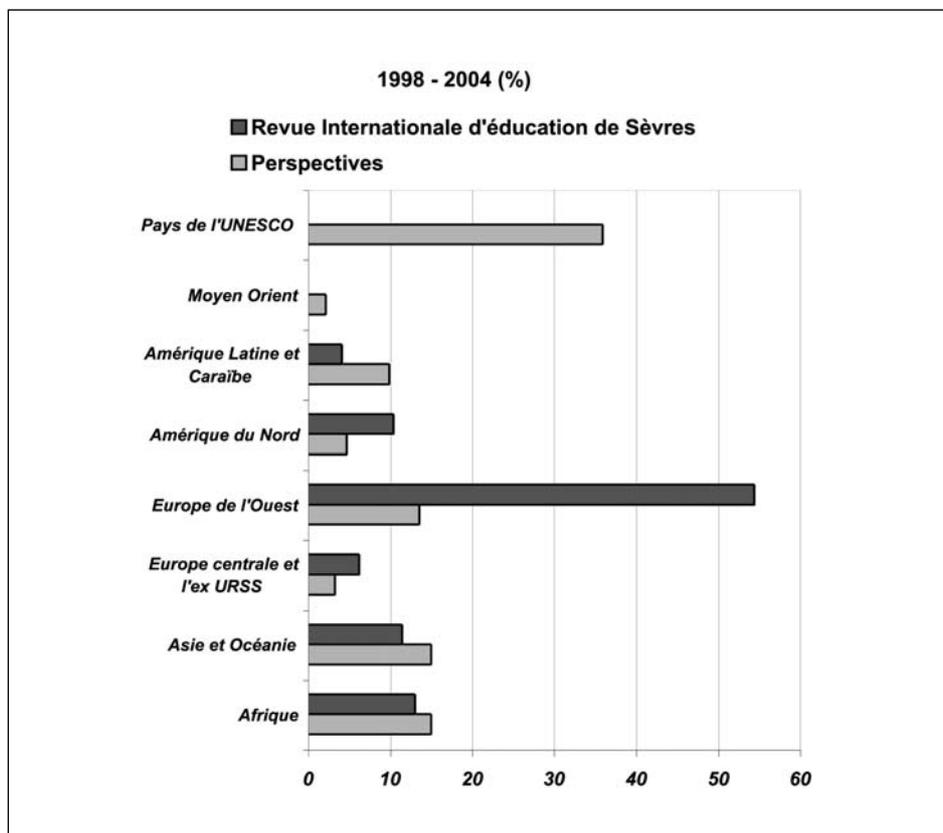
Cadrage géographique des comparaisons

Afin de resserrer l'analyse, nous avons choisi d'examiner plus précisément les articles publiés dans les deux revues de notre échantillon que nous considérons comme ayant une perspective d'éducation comparée affirmée.

⁴ *L'état de l'école et Géographie de l'école*. Publications annuelles. Ministère de l'éducation nationale et de la Recherche (France)

⁵ La CONFEMEN est la *Conférence des ministres de l'éducation nationale* des pays ayant le français en partage. Son siège est à Dakar (Sénégal).

Les zones régionales analysées (1998-2003) (en % du nombre d'articles)



Source : Pérez/ Gorga

La première revue, la *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, est une revue francophone, publiée en France par une institution ancienne, le Centre International d'Etudes Pédagogiques. En 1973, son directeur de l'époque, Jean Auba, fut un des deux fondateurs de *l'Association francophone d'éducation comparée*. Tous les articles sont publiés en français avec des résumés en anglais et en espagnol, les articles des auteurs non francophones étant traduits en français.

La seconde revue, la revue *Perspectives*, est publiée par le *Bureau international de l'éducation* (BIE) de l'UNESCO à Genève. Elle est publiée en trois langues. Outre sa version française, elle est publiée en langue espagnole (*Perspectivas*) et en langue anglaise (*Prospects*).

Nous avons examiné l'ensemble des articles publiés sur la période 1998-2003, soit 128 pour *Perspectives* et 95 pour la *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. Compte-tenu des éléments d'analyse précédents qui faisaient apparaître une grande faiblesse des thématiques liées au sud, nous avons fait un premier décompte par rapport aux pays ou zones régionales abordées (voir diagramme 2).

Le résultat obtenu est assez spectaculaire et fait apparaître deux profils très nettement divergents. Pour la revue de Sèvres, les comparaisons portent de manière très majoritaire entre pays du nord et plus particulièrement entre pays européens. L'Afrique, pourtant zone francophone importante, est à peine plus représentée que l'Asie et l'Océanie, alors que l'Amérique latine et les Caraïbes sont rarement citées. Il faut noter que le Moyen-Orient est absent. La revue *Perspectives* a par contre un profil presque entièrement inversé avec une prédominance des pays du sud, une quasi-égalité entre les différentes zones géographiques et des comparaisons inter-régionales importantes (entre pays de l'Unesco, ce qui n'est pas le cas de l'autre revue).

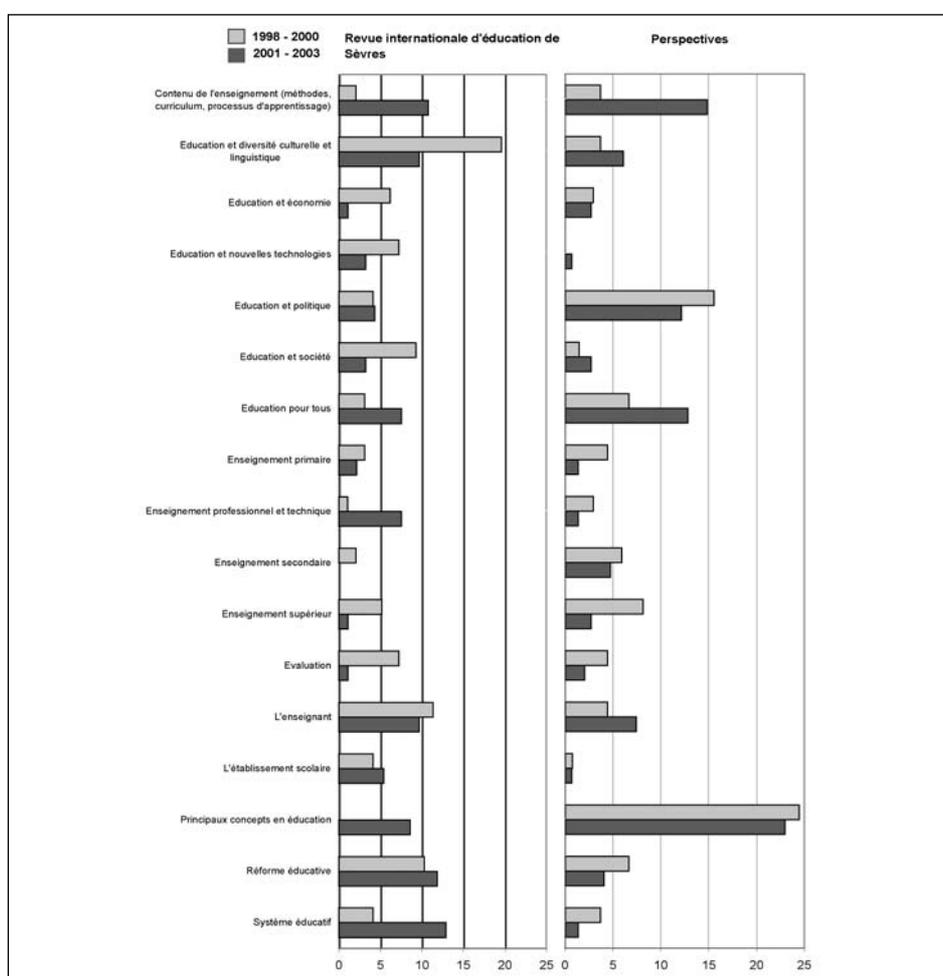
Ces deux revues ont des statuts différents qui peuvent en partie expliquer ces différences. La revue *Perspectives* est une revue éditée en français dans un pays francophone mais est le reflet de l'activité d'une institution internationale à la différence de la *Revue internationale d'éducation de Sèvres* produite par une administration française. Les deux revues ont évidemment tendance à organiser les comparaisons par rapport à leur espace de référence, les pays de l'UNESCO pour l'une et l'Europe de l'autre.

Néanmoins, l'ampleur des différences, alors même que la revue de Sèvres manifeste une ouverture internationale importante, tend à confirmer que la recherche francophone en éducation est faiblement orientée vers une comparaison organisée avec les autres régions, et nous pourrions ajouter vers des comparaisons au sein même de l'espace francophone. Or, celui-ci est particulièrement hétérogène. Au terme d'une analyse multivariée utilisant les données collectées par l'UNESCO et le BIE, C.C. Wolhuter (1997 :161-177) l'a formellement démontré. Dans la typologie des systèmes nationaux d'éducation qu'il propose, la France est classée avec les États-Unis, le Canada, l'Allemagne (ex-fédérale) et l'Argentine dans un groupe réduit de 7 pays, alors que la Suisse et la Belgique côtoient le Royaume-Uni et le Japon dans un groupe de 11 pays, et que les autres pays se répartissent dans 6 des 7 autres groupes. Malheureusement, la constitution

de la Francophonie comme organisation intergouvernementale n'a pas entraîné d'évolution significative pour analyser cette diversité pour une meilleur efficacité de sa programmation et de ses opérateurs.

Evolution des thématiques

Ensuite, à l'aide du diagramme 3, nous avons essayé de comparer les thématiques traitées par les deux revues et de repérer de possibles évolutions temporelles en décomposant la période d'observation (1998-2003) en deux sous-périodes.



Source: Perez/ Gorga

La revue du BIE se caractérise par quatre thématiques nettement dominantes (plus de 50% des articles) et relativement stables sur l'ensemble de la période considérée, à l'inverse de la revue de Sèvres qui connaît une distribution peu dispersée entre les 17 thématiques retenues, à l'exception de la thématique «éducation et diversité culturelle et linguistique». Les quatre dominantes de la première revue (principaux concepts en éducation; éducation pour tous; éducation et politique ; contenu de l'enseignement) n'apparaissent pas dans la seconde revue comme particulièrement plus traitées que les autres thématiques. Il semblerait même que cela soit l'inverse, en particulier pour les «principaux concepts en éducation» qui représentent le quart des articles de la revue *Perspectives* sur l'ensemble de la période, alors que, dans l'autre revue, ils ne sont pas abordés entre 1998 et 2000 et ne représentent qu'à peine 10% entre 2001 et 2003. La même situation peut être observée pour «éducation et politique».

En ce qui concerne les évolutions thématiques entre les deux périodes, nous pouvons seulement constater que plus de la moitié (10 sur 17) ont connu des évolutions inversées selon les revues et que les variations de l'importance relative de chacune des thématiques sont plus importantes pour la revue de Sèvres que pour celle du BIE. Mais, il est difficile de pouvoir en déduire que ces mouvements sont liés aux différences constatées dans les zones géographiques traitées ou qu'ils traduisent des évolutions des sujets liées à la conjoncture des sociétés.

Les résultats sont néanmoins suffisants pour faire ressortir que la structure éditoriale de la revue *Perspectives* révèle une attention soutenue, c'est-à-dire importante et continue, à l'examen des concepts dont l'on sait qu'ils sont essentiels à l'organisation d'une méthodologie comparative efficace pour conduire et piloter les politiques éducatives. Il est important de souligner que cette prédominance pour la discussion des principaux concepts en éducation va de pair avec l'importance accordée à l'éducation pour tous (non réduite à l'enseignement primaire comme le montre le diagramme), à la relation éducation/politique et à l'examen du contenu de l'enseignement. Nous avons ici l'examen de l'ensemble du processus de développement d'une politique éducative. Il intègre nécessairement divers aspects plus «secondaires», comme la diversité culturelle ou linguistique, qui peuvent apparaître comme thématiques indépendantes lorsqu'ils sont étudiés pour eux-mêmes comme cela peut être le

cas avec la revue de Sèvres, laquelle, à l'inverse, paraît plus se situer dans la «tradition» du dictionnaire Buisson: sur un sujet donné qui fait l'objet d'un numéro «thématique», rendre compte, sous la plume de spécialistes nationaux, de sa diversité et de son polymorphisme à partir d'études de cas nationales et de synthèses. Ce choix éditorial explique les caractéristiques qu'a fait apparaître le diagramme 3, à savoir: absence de thèmes dominants et forte variabilité thématique entre les deux sous-périodes. En conséquence, les questions relatives aux concepts de l'éducation semblent être abordées sous des angles différents de ceux de la revue du BIE. Elles apparaissent dans les termes plus généraux de réformes éducatives, de systèmes éducatifs, d'établissements ou d'évaluation faisant ainsi plus ressortir «*les spécificités de chaque système éducatif*» pour reprendre l'expression de François Orivel que de structurer une méthodologie permettant de rendre compte des processus d'ensemble.

II. 2. Le réseau francophone d'éducation comparée

L'espace francophone, cadre de naissance de l'éducation comparée, n'a pas été celui de la première association d'éducation comparée. *L'Association francophone d'éducation comparée* (AFEC) ne naquit que 19 janvier 1973 au *Centre international d'études pédagogiques*, à Sèvres à proximité de Paris.

De nombreux pays possédaient déjà leur association d'éducation comparée: la Grande-Bretagne, la Suède, les États-Unis, le Canada, le Japon, la Corée... «*la France n'en avait pas encore. L'Afec comble donc une lacune regrettable*» comme précisera le compte-rendu de la création de l'association. La tâche est décrite (Afec, 1973) comme difficile en raison de la combinaison de deux facteurs défavorables: «les chaires d'éducation comparée n'existent pas officiellement en France» alors qu'«une recherche comparative est une chose terriblement difficile» qui impose de disposer de personnels «pour la documentation, la classification, l'exploitation, la comparaison et l'évaluation», ce qui n'était pas le cas. Pour reprendre une expression du secrétaire général de l'époque, la création de l'Afec pouvait s'apparenter à une «mission salvatrice».

L'objectif assigné à l'Afec ne fut pourtant pas celui de «se contenter du développement purement universitaire et théorique de la notion d'éducation comparée» comme il le fut précisé lors des débats. L'Afec ne se définissait pas

comme une organisation professionnelle de spécialistes universitaires en éducation comparée. En cela, dès sa naissance, l' Afec fut différente d' autres associations d' éducation comparée. Ses fondateurs souhaitaient « qu' elle aboutisse à autre chose qu' à former des professeurs d' éducation comparée », mais il était attendu des « théoriciens universitaires » la capacité à « définir des principes, préciser la méthodologie, affiner les instruments et former des étudiants et des maîtres ». L' ambition était plus généralement de contribuer à promouvoir une approche scientifique à l' égard des problèmes d' éducation.

L' AFEC se définissait donc plutôt comme une association scientifique. Pour cela, elle a cherché à associer les personnes qui s' intéressaient aux relations entre l' éducation et les phénomènes socio-économiques et politiques à celles qui souhaitaient comparer les systèmes et les problèmes éducatifs du monde entier. De cette ambition ont découlé deux caractéristiques de l' Afec.

La première est une incitation forte à une interdisciplinarité « totale » pour pouvoir traiter les aspects multiformes de l' éducation (sociologie, statistique, économie, pédagogie, psychologie, histoire...). La seconde est de se définir comme internationale puisque les problèmes sont « trop gigantesques pour être résolus à la seule échelle locale, régionale ou même nationale ». L' Afec ne sera donc pas une association française mais une association francophone, c' est-à-dire une association dont la langue de travail sera le français.

L' Afec ambitionnait ainsi de dépasser les faiblesses structurelles anciennes de la comparaison en éducation dans les pays francophones, en cherchant à rassembler dans le même cadre des universitaires, des administrateurs et des experts internationaux. Le profil des deux fondateurs, Jean Auba, inspecteur général de l' éducation nationale et Michel Debeauvais, universitaire et diplomate, illustraient parfaitement cette collaboration souhaitée.

Mais il s' agissait là d' un pari audacieux reposant sur deux hypothèses fortes.

La première consistait à postuler que le développement des sciences de l' éducation à l' université constituerait le cadre et apporterait les moyens à une coordination des recherches sur l' éducation. La seconde supposait que la conjoncture intellectuelle était favorable à la recherche en éducation pour assurer

le développement des pays du tiers-monde.

Pendant trente ans, l'Afec a eu une activité importante. À travers l'organisation de congrès internationaux annuels, préparés par des journées d'études et conclus par des actes, elle a réussi à rassembler des universitaires et des experts internationaux. Beaucoup de ses membres ont participé au développement des travaux des organisations internationales sur l'éducation, en particulier au sein de l'UNESCO ou de l'OCDE. L'Afec a également été active dans la création et l'animation du *Conseil mondial des associations d'éducation comparée* (CMAEC). Nous pouvons souligner également l'importance de ses réflexions concernant les méthodologies complexes de la comparaison et la question ardue de l'interprétation des données et des indicateurs obtenus à partir des enquêtes.

Mais, au terme de cette longue période, il ne semble pas que le pari initial ait pu être gagné si l'on en juge par les éléments d'analyse décrits précédemment. Le recul de la présence francophone, voire même sa quasi-disparition, dans les manifestations scientifiques internationales en éducation comparée, au niveau mondial et au niveau européen, est net. Aucune revue francophone d'éducation comparée n'a pu s'imposer au niveau international.

Le premier élément d'explication que nous pourrions avancé est très certainement l'erreur d'appréciation sur la capacité des sciences de l'éducation à pouvoir développer des recherches cohérentes et coordonnées avec des disciplines (comme la sociologie) dont un des objets d'étude était déjà l'éducation, pour s'approprier la démarche comparative. Non seulement, le développement de départements de sciences de l'éducation dans les universités françaises n'a pas entraîné un développement de centres de recherche nouveaux et importants en éducation comparée, en dehors de l'IREDU, mais la recherche en éducation elle-même est restée atomisée, à l'exception de quelques centres, comme ceux de Caen et de Montréal, comme le confirme le bilan établi dans le cadre du rapport Prost (2001: 4) pour la France:

«Parfaitement repérable, cette recherche est pourtant très dispersée et donc faiblement cumulative. [...] Face à cet éclatement, on assiste à la construction de sous-ensembles qui [...] organisent un champ spécifique de connaissances».

À cet élément, viennent très certainement s'ajouter les conséquences du

développement au sein des organisations internationales de structures importantes chargées de conduire de lourdes enquêtes. Un décalage croissant est apparu entre la nature et la complexité des questions soulevées par les grandes enquêtes internationales et la faible capacité des recherches universitaires à contribuer à cette élaboration collective. La participation des experts internationaux aux activités de l'Afec s'est ainsi progressivement réduite, d'autant plus que le vivier d'experts francophones, en particulier français, diminuait.

Mais, d'autres facteurs liés à la conception même de l'éducation comparée peuvent également être soupçonnés. Au moment où l'Afec se créait et définissait la comparaison principalement en termes de comparaisons internationales dans une perspective de planification, comme nous l'avons rappelé plus haut, il n'a pas été apporté suffisamment d'attention aux conséquences que pouvaient entraîner des travaux comme ceux engagés par l'*Association internationale pour l'évaluation des rendements scolaires* (AIE) dont l'objectif était d'évaluer les connaissances acquises par les élèves en mathématique. En dehors des questions liées à l'élaboration des questionnaires et à celles des échantillonnages, le problème de l'interprétation des résultats se posait en des termes nouveaux, car il devenait nécessaire d'introduire des éléments plus qualitatifs et plus micro-sociaux sur le fonctionnement des systèmes éducatifs (organisation des établissements scolaires, pédagogie, genre...) pour expliquer les différences observées et les évolutions temporelles au fur et à mesure des enquêtes. C'est ce qu'avait perçu le président de la *Comparative and International Education Society* (CIES) Harold J. Noah (1974) qui, dans une adresse au congrès de Washington de 1974, attirait l'attention sur la nécessité d'être plus attentifs aux processus de changements et aux évolutions internes des systèmes éducatifs. Il suggérait que, après avoir donné la préférence aux approches macro-sociales, il fallait maintenant s'attacher aux micro-études sur les pratiques scolaires. L'éducation comparée ne devrait plus se limiter à définir les moyens par lesquels l'offre d'éducation satisfait les besoins d'éducation selon la proposition initiale de Jullien: «*indiquer les moyens de satisfaire le besoin [d'éducation] de la manière la plus sûre, la plus efficace et la plus prompte*» (p. 169). Cette relation unilatérale devait être abandonnée pour s'attacher d'avantage à la compréhension des relations complexes qui donnent le mouvement d'évolution des divers systèmes éducatifs, ce que Jürgen Schriewer appelle «la relation entre les relations. Les travaux actuels sur la régulation des systèmes éducatifs (comme ceux du réseau RAPPE) illustrent

parfaitement cette tendance.

L'évolution défavorable de l'éducation comparée d'origine francophone s'explique, par conséquent, aussi par ce décalage croissant, au cours des 15 dernières années, entre les principes initiaux de l'Afec et l'évolution des problèmes éducatifs réels, tant dans les pays du sud que dans ceux du nord. La prise de conscience de cette situation s'est faite lentement. Ses effets en sont pourtant perceptibles à travers l'évolution des thèmes des colloques de l'Afec (Ferrer 2002 : 72-82) qui se sont infléchis nettement, à partir de 1994, vers des sujets plus centrés sur les pratiques scolaires comme la pluralité, la diversité, la langue dans l'enseignement, la relation éducation/ travail, le handicap, l'effectivité du droit à l'éducation...

Dorénavant les colloques de l'Afec sont co-organisés avec des équipes universitaires de différents pays (Québec, Suisse, Belgique, Burkina-Faso) qui ne sont pas nécessairement des équipes de comparatistes. En effet, si les sujets qu'esquissait H.J. Noah n'ont pas été les axes de développement de l'éducation comparée dans l'espace francophone (à l'exception de l'IREDU), ils ont néanmoins suscité un nombre important de travaux de la part des équipes universitaires, dans une période où l'Union européenne a fortement développé des programmes communautaires de recherche et les procédures de mobilité des étudiants. Cette incitation aux coopérations internationales a conduit de nombreuses équipes à entreprendre des études comparées et à se confronter à la confection de méthodologies communes, comme le rapporte Sirota R. (2001).

Dans ce contexte nouveau où l'usage de la comparaison est ressenti comme une nécessité, la fonction de l'AFEC n'est pas d'organiser la recherche en éducation comparée. Sa responsabilité en tant qu'association internationale est de faciliter son usage en créant les conditions du débat scientifique autour de ses méthodologies et de ses résultats. Aussi, en 2003, l'AFEC s'est-elle fixé deux missions: assurer la réinsertion des francophones dans la communauté internationale de l'éducation comparée et animer l'espace francophone de la comparaison en éducation. Pour obtenir ces résultats, l'action est conduite dans 4 directions : création de nouveaux outils d'information, comme la liste de diffusion Afec-Info (1200 abonnés, 90 pays); nouvelle organisation à partir de réseaux internationaux d'intérêt sur des sujets divers ; création d'une revue électronique d'éducation comparée, si possible implantée en Afrique subsaharienne;

coopération plus étroite avec les autres associations d'éducation comparée, en particulier dans le cadre de la représentation qu'assure l' Afec auprès de l' Unesco au nom du Conseil mondial des associations d'éducation comparée.

La perspective étant d'inverser cette tendance ancienne que nous avons décrite au cours de cet article...

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOCIATION FRANCOPHONE D'ÉDUCATION COMPARÉE (1973): *Bulletin de l'association*, 1 (Paris, ronéoté)

BOTTANI, N. (Ed) (2001): Les indicateurs comme outils des politiques éducatives, *Politiques d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales*, 3

BUISSON, F. (Eds) (1887): *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (1^a ed.) (Paris, Librairie Hachette)

BUREAU INTERNATIONAL DE L'ÉDUCATION: Revue Perspectives
(<http://www.ibe.unesco.org/International/Publications/Prospects/proshome.htm>)
(Page consultée le 15 juin 2004)

CENTRE INTERNATIONAL D'ETUDES PÉDAGOGIQUES: *Revue Internationale d'éducation de Sèvres*
(<http://www.ciep.fr/ries/index.htm>), consultée le 15 juin 2004

COWEN, R. (2000): Comparing Futures or Comparing Pasts?, *Comparative Education*, 36(3), pp. 333-342

FERRER, F. (2002): *La educación comparada actual* (Barcelona, Ariel educación)

FRENAY, M. et MACANDREW, M. PEREZ, S., LESSARD, C. (1999): L'éducation comparée en Belgique, au Canada et en Suisse, en LECLERQ J.M., *L'éducation*

comparée: mondialisation et spécificités francophones (Paris, CIEP)

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE: Site de la Veille Scientifique et technologique (<http://vst.inrp.fr/>) consulté le 15 juin 2004

JULLIEN, M-A (1817): Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée, *Revue de la Société pour l'amélioration de l'enseignement élémentaire* (<http://afecinfo.free.fr/afec/histoire/Jullien.htm>)

LEVASSEUR E. (1897): *L'enseignement primaire dans les pays civilisés* (Paris, Berger-Levrault)

MAGNIN C. (2002): Un survol de l'histoire du BIE, de sa fondation, 1925 jusqu'à aujourd'hui, en, *Ouverture de la 49e Session du Conseil du BIE*, 30 janvier 2002. (<http://www.ibe.unesco.org/AboutIBE/hismagninf.htm>)

MEURET D. (2001) : De la contribution des indicateurs au débat sur l'éducation. Un cas d'étude: «L'état de l'école», *Politiques d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales*, n.° 3, pp.13-28

NOAH H.J. (1974): Fast-Fish and Loose-Fish in *Comparative Éducation*, *Comparative Education Review*, 18, pp. 341-47

ORIVEL F. (2003): Education comparée et coopération, en Colloque international De l'intérêt des comparaisons internationales en éducation (<http://www.u-bourgogne.fr/IREDU/2003/03090.pdf>)

PROST A. (Ed) (2001): Pour un programme stratégique de recherche en éducation, Rapport remis à MM. les ministres de l'Education Nationale et de la Recherche par le Groupe de travail constitué par M. Antoine Prost (<http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/014000799/0000.pdf>)

SIROTA R. (2001): *Autour du comparatisme en éducation* (Paris, PUF)

WOLHUTER C.C. (1997): Classification of National Education Systems: A Multivariate Approach, *Comparative Education Review*, 2, pp. 161-177

RESUMEN

El objeto del artículo es estudiar la relación paradójica que guarda el espacio francófono con la «educación comparada».

Dicho término fue inventado y definido en 1917, por Marc-Antoine Jullien, pero la disciplina de la Educación Comparada no ha sido nunca reconocida como una materia universitaria.

A lo largo del SXX, el espacio francófono se ha dotado de un potencial muy importante, en comparaciones educativas internacionales. (BIE, Unesco, Eurydice, OCDE), sin embargo, no ha sido capaz de generar revistas francófonas de Educación Comparada, a nivel internacional.

Un análisis bibliométrico pone de relieve que las cuestiones relativas a los conceptos de Educación Comparada, esenciales en la organización de una metodología comparativa eficaz para conducir y pilotar las políticas educativas, son poco estudiadas.

Además, el espacio francófono ha tardado en originar una asociación de Educación Comparada (AFEC) (1973), a pesar de ser activos en la creación del Consejo Mundial de las Asociaciones de Educación Comparada. (CMAEC-WCCES)

PALABRAS CLAVE: Educación Comparada. Jullien. Historia de la Educación. Educación Internacional. Francófono.

RESUME

L'objet de l'article est d'étudier la relation paradoxale qu'entretient l'espace francophone avec l'«*éducation comparée*». Le terme y fut inventé et défini en 1917 par Marc-Antoine Jullien, mais la discipline «*éducation comparée*» n'y a

jamais été reconnue comme une matière universitaire. De même, nous montrons comment l'espace francophone qui s'est doté au cours du 20^{ème} siècle d'un potentiel très important pour des comparaisons internationales en éducation (BIE, Unesco, Eurydice, OCDE), n'a pas été capable de générer des revues francophones en éducation comparée de niveau international. Une analyse bibliométrique fait apparaître que les questions relatives aux concepts de l'éducation comparée, essentiels à l'organisation d'une méthodologie comparative efficace pour conduire et piloter les politiques éducatives, sont peu étudiées. Aussi, l'espace francophone n'a-t-il donné naissance à une association d'éducation comparée (AFEC) que très tardivement (1973) même si des francophones ont été actifs dans la création du Conseil mondial des Associations d'Éducation Comparée (CMAEC-WCCES).

MOTS-CLES: Education comparée. Jullien, histoire de l'éducation. Éducation internationale. Francophonie