

**Vergleichende Erziehungswissenschaft**

**Herausforderung – Vermittlung – Praxis**

**Festschrift für Wolfgang Mitter zum 70. Geburtstag**

**1**



## Le renouveau de l'éducation comparée

Juan Carlos Tedesco

### Introduction

Depuis déjà quelques années, nous assistons à un important renouveau de l'éducation comparée. Les résultats des différents pays en matière d'éducation, l'organisation institutionnelle de cette dernière et les innovations destinées à résoudre les problèmes que posent les changements de nature économique comme ceux de nature politique et culturelle, sont maintenant examinés avec une grande attention, non seulement par les chercheurs en éducation comparée mais également par d'autres spécialistes, par les responsables des décisions politiques et par l'opinion publique en général. A ce sujet, il est intéressant d'examiner l'importance accordée à l'éducation dans les récentes analyses comparatives de la situation économique ou de la gestion d'entreprise. Voir, par exemple *Drucker (1995)* et *Thurow (1996)*. Toutefois, cette comparaison ne s'opère plus sur la base des mêmes catégories et méthodologies que par le passé. Le renouveau de l'éducation comparée est associé à une modification importante tant des thèmes abordés et des instruments méthodologiques utilisés que des acteurs impliqués dans les études comparées.

Une revue rapide des objets d'investigation de l'éducation comparée abordés au cours des dernières décennies permettrait de comprendre que les préoccupations étaient principalement centrées sur la solution des questions d'effectifs, de financement et de résultats de l'apprentissage dans des domaines précis des programmes d'étude, particulièrement en matière de langues, de mathématiques et de sciences. Dans un article publié au début de cette décennie – et qui a provoqué une polémique importante entre les comparatistes – *George Psacharopoulos (1990)* résumait les sept questions auxquelles l'éducation comparée pouvait apporter quelque réponse: un plus large accès à l'enseignement primaire, l'amélioration de la qualité de l'école, l'extension de l'enseignement postprimaire, l'extension de l'enseignement postsecondaire, la formation des compétences, le financement de l'éducation et l'équité nécessaires. A l'époque, la polémique provoquée par cet article se cristallisa essentiellement sur le pragmatisme et l'empirisme de *Psacharopoulos*, par rapport à l'importance de la théorie et des méthodes qualitatives de re-

cherche défendues par d'autres comparatistes. La liste des problèmes, quant à elle, n'obtint qu'une place secondaire dans le débat.

La caractéristique fondamentale des objets d'investigations traités dans les dernières décennies est qu'ils abordent des questions qui se définissent en fonction de l'insatisfaction ressentie face à la réponse qui est faite aux demandes quantitatives ou qualitatives relativement acceptées par tous: un plus large accès, une distribution plus équitable et des meilleurs résultats sur le plan qualitatif sont des points qui ne sont plus mis en question. Au contraire, actuellement, le questionnement commence à concerner ce qui est attendu et exigé de l'éducation. Pour comprendre ce phénomène il faut accepter le fait que nous vivons un profond processus de transformation sociale qui modifie les fonctions de l'éducation et ses liens avec les autres composantes du tissu social (*Tedesco 1995*). L'éventail de la recherche en éducation comparée s'est donc élargi de manière significative. Une analyse globale de la littérature récente permettrait d'identifier, au moins, trois grandes catégories dans lesquelles peuvent être regroupés les thèmes qui le constituent

- l'éducation en tant que processus de socialisation,
- l'éducation en tant que processus cognitif, et
- le débat sur les finalités de l'éducation.

### L'éducation en tant que processus de socialisation

Un des phénomènes sociaux contemporains les plus importants est l'érosion des bases selon lesquelles se définissent les identités professionnelles, culturelles et politiques de l'individu. Ainsi, par exemple, la rapidité acquise par le changement technologique provoque la disparition de nombreuses charges et fonctions traditionnelles et oblige à une reconversion professionnelle permanente. Les changements politiques ont modifié le sens des identités classiques de „droite“ et de „gauche“. Dans le domaine culturel, l'exigence d'une reconnaissance des identités ethniques et/ou religieuses ainsi que la construction d'entités économiques et politiques supranationales, affaiblissent les identités nationales traditionnelles. La forte concentration de la production des messages véhiculés par les moyens de communication de masse provoque une diffusion mondiale d'un modèle culturel dominant, érodant les bases des autres traditions culturelles. Les changements de la structure familiale – participation massive de la femme au marché du travail, abaissement constant de l'âge d'accès des enfants aux institutions éducatives, etc. – ont modifié les modèles de la „socialisation primaire“ des nouvelles générations.

L'érosion des fondements traditionnels de la socialisation des nouvelles générations provoque l'apparition d'objets d'investigation éducationnelle nouveaux et nombreux. Parmi les plus notables on dénombre: l'analyse des différentes modalités d'articulation entre la famille, l'école et les moyens d'information – spécialement la télévision – en tant qu'agents de socialisation; l'impact de la reconversion professionnelle permanente sur la structure des systèmes formels d'éducation et sur les processus de socialisation eux-mêmes; la relation entre les processus de socialisation et les phénomènes d'exclusion et de marginalisation sociale, tels que la violence, la drogue et d'autres comportements anormaux, ou les manifestations d'individualisme antisocial qui caractérisent le comportement de certaines élites; les représentations, préjugés et stéréotypes des enseignants comme des élèves confrontés à la diversité culturelle croissante de nos sociétés. En résumé, l'éducation devra s'occuper mieux et de façon plus approfondie du processus grâce auquel un individu devient membre de la société.

Par le passé, l'importance de ces thèmes allait de pair avec un discours fondé sur des variables essentiellement idéologiques. Maintenant, en revanche, le débat est beaucoup plus large. Les analyses économiques les plus récentes, par exemple, soulignent l'importance que revêtent les niveaux de cohésion sociale, de consensus et de solidarité pour le succès des stratégies de croissance (un exemple récent est *Fukuyama 1995*). Mais sur un plan plus global, la culture a acquis un rôle central dans l'analyse et dans l'anticipation des futurs scénarios sociaux. Samuel R. *Huntington (1993)*, pour qui la source fondamentale des futurs conflits mondiaux ne sera ni idéologique ni économique, mais bien culturelle, a effectué une présentation des plus radicales de cette hypothèse fondée sur la place centrale qu'occupe la culture dans la société. Bien que le postulat de Huntington ait été mis en question sous différents angles, il démontre la pertinence des processus actuels de construction d'identités nouvelles par rapport au développement social. L'éducation comprise au sens large de processus de socialisation est au centre de ce débat qui ouvre à la recherche comparée des perspectives thématiques très importantes.

La comparaison des processus de socialisation entre différentes cultures modifie aussi l'un des objectifs classiques de l'éducation comparée. Alors que par le passé la comparaison s'effectuait dans le but fondamental de connaître „l'autre“, aujourd'hui cette comparaison a une très grande importance dans la recherche de la connaissance de soi-même. La diversité culturelle n'est plus exclusivement le propre de territoires différents, mais elle existe au sein de chaque société. C'est-à-dire que, si l'éducation comparée était autrefois une activité fondamentalement inter-nationale, aujourd'hui elle est également une activité intra-nationale. Des phénomènes extrêmes comme la guerre inter-ethnique

dans l'Ex-Yougoslavie ou dans des pays africains comme le Rwanda, le Burundi, la Somalie ou le Liberia montrent que ces problèmes sont également prioritaires dans les pays en développement et qu'il faudra consacrer d'autres efforts de recherche à l'analyse du processus de socialisation – y compris à son aspect scolaire – qui a engendré ces phénomènes d'intolérance.

### Le développement cognitif

Outre les changements observés dans les fondements du processus de socialisation, nous assistons également à une évolution profonde tant du rôle du savoir dans la société que des théories qui expliquent le développement de l'intelligence. Plusieurs facteurs sont à l'origine de ce phénomène. Premièrement, l'avancement des techniques d'exploration de l'activité cérébrale. Deuxièmement, le développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication qui permettent d'intégrer dans les ordinateurs des opérations mentales qui peuvent être effectuées par des machines (*Delacôte 1996*). Troisièmement, les changements des systèmes de production, qui exigent le développement de compétences tant intellectuelles qu'affectives qui modifient elles-mêmes de façon importante les exigences quant à l'éducation. Le rapport fait à l'UNESCO par la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI<sup>e</sup> siècle fonde l'éducation du futur sur quatre apprentissages essentiels: „apprendre à connaître, *c'est-à-dire acquérir les instruments de la compréhension*; apprendre à faire, *pour pouvoir agir sur son environnement*; apprendre à vivre ensemble, *afin de coopérer avec les autres à toutes les activités humaines*; enfin, apprendre à être, *cheminement essentiel qui participe des trois précédents*“ (*Delors et al. 1996*). Ces quatre apprentissages sont considérés comme la base nécessaire au développement des compétences exigées de l'individu pour lui permettre de s'accomplir dans une société de l'information et des connaissances.

Une des conséquences les plus intéressantes de cette revalorisation des processus cognitifs est la reconnaissance de l'existence de diverses formes d'intelligence, au-delà de l'intelligence logico-mathématique qui dominait les études sur la question en s'inspirant particulièrement des théories de Jean Piaget (voir spécialement *Gardner 1993*). Une participation réelle au système de production et à la société requiert autant de capacités logico-mathématiques que de capacités affectives, de facultés de communiquer et de sens éthique. Les recherches récentes paraissent indiquer que les acquis dans chacune de ces „zones“ ne sont pas transférables aux autres et que le développement de chacune d'entre elles répond à des stimuli spécifiques.

La prise de conscience de la diversité cognitive impose une modification des méthodes traditionnelles d'évaluation et de comparaison des résultats de l'apprentissage. Du point de vue cognitif, l'éducation comparée „traditionnelle“ mesurait les acquis par l'intermédiaire de tests cernant les résultats de l'apprentissage selon des critères et des variables liés notamment à l'intelligence linguistique ou logico-mathématique. A l'avenir, au contraire, il faudra élaborer des instruments méthodologiques qui permettent d'analyser les différentes formes de développement cognitif. A cet égard, un des domaines les plus polémiques et les plus importants de l'éducation comparée sera précisément le développement d'instruments méthodologiques permettant de mesurer et de comparer de façon adéquate les différents résultats des actes éducatifs. La comparaison internationale n'est pas seule à se heurter à ce défi; il existe également sur le plan national, puisque les sociétés elles-mêmes tendent à se différencier toujours davantage sur les plans culturel et cognitif.

L'importance croissante des facteurs cognitifs et culturels implique également une modification des disciplines qui dominent dans les analyses comparatives. Dans ce sens, la suprématie des théories économiques, particulièrement le capital humain, perd de l'importance. La nécessité d'approches interdisciplinaires se révèle de façon toujours plus intense, en raison de la complexité des phénomènes éducatifs. Dans un article récent, Stephen P. Heyneman (1995, pp. 625) analysait avec lucidité les limites des explications économiques de l'éducation et reconnaissait que „l'économiste de l'éducation doit appréhender la nature de l'enseignement et de la profession enseignante ... Il doit aussi avoir à l'esprit les différences d'âge et de style d'apprentissage individuel entre les apprenants, et le fait que des objectifs pédagogiques différents exigent des ressources différentes. Il doit en outre être capable de faire la distinction entre le nombre d'élèves par classe et le nombre d'élèves par enseignant (ou le taux d'encadrement); entre un savoir et l'application de ce savoir; entre les performances cognitives et les performances affectives; et entre la réussite individuelle (objectif des pays occidentaux) et la réussite du groupe (objectif des pays asiatiques). L'économiste de l'éducation doit être prêt à envisager des produits éducatifs divergents et des conséquences éducatives divergentes“.

La différenciation du développement cognitif et la reconnaissance de la diversité culturelle ont été associées à la transformation institutionnelle de l'éducation. Dans ce sens le phénomène le plus important des dernières années est la tendance vers la décentralisation et vers une plus grande autonomie accordée aux établissements scolaires qui domine actuellement les processus de gestion de l'éducation. De ce point de vue nous serions en train de passer d'une conception de la gestion de l'éducation fondée sur la no-

tion de système à une conception centrée sur l'institution éducative. Ce changement expliquerait l'intérêt manifesté actuellement pour la promotion, l'enregistrement et le transfert des innovations. Différemment du passé, où l'on cherchait à transférer des modèles de systèmes d'éducation, on perçoit à l'heure actuelle un mouvement allant vers la recherche des innovations et l'établissement de réseaux de communication entre les écoles, en lieu et place de structures formelles régies par des liens purement administratifs. Cette tendance – qui a une longue tradition historique dans certains pays industrialisés – se développe depuis peu dans une grande partie des pays en développement. Les conséquences de ce processus sont encore incertaines. Cependant, deux effets sont déjà observables: d'un côté, ce que le Professeur Mitter (1996) a qualifié de „*decrease of interests in education systems as embodiments of national history and policy and, consequently, by a growing perception of the micro-level of education, namely of individual schools, communities and social mini-groups, these units subsumed under the term 'grass roots'*“. D'autre part, l'apparition de nouveaux objets de recherche. Le processus de différenciation institutionnelle engendre de nouveaux acteurs, dont le profil n'est pas encore défini, et modifie le comportement des acteurs traditionnels. L'analyse de ces *processus de construction des acteurs de la société* est un autre des défis les plus intéressants pour l'éducation comparée.

### Les finalités de l'éducation

Le rythme accéléré du changement socio-économique et la crise dans les domaines traditionnels de la socialisation expliquent le „*manque de sens*“ (voir en particulier Laïdi 1994) que de nombreuses études attribuent à la période historique actuelle. Ce manque de sens ne se présente pas seulement comme un problème individuel, il est également social et universel. D'après ces analyses, du temps de la guerre froide les États fragiles et les secteurs dominés avaient un point de référence pour se situer dans le monde et cet accès à l'universel favorisait leur propre cohésion interne. La fin de la guerre froide aurait sonné le glas non seulement du communisme mais également celui de deux siècles d'Iluminisme, c'est-à-dire de prédominance d'un schéma conceptuel, idéologique et politique qui donnait un sens à l'action de tous les acteurs. La rupture de ce schéma conceptuel se reflète dans la difficulté éprouvée à se représenter de quelque façon que ce soit le futur que propose la mondialisation, qui permettrait de s'investir pour des motifs intellectuels et affectifs et d'adhérer à des principes qui vont bien au-delà de la simple nécessité économique. L'incertitude est devenue la référence la plus répandue par rapport au

futur et les promesses sociales ou politiques d'un „avenir meilleur“ se sont considérablement estompées.

Dans les conditions actuelles, cette *perte de sens* a, pour le moins, trois conséquences majeures:

- le futur et les perspectives de trajectoire – tant individuelle que sociale – sont réduits à un seul dénominateur commun: le critère économique. Cependant l'évolution économique actuelle n'a pas la capacité d'incorporation et de mobilisation que possédait le capitalisme industriel traditionnel. Les nouvelles technologies et la dérégulation économique provoquent des phénomènes d'exclusion sociale toujours plus massifs. En conséquence, la possibilité d'atteindre un niveau approprié de cohésion sociale indispensable au développement durable et de formuler un message socialisateur qui offre une place à chacun va en s'amenuisant;
- la transmission des identités, qu'elles soient culturelles, professionnelles ou politiques prend une tournure régressive. Les difficultés à transmettre le patrimoine culturel du passé selon une ligne de continuité historique dirigée vers l'avenir provoquent la tentation d'un retour à des visions fixes et rigides des identités d'antan, typiquement anti-modernes;
- comme conséquence de ce qui précède, alors que certains secteurs sont totalement capables de prendre part au processus de changement, on observe dans d'autres un renforcement de l'immobilisme et de la méfiance envers toute idée de transformation. Le besoin de transformation est vécu par ces derniers comme une opposition au besoin de transmission de l'identité. Dans ce contexte, la transmission comme la transformation présentent des aspects négatifs: la première est jugée passéiste et la seconde destructrice.

Ce „manque de sens“ a un impact direct sur l'éducation. De nombreux témoignages indiquent une augmentation croissante des demandes visant à l'incorporation dans les programmes d'études de dimensions qui satisfassent la nécessité d'atteindre des finalités déterminées (formation éthique, religieuse, civique, etc.), ainsi qu'une nouvelle formulation du rôle de l'enseignant, qui renforce son autorité morale et sa fonction de modèle et de guide des nouvelles générations. L'éducation, et plus particulièrement l'école, ne peut accomplir une tâche qui relève de la société dans son ensemble. Cette situation générale ouvre cependant au moins deux lignes d'action pour la théorie de l'éducation et pour la recherche en éducation comparée.

La première de ces lignes a trait au retour à la discussion classique sur les finalités de l'éducation, sur qui assume la responsabilité de former les nouvelles générations et sur l'héritage culturel, les valeurs, la conception de l'homme et de la société que nous désirons transmettre. La dimension philosophique recouvre donc une place d'importance dans la recherche en matière d'éducation. Il est clair qu'il ne s'agit pas de procéder à une réflexion métaphysique, détachée des aspects sociaux, économiques, culturels et politiques. Au contraire, il faut engager une analyse qui doit tirer profit de l'important développement des sciences sociales réalisé au cours des dernières décennies. En conjonction avec ce débat théorico-politique, la deuxième ligne d'action se réfère à l'étude des diverses façons dont les sociétés organisent leurs concertations et leurs accords sur les objectifs et les stratégies en matière d'éducation. Ce n'est pas par hasard que le „manque de sens“ s'accompagne actuellement d'une insistance très nette sur le fait que les politiques de l'éducation exigent des accords à long terme entre tous les secteurs de la société. La question du consensus et des accords nationaux en matière d'éducation est devenue une condition indispensable pour garantir la continuité des politiques nationales d'éducation. Les modalités adoptées et les difficultés rencontrées dans l'élaboration de ces consensus constituent des éléments qui permettent d'étudier et de comparer les alternatives distinctes qui sont proposées pour offrir un „sens“ à l'évolution de la société.

L'étendue de ces thèmes ne se limite pas au cadre des pays industrialisés. Dans ce domaine, il faut se débarrasser d'une assertion implicite qui sous-tend de nombreuses approches de l'éducation comparée et selon laquelle ces débats „philosophiques“ sont secondaires face à l'urgence qu'il y a à résoudre les problèmes fondamentaux de l'analphabétisme, de l'accès à l'éducation de base ou de la disponibilité des manuels scolaires. Les dernières années nous ont fourni quelques leçons très pénibles dans ce domaine. En fait, les pays qui ont réussi à résoudre ces problèmes sont ceux qui sont parvenus à un accord social de base fondé sur le principe qui veut que tout projet de société doit offrir une place à chacun.

### Conclusion

En résumé, le renouveau de l'éducation comparée implique un élargissement important des thèmes d'étude, la diversification de ses méthodes et l'utilisation d'approches interdisciplinaires. Dans l'allocution qu'il a faite lors du IX<sup>e</sup> Congrès mondial d'éducation comparée, Wolfgang Mitter (1996) analysait l'évolution historique de cette discipline et ses perspectives d'avenir. Sa propre biographie intellectuelle est un exemple de

l'évolution des paradigmes de l'éducation comparée. Le débat ouvert sur le futur ne peut – comme le Professeur Mitter l'a démontré dans son discours – se limiter à considérer la question de l'éducation comparée en tant que discipline. Les intérêts corporatistes d'une discipline ne peuvent s'opposer aux intérêts du développement de la connaissance.

### Bibliographie

- Delacôte, Goéry: *Savoir apprendre. Les nouvelles méthodes*. Paris: Jacob 1996.
- Delors, Jacques et al.: *L'éducation; un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris: UNESCO / Jacob 1996. [Version anglaise: *Learning: the Treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century*. Paris: UNESCO 1996]
- Drucker, Peter: *Managing in a Time of Great Change*. New York: Talley 1995.
- Fukuyama, Francis: *Trust. The Social Virtues and the Creation of Prosperity*. London: Hamish Hamilton 1995.
- Gardner, Howard: *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books 1993.
- Heyneman, Stephen P.: *L'économie de l'éducation: désillusions et espoirs*. In: *Perspectives*, 25 (1995) 4, pp. 611-642.
- Huntington, Samuel R.: *The Clash of Civilizations?* In: *Foreign Affairs*, 72 (1993) 3, pp. 22-49.
- Laïdi, Zaki: *Un monde privé de sens*. Paris: Fayard 1994.
- Mitter, Wolfgang: *Challenges to Comparative Education: Between Retrospect and Education*. Presidential Address delivered to the IXth World Congress of Comparative Education, Sydney, Australia, 1-6 July, 1996.
- Psacharopoulos, George: *Comparative Education. From Theory to Practice, or Are You A:neo.\* or B:\\*.ist?* In: *Comparative Education Review*, 34 (1990) 3, pp. 369-380.
- Tedesco, Juan Carlos: *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya 1995.
- Thurow, Lester C.: *The Future of Capitalism. How Today's Economic Forces Shape Tomorrow's World*. London: Brealey 1996.

## Vergleichende Hochschulforschung – Probleme und Perspektiven

Ulrich Teichler

### Einleitung

Hochschulforschung – hier verstanden als Forschung, die Fragen der Hochschule zum Gegenstand hat – hat sich in der Vergangenheit zumeist mit größter Selbstverständlichkeit mit einzelnen Nationen befaßt.<sup>1</sup> Gleichgültig, ob es um Reformbestrebungen und deren Wirkungen, die Beziehung von Hochschule und Staat, die Verwaltung der Hochschulen, Curricula, Lehr- und Lernprozesse oder Studium und Leben der Studierenden geht – üblicherweise wird davon ausgegangen, daß das Land die Bezugsebene ist. Deutlich wird dies auch daran, daß fast immer, wenn in methodischen Ausführungen empirischer Studien Fragen der Repräsentativität erörtert werden, das gesamte Hochschulwesen einer Nation das Idealbild ist, gegenüber welchem gegebenenfalls Einschränkungen gerechtfertigt werden. Wenn Hochschulforscher in dieser Weise das Hochschulwesen des eigenen Landes untersuchen, wird es zumeist nicht für notwendig gehalten, näher zu begründen, ob man die Befunde als typisch für dieses Land, für alle industrialisierten Gesellschaften, für die Gesellschaften marktwirtschaftlich-kapitalistischer Prägung oder als universell gültig betrachtet. Demgegenüber galt vergleichende Forschung als etwas Besonderes, das einer eigenen Begründung bedurfte.

Das bedeutet allerdings keineswegs, daß bisher kein Interesse an international vergleichender Forschung bestand. Für lange Zeit hatten vergleichende Studien jedoch fast ausschließlich den Zuschnitt von Sekundärstudien. Oft waren die Analysen mit hochschulpolitischen Empfehlungen verbunden, wobei zumeist inter- und supranationale Agenturen – etwa die UNESCO, die OECD, die Weltbank oder der Europarat – die Studien durchführten oder veranlaßten. Manche dieser Studien waren auch nach Urteil der Hochschulforschung eindrucksvoll, während andere nur Verwunderung darüber auslösten, wie schnell auf der Basis solider Kenntnis allenfalls von wenigen Ländern und wenigen einschlägigen Konzeptionen und eher oberflächlicher Kenntnis anderer Länder

<sup>1</sup> Zum Stand der Hochschulforschung siehe die Übersichten in *Clark (1984); Research on Higher Education in Europe (1989); Fulton (1992); Teichler (1992, 1994)*.