

## Les recherches comparatives internationales en éducation

Quelques considérations méthodologiques

**Antoine Bevort et Alain Prigent**

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/4290>

ISSN : 2261-4265

### Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

### Édition imprimée

Date de publication : 1 mars 1994

Pagination : 7-17

ISSN : 1254-4590

### Référence électronique

Antoine Bevort et Alain Prigent, « Les recherches comparatives internationales en éducation », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 01 | 1994, mis en ligne le 20 avril 2015, consulté le 22 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ries/4290>

---

Ce document a été généré automatiquement le 22 septembre 2020.

© Tous droits réservés

---

# Les recherches comparatives internationales en éducation

Quelques considérations méthodologiques

Antoine Bevort et Alain Prigent

---

- 1 La pensée comparative ou analogique constitue un mode fondamental de la démarche scientifique en sciences sociales, que ce soit pour établir des lois sociologiques ou historiques ou pour analyser la singularité de faits sociaux contingents. Les fondateurs de la tradition sociologique recourent fréquemment à la comparaison notamment internationale, même si le sens donné à cette démarche, ainsi que sa finalité ont considérablement varié selon les auteurs.
- 2 Selon Émile Durkheim, pour lequel « la sociologie comparée, c'est la sociologie elle-même », la méthode comparative ou « l'expérimentation indirecte » est l'outil privilégié pour remplacer la méthode expérimentale des sciences naturelles ou physiques. En sociologie, où nous ne pouvons produire artificiellement les faits au gré de l'observateur, la comparaison permet de tester des hypothèses, des théories selon une méthode dite des « variations concomitantes ». Les travaux qui se situent dans cette perspective cherchent à comprendre un phénomène par confrontation de situations différentes dans lesquelles les faits sociaux étudiés apparaissent. Il s'agit « de rechercher la règle, la généralité, les flux de causalité sous la contingence... » (M. Dogan, 1989).
- 3 D'autres s'intéressent en revanche à la singularité des configurations culturelles. S'interrogeant sur l'état démocratique relativement récent de la France, Tocqueville, qui est pour Raymond Aron le sociologue « comparatiste par excellence », a tenté, dans son étude des États-Unis, de comprendre les implications de l'égalité dans un pays où celle-ci était pleinement reconnue. Cet auteur ne croit pas à l'existence de lois historiques, il cherche à rendre l'histoire intelligible en préservant sa dimension proprement humaine, son imprévisibilité. Max Weber, pour lequel la sociologie est une science de la réalité par opposition aux sciences nomologiques, adopte une démarche proche. Il se donne pour objectif l'intelligence de configurations historiques

particulières dans la spécificité de leur structure et de leur genèse au travers des études qu'il consacre à l'éthique économique des grandes religions ou à la sociologie du droit.

- 4 Dans son approche théorique et méthodologique des comparaisons internationales comme méthode de validation en sciences sociales, E. A. Lisle expliquait dans la *Revue internationale des sciences sociales* de l'UNESCO que « dans les sociétés humaines, les événements sont chronologiquement situés et culturellement déterminés. Chaque événement appartient à une séquence historique qui se déroule dans un certain contexte culturel » (E. A. Lisle, 1985). Le chercheur en sciences sociales doit à la fois adopter une perspective historique et prendre en compte le contexte culturel du phénomène étudié, c'est-à-dire les institutions, les traditions, les pratiques et les valeurs notamment qui caractérisent les sociétés humaines et agissent sur le comportement de leurs membres.
- 5 Dans tous les cas, « il s'agit d'un raisonnement qui se veut systématique et dont on trouve les aspects dans la recherche comparative internationale d'aujourd'hui » (N. Samuel, 1989). Que ce soit pour valider certaines hypothèses ou théories sociales, pour formuler des prévisions, pour analyser la spécificité de configurations sociohistoriques singulières, ou pour élaborer des classifications, la comparaison est une des méthodes de recherche les plus éprouvées en sciences humaines notamment dans sa dimension internationale.
- 6 Ce numéro tente d'illustrer la fécondité de cette approche dans le champ de l'éducation. Depuis près de deux siècles, l'enseignement apparaît comme un terrain d'application privilégié des comparaisons internationales. Nous avons demandé à des chercheurs ayant conduit des recherches de terrain dans le domaine de l'éducation comparée d'exposer les leçons méthodologiques, théoriques ou les réflexions que leur suggèrent leurs travaux. Nous les introduirons à partir d'une analyse des clivages méthodologiques que l'on peut discerner parmi les comparatistes en éducation après avoir brièvement évoqué une question terminologique concernant cette discipline.

## Éducation comparée ou internationale ?

- 7 Les chercheurs, les revues ou encore les associations qui forment ce champ de recherche se réfèrent tantôt à l'éducation « comparée » tantôt à l'éducation « internationale », et de plus en plus souvent à l'éducation « comparée et internationale ». Cette double référence traduit une interrogation concernant l'objet précis de leurs études qui n'est pas seulement sémantique.
- 8 Notamment à ses origines – les travaux des voyageurs et des enquêteurs – l'éducation comparée était plus internationale que réellement comparative. Il s'agit, d'une part, davantage de monographies, d'études de cas que de comparaisons réelles. On va chercher à l'étranger des enseignements, des modèles pour son pays. L'Allemagne, plus exactement la Prusse, premier pays à avoir instauré l'enseignement primaire obligatoire, et l'Angleterre sont ainsi l'objet de curiosités au XIX<sup>e</sup> siècle. D'autre part, le développement des échanges, des contacts et des relations internationales ont donné naissance à une « éducation internationale » désignant plus particulièrement les activités destinées à promouvoir une meilleure compréhension entre les peuples. Les lycées internationaux, les classes européennes, l'émergence de la notion de dimension européenne en éducation, sont l'illustration concrète de cette évolution.

- 9 En schématisant, on peut opposer à cette approche des travaux moins préoccupés de leurs applications immédiates, des analyses à finalité moins interventionniste, plus soucieuses d'une réflexion théorique qui vise selon Jürgen Schriewer (1989) « à formuler des propositions explicatives par la construction de théories à partir de comparaisons transnationales ». Cet auteur distingue ainsi ceux qui s'inscrivent dans une définition académique et se qualifient comme les pratiquants d'une « science de l'éducation comparée » et ceux qui cherchent dans l'étude internationale de l'éducation des leçons, des expériences, des modèles pour les politiques éducatives. Bien entendu, dans la réalité, cette opposition n'est pas aussi tranchée. La recherche scientifique n'échappe pas à ses utilisations politiques ; ses questions et ses résultats participent, *volens nolens*, aux débats sur la politique éducative.
- 10 Même si, de ce point de vue, l'ambiguïté persiste, de plus en plus l'habitude est prise sinon de confondre, du moins de conjuguer ces deux notions. Les associations de spécialistes ont souvent résolu la question en couplant les deux qualificatifs. L'association américaine d'éducation comparée est devenue en 1969 la *Comparative and International Education Society*, suivie depuis par d'autres associations internationales. Pour notre part, nous privilégierons le terme d'éducation comparée internationale, c'est-à-dire les études et les recherches qui mettent en rapport des faits éducatifs appartenant à des pays ou des aires socioculturelles différents.
- 11 Comparée ou internationale, cette discipline n'échappe pas aux interrogations qui touchent les sciences sociales concernant son objet, ses méthodes et ses théories. La littérature spécialisée abonde en ouvrages et articles qui présentent et analysent les diverses dimensions de ce débat produisant, selon certains, l'impression d'un chaos méthodologique. Pour notre part, nous tenterons d'ordonner cette discussion autour de trois grandes questions portant sur la comparabilité, la généralisation, et enfin les transferts en éducation.

## La question de la comparabilité

- 12 Selon Jullien de Paris, généralement considéré comme le père de l'éducation comparée, la collecte et le classement des données sont le point de départ indispensable de la comparaison. Mais les données n'existent pas à l'état brut, il s'agit de construits sociaux dont la signification varie d'un pays à l'autre. « Le point de vue crée l'objet » dit Saussure<sup>1</sup>. Le premier travail scientifique c'est la construction théorique de ces données, travail dont le projet de comparaison internationale ne fait qu'accroître la difficulté. De Jullien de Paris aux indicateurs de l'OCDE, cette activité se révèle d'une extrême complexité.
- 13 La façon de traiter la question de la comparabilité oppose deux écoles. La première approche, que Marc Maurice (1989), dans une analyse des implications théoriques des comparaisons internationales, nomme fonctionnaliste ou encore universaliste, présuppose la comparabilité des faits étudiés, c'est-à-dire leur continuité de pays à pays. Elle nourrit souvent les analyses spontanées des acteurs et observateurs confrontés aux différences internationales, en quête du « meilleur système ». Elle fonde également de nombreux travaux scientifiques comme ceux sur les résultats scolaires de l'IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) ou encore les recherches de MM. Duru-Bellat et A. Mingat (1992) sur la démocratisation comparée dans plusieurs pays développés.

- 14 Les chercheurs qui épousent ce point de vue inscrivent leur démarche dans la tradition quantitative, positiviste des sciences sociales. Ce paradigme de recherche privilégie les corrélations statistiques et la vérification d'hypothèse. On identifie, définit des variables quantifiables, qu'on soumet à la mesure puis au classement dans la comparaison. Les études de l'IEA, dont R. Lambin et N. Postlethwaite présentent dans ce dossier les buts et les résultats, ont ouvert une voie nouvelle dans la recherche empirique en éducation comparée. Ces recherches se placent parmi les travaux comparatifs les plus importants.
- 15 La production d'indicateurs internationaux sur l'éducation par l'OCDE appartient à cette démarche que F. Orivel présente ainsi dans le journal du CNRS : « Pour connaître l'état économique d'une nation, les gouvernements disposent d'indicateurs tels que le PIB, le taux de croissance, les déficits des budgets publics... Le but de l'exercice (dans le projet de l'OCDE) auquel je participe est de faire en sorte que les indicateurs d'enseignement deviennent aussi fiables, en s'assurant qu'ils recouvrent les mêmes réalités partout » (F. Orivel, 1993).
- 16 Ces travaux ne nient pas l'importance du contexte – ainsi que le souligne Daniel Robin dans sa contribution – mais tentent d'en neutraliser les effets, en contrôlant les variables indépendantes pour mesurer, vérifier certaines hypothèses, pour mettre en évidence certains invariants de la relation entre l'éducation et la société. Comme l'observe Joëlle Plantier, les inégalités que l'on mesure, les classements que l'on produit, sont hiérarchisés de façon implicite par rapport à un devoir être érigé en standard universel (J. Plantier, 1989).
- 17 Les recherches appartenant à la deuxième approche postulent à l'inverse l'incomparabilité des phénomènes sociaux étant donné les différences culturelles qui opposent les pays. Cette méthode appartient à une tradition sociologique culturaliste ou relativiste. Elle se traduit dans le domaine de l'éducation en termes d'irréductibilité des « caractères nationaux » étant donné la dimension culturelle des normes éducatives. Pour les relativistes, la comparaison est une méthode pour découvrir des configurations culturelles particulières. Le sociologue Edmond King (1967) peut se classer dans cette approche quand il analyse par exemple l'éducation française comme enracinée dans « le pays du rationalisme et de l'intellectualisme ».
- 18 Ces travaux procèdent d'une critique explicite de la démarche positiviste. La multiplication des approches phénoménologiques ou ethno-méthodologiques participe du même scepticisme à l'égard des biais culturels qui marqueraient le point de vue universaliste. D'un point de vue strictement positiviste, il n'y a en revanche pas d'activité comparatiste possible dans cette approche. Les études ethnographiques des enseignants et des classes dans les pays anglo-saxons, inspirées des travaux anthropologiques décrivant les cultures de sociétés particulières, ont révélé le monde social complexe et idiosyncratique qu'expérimentent les enseignants et les élèves dans leur monde. Ces études conduisent à s'interroger sur la possibilité de faire quelque généralisation que ce soit sur les enseignants et l'enseignement sans nier les contextes sociaux particuliers (Broadfoot, 1990).
- 19 L'approche problématisée par M. Maurice, F. Sellier et J.-J. Sylvestre (1982) du LEST<sup>2</sup>, dans une analyse qu'ils qualifient de « sociétale », représente un dépassement original de cette opposition entre l'universalisme et le relativisme culturel. Pour le groupe d'Aix-en-Provence :

la comparabilité ne s'applique pas directement à des phénomènes (ou à des objets) particuliers comparés terme à terme, elle s'applique plutôt à des ensembles de phénomènes qui constituent dans leurs interdépendances des « cohérences » nationales, propres à chaque pays.

- 20 C'est le postulat de la « construction des acteurs dans leur rapport à la société ». Cette approche vise à « l'analyse des processus d'interdépendances et des médiations qu'ils impliquent », à la comparaison des « processus de construction des acteurs et de leurs espaces ». La compréhension des faits éducatifs comme des faits organisationnels suppose leur mise en relation afin d'éviter la simplification des lois universelles comme l'irréductibilité de particularismes nationaux.
- 21 Pour identifier les processus qui structurent les systèmes scolaires comme les trajectoires individuelles, il est difficile de partir de variables considérées d'emblée comme pertinentes. Ce qui est en question, c'est le choix des « objets », des relations qui font sens, pour rendre compte de ce qui se passe dans le temps ou dans l'espace à comparer. Marc Maurice illustre dans ce numéro cette problématique à travers l'analyse sociétale des relations entre le système éducatif et le système productif en France, en Allemagne et au Japon. La contribution de Helena Hirata étudiant la relation entre la socialisation familiale, l'éducation scolaire et la formation en entreprise au Brésil, au Japon et en France, se situe également dans une perspective sociétale.

## La généralisation : existe-t-il des lois de l'éducation ?

- 22 L'interrogation sur l'existence ou non de « lois » de l'éducation est bien sûr intimement liée au premier débat. Le postulat de la comparabilité débouche sur la formulation de lois, celui de l'incomparabilité sur le constat de particularismes nationaux irréductibles. Cette opposition renvoie au débat philosophique de l'universel et du particulier dont T. Todorov (1989) a analysé les arguments dans la pensée française de Montaigne à Lévi-Strauss. De même que Todorov (1989) se demande si, devant la diversité infinie de l'humanité, il existe « les valeurs universelles et donc une possibilité de porter des jugements par delà les frontières », les comparatistes s'interrogent sur l'existence de lois de l'éducation.
- 23 Lê Thành Khôi (1985) attribue à l'éducation comparée l'objectif de « dégager, d'analyser et d'expliquer les ressemblances et les différences entre des faits éducatifs » ainsi que « de découvrir éventuellement les “lois” qui régissent les rapports entre éducation et société dans différents types de formations sociales [...] pour dégager quelques “lois” de l'éducation ». Dans cette optique on cherche à démontrer que les relations observées entre le contexte, l'école, les pratiques pédagogiques sont les mêmes dans tous les contextes nationaux. La comparaison internationale a pour objet de faire varier les contextes nationaux afin de valider l'hypothèse de relations, de corrélations universellement reproductibles. E. A. Lisle affirme que lorsque des sondages répétés dans des cadres culturels différents produisent des résultats analogues, on peut légitimement en tirer un modèle « probabiliste » ou une régularité prévisible.
- 24 La convergence ou la standardisation croissante des systèmes que produiraient l'intensification des communications et des échanges comme l'interdépendance ou la compétition économique (Hallak, 1990), ou encore la construction de l'Europe, constituent souvent des arguments en faveur d'une recherche de principes généraux ou

communs d'éducation, ce qui sous-tend l'existence de lois communes régissant les rapports entre l'éducation et la société dans les sociétés industrielles.

- 25 Il reste évident que la recherche comparative dans les pays en développement pose encore plus les critères de comparabilité. Roland Waast (1989) de l'ORSTOM explique qu'en Inde comme en Algérie ou en Amérique latine les exemples dans les pays en développement doivent pourtant suffire à montrer que l'exercice comparatiste est une irruption dans un champ scientifique étranger. Assumé comme tel, c'est une voie de la confrontation – et de la modification – de deux styles de sciences, deux traditions de recherche. Il fait peser sur les chercheurs engagés de lourds contrôles croisés et contraint au double positionnement. Il oblige à se déprendre de deux champs scientifiques pour les comprendre tous les deux. Il donne à mesurer à chacun sa position dans un espace national de recherche ainsi que celle du partenaire, de ses enjeux et de ses stratégies.
- 26 Depuis les années 1970, on doute de plus en plus de l'existence de certaines lois que l'on croyait acquises telles que : « le collège unique (ou la *comprehensive school*) favorise la démocratisation » ; « l'éducation contribue au développement économique » ou « l'éducation favorise la paix ». Il apparaît de plus en plus difficile de prédire avec une assez grande certitude l'action humaine. Nombre de lois prétendument sociologiques apparaissent souvent comme des lois normatives. La croyance acritique en l'existence de lois universelles de l'éducation est plutôt ébranlée... Les recherches se font plus prudentes, plus modestes. Elles se réduisent par exemple à prendre pour point de départ un ou plusieurs problèmes communs dont les différentes solutions sont ensuite analysées en profondeur dans leur contexte national (Holmes, 1985). Les réflexions que nous livre Jean-Michel Leclercq illustrent bien cette prudence.
- 27 Comme le faisait apparaître le débat du colloque sur les comparaisons internationales de l'TRESCO-CNRS en 1989, l'évolution des travaux en sciences de l'éducation conduit à prendre en compte une plus grande complexité. La réalité scolaire est de plus en plus caractérisée par une pluralité « composée d'éléments hétérogènes : sexe, origines ethniques, histoire antérieure, identité personnelle et sociale, compétences sociales, cognitives ou langagières, modèles de référence... » (B. Chariot, 1992). Ce ne sont pas seulement les sociétés qui sont devenues interculturelles, l'individu lui-même est de plus en plus difficile à identifier par des catégories sommaires. L'approfondissement de l'étude de l'articulation entre le social et le scolaire conduit à une autre complexification de la comparaison internationale ainsi qu'à une pluridisciplinarité accrue de la recherche.
- 28 Pour mieux appréhender la complexité, E. A. Lisle (1985) suggère d'adopter une méthode proche de la théorie de la relativité en physique, « c'est-à-dire d'utiliser et de relier entre elles des descriptions des phénomènes sociaux faites par des observateurs dont les cadres de référence s'inspirent d'orientations et de traditions différentes ». C'est bien sûr un conseil exigeant que l'approche empirique des recherches en sciences sociales rende difficile de respecter scrupuleusement, mais elle souligne la difficulté du point de vue comparatiste. C'est une démarche en partie inspirée de ce principe qui fait entre autres toute la richesse de la recherche qu'exposent M. Osborn et P. Broadfoot dans leur article sur la comparaison du métier d'enseignant en Angleterre et en France.

## Les transferts de modèles étrangers

- 29 L'éducation est confrontée à une demande sociale pressante des parents, des élèves et des puissances publiques. Les chercheurs en éducation sont souvent invités à formuler des prescriptions sur les pratiques, alors qu'ils entendent produire des analyses sur les pratiques. En éducation comparée plus peut-être que dans d'autres champs de recherche, la distinction traditionnelle de Max Weber, selon laquelle la vocation du savant et celle du politique sont deux activités bien distinctes apparaît à l'usage un principe difficile à respecter. Le projet de Benjamin Constant, ministre de la République du Brésil à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, d'organiser l'enseignement selon les principes de Comte, représente l'exemple limite à la fois d'une dérive scientiste et de la confusion des finalités cognitives et politiques du travail scientifique.
- 30 Comme l'observe Schriewer (1989), les travaux en éducation comparée ont été fortement marqués par ce qu'il nomme une « réflexion réformatrice internationale ». La recherche scientifique n'échappe pas à ses utilisations politiques et ses questions et ses résultats participent aux débats sur la politique éducative. À travers la référence à des modèles étrangers, le mélange des genres scientifique et politique est même particulièrement fréquent. Cependant dans les deux cas, il y a la reconnaissance de la validité de la confrontation avec l'étranger, la fécondité du regard extérieur, la possibilité d'un détachement par rapport à des réalités trop familières pour ne pas être évidentes. En outre, pertinents ou pas, les transferts en éducation sont courants. Ils constituent une pratique et donc un objet d'analyse.
- 31 Les transferts en éducation participent d'un processus complexe qui est à l'œuvre dans tout transfert de technologie sociale ou politique où l'on exporte dans un pays des modèles et des pratiques forgés et inventés dans une histoire qui lui est étrangère et qui relève d'un ordre social fondamentalement différent (Bertrand Badie, 1992). Les dissonances culturelles que produisent les exportations de « technologies » éducatives sont particulièrement visibles dans les transferts Nord-Sud. L'exportation du modèle français ou anglo-saxon d'éducation est fondée sur le modèle occidental de développement ou sur celui des pays économiquement dominants, modèle inexploitable par les pays en développement à cause de leur spécificité, de leur histoire, de leur culture, de leurs systèmes éducatifs différents.
- 32 Comme l'observe Holmes, « les plans éducatifs de beaucoup de pays en développement correspondent à un simple transfert de pratiques pédagogiques reprises telles quelles ». La bonne volonté des grandes institutions et le renforcement du corps de consultants et de planificateurs n'ont pas résolu les problèmes. Faute de connaissances en éducation comparée et d'informations solides sur la spécificité des pays où ils sont envoyés, les assistants techniques modernes ne peuvent proposer que des innovations inspirées de leur pays d'origine ou des généralités développées dans les institutions internationales (Holmes, 1985). Mais la puissance et l'hégémonie n'expliquent pas tout. « Les modèles politiques occidentaux se diffusent et se mondialisent ainsi – peut-être principalement – parce qu'ils sont importés ». Ils sont aussi demandés parce qu'ils répondent à des stratégies d'acteurs, à des attentes et des espoirs locaux. (B. Badie, 1992).
- 33 Les tentations de transfert sont fréquentes aussi entre pays développés et posent également de nombreux problèmes. Commentant l'intérêt croissant pour l'éducation comparée que suscite le progrès de l'idée européenne, Joëlle Plantier (1989) remarque à

ce sujet que « chaque société interprète en effet les données nouvelles qui se présentent à elle à l'intérieur de son propre système de valeurs et de représentation du monde qu'elle s'est construit dans et par son histoire ; elle les intègre ainsi de manière signifiante pour elle-même dans une adaptation continue au changement, qui préserve l'essentiel de son identité collective ».

- 34 Il ne s'agit pas de conclure à l'impossibilité de tout emprunt. Ceux-ci ont eu lieu et continueront à se faire, mais comme le remarque J.-C. Tedesco dans sa contribution sur les tendances actuelles des réformes éducatives : « Les changements en éducation dépendent de l'interaction de facteurs multiples qui agissent de façon systémique ». C'est un des mérites de l'éducation comparée de mettre en évidence la complexité et la variété des processus à l'œuvre dans les activités éducatives.

\*

\*\*

- 35 L'éducation comparée se caractérise par l'éclectisme méthodologique, sans que se dégage un modèle d'analyse qui articule dans une même unité de signification sociologique les objets et processus de la comparaison. D'une certaine façon, l'importance que prennent les questions de méthode dans les publications d'éducation comparée reflète la situation de crise de ce domaine de recherche. Les chercheurs font face à l'incitation de plus en plus pressante de la part des décideurs à développer des recherches de type comparatif alors qu'ils « ne disposent pas encore des outils intellectuels nécessaires à ces comparaisons » (L. Tanguy, 1993).
- 36 En l'absence de théorie constituée, les organismes internationaux : BIE, UNESCO, OCDE, exercent sur la discipline une influence considérable. Les travaux internationaux, domaine d'excellence de ces institutions, font appel à des méthodes d'investigation qui ont pour fonction d'évaluer les disparités entre pays, et non de les expliquer. N'oublions pas que ces institutions sont plus des instances politiques que scientifiques.
- 37 Deux pistes semblent s'imposer. D'une part, l'éducation comparée a tout à gagner en affirmant sa spécificité et son ancrage dans la communauté scientifique. Les chercheurs comparatistes, désireux de comparer deux ou plusieurs systèmes d'éducation, de formation, deux ou plusieurs institutions pédagogiques, doivent dépasser la simple collecte d'informations pour produire une analyse compréhensive et ainsi éviter de valoriser un modèle social particulier. L'approche pluridisciplinaire devient alors fructueuse. Les principes méthodologiques, la recherche d'indicateurs (paramètres), les concepts théoriques doivent faire en recherche comparative internationale, comme dans toute communauté scientifique, l'objet de débats, de confrontations, d'échanges entre chercheurs et pédagogues.
- 38 Mais cela ne signifie pas qu'il faut rester enfermé dans la tour d'ivoire académique. Au contraire, comme le développe C. Kodron dans son article « Nouveaux défis, nouvelles démarches comparatives », il faut populariser les connaissances, élargir les méthodes de comparaison en utilisant ceux qui ont une expérience vécue d'un autre système, multiplier les coopérations directes avec des institutions d'autres pays. C'est l'ambition développée par la *Revue internationale d'éducation* dans ce numéro consacré aux études en éducation comparée et internationale.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- ARON R. (1985), *Les étapes de la pensée sociologique*, Paris, Gallimard, Coll. Tel.
- BADIE B. (1992), *L'État importé, L'occidentalisation de l'ordre politique*, Paris, cl librairie Arthème Fayard, coll. L'espace du politique, deuxième partie : L'importation de modèles politiques.
- BROADFOOT P. (1990), « Research on Teachers : towards a comparative methodology », *Comparative Education*, vol. 26 n° 2/3.
- CHARLOT B. (1992), « Le rapport au savoir », *Sociétés contemporaines*, n° 11, Paris.
- DOGAN M. (1989), *Comparaisons internationales*, Actes du colloque IRESO-CNRS, décembre.
- DURKEIM Emile, *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, PUF, 1968.
- DURU-BELLAT M., MINGAT A. (1992), « Un regard analytique sur la démocratisation de l'enseignement », *Sociétés contemporaines*, n° 11-12.
- KING E. (1967), *Other Schools and Ours : a Comparative Study for Today*, New York : Holt, Richardson & Winston.
- LÊ THÀNH KHÔI, (1985), « L'éducation comparée », in *Introduction aux sciences de l'éducation*, UNESCO.
- LISLE E. A. (1985), *Revue internationale de sciences sociales*, Paris, UNESCO.
- MAURICE M., SELLIER F., SYLVESTRE J.-J. (1982), *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne : essai d'analyse sociétale*, Paris, PUF.
- MAURICE M. (1989), « Méthode comparative et analyse sociétale. Les Implications théoriques des comparaisons internationales », *Sociologie du travail*, n° 2-89, p. 175-192.
- ORIVEL F. (1993), « La copie du voisin », in « Les chercheurs planchent sur l'école », *Le journal du CNRS*, n° 45, septembre.
- PLANTIER J. (1989), « Comment comparer les systèmes de formation européens », *Éducation permanente*, n° 99.
- SAMUEL N. (1989), *Comparaisons internationales*, Actes du colloque IRESO-CNRS, décembre.
- SCHRIEWER J. (1989), « Dualité de l'éducation comparée. Comparaison transculturelle et externalisation à l'échelle mondiale », *Perspectives*, vol. XIX, n° 3, p. 423-441.
- TANGUY L. (1993) « Les chercheurs planchent sur l'école », *Le Journal du CNRS*, n° 45, septembre.
- TODOROV T. (1989), *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*, Paris, Points/Seuil.
- WAAST R. (1989), « De la sociologie du développement à des sociologies comparatives », *Comparaisons internationales*, Actes du colloque IRESO-CNRS, décembre.

## NOTES

1. Cité par Bourdieu Pierre, Chamboredon Jean-Claude, Passeron Jean-Claude, *Le métier de sociologue*, Paris, Mouton, 1968, p. 51.
2. Laboratoire d'économie et de sociologie du travail d'Aix-en-Provence.

---

## RÉSUMÉS

Cet article introductif analyse les problématiques méthodologiques de la comparaison internationale en éducation. Les différentes contributions au dossier sont introduites au cours de cette analyse en fonction de leurs positions par rapport à quelques grands clivages qui structurent ce champ de recherche.

## INDEX

**Mots-clés** : éducation comparée, méthodologie, recherche comparative, système éducatif

## AUTEURS

### ANTOINE BEVORT

Centre international d'études pédagogiques (CIEP)

### ALAIN PRIGENT

CNRS-Cachan