

le rôle des organisations internationales dans l'évolution de l'éducation comparée

Les spécialistes d'éducation comparée ont toujours soutenu que leur discipline apportait une contribution significative à la formulation des politiques nationales d'éducation. Mais cette influence semble avoir été pour le moins très indirecte ; les exemples qu'on peut citer dans ce sens sont plutôt l'œuvre d'hommes politiques qui ont visité (et parfois étudié) les systèmes des pays étrangers que d'universitaires soucieux d'une élaboration théorique : les rapports de mission en Hollande et en Allemagne de Victor Cousin, en tant que parlementaire et ministre de l'Instruction publique sous Louis Philippe plutôt que comme professeur de philosophie ; les rapports envoyés par Sarmiento, futur Président de la République argentine sur le système scolaire des États-Unis alors qu'il était ambassadeur à Washington (1) ; les rapports des missions envoyées aux États-Unis et en Europe par le Japon de l'ère de Meiji, et les consultations d'experts internationaux demandées par le Gouvernement du Mikado (2), etc.

Il faut ensuite attendre la deuxième moitié du XX^e siècle pour trouver un renouveau d'intérêt pour la comparaison des politiques d'éducation de la part de l'opinion et des hommes politiques. La période d'expansion scolaire et compétition technologique internationale a sans doute été l'élément moteur ; mais les crises récentes des systèmes éducatifs ne paraissent pas avoir diminué cet intérêt. Par contre, la discipline universitaire de l'éducation comparée ne semble pas avoir été à son origine, ni l'avoir alimenté, ni même en avoir recueilli le bénéfice, de la part des ministères de l'Éducation sous la forme de crédits de recherche ou de postes d'enseignants. Ce sont les Organisations internationales qui ont joué le rôle principal dans ce domaine : l'Unesco et l'Ocde, mais aussi le Conseil de l'Europe, la Banque mondiale et bien d'autres.

les organisations internationales et l'éducation comparée

Les comparaisons internationales des politiques d'éducation peuvent être considérées comme un des secteurs les plus dynamiques de l'éducation comparée. Une part importante des activités et des publications des Organisations internationales leur est consacrée ; les comparaisons des systèmes éducatifs sont aussi une partie intégrante des stratégies nationales et internationales du développement économique et social.

Dans ce domaine, la pratique a devancé la théorie ; l'Éducation comparée, en tant que discipline académique, semble avoir pris quelque retard sur les progrès accomplis par les statisticiens qui produisent les données comparatives sur les systèmes éducatifs, et les praticiens (administrateurs et décideurs) qui les utilisent. Cette situation n'est pas fréquente dans les sciences sociales, où les efforts de théorisation sont souvent en avance sur les données qui permettraient de soumettre les conceptualisations et les modèles à l'épreuve de la vérification.

Pour les spécialistes d'éducation comparée, cette intrusion des Organisations internationales dans leur domaine, les interpelle : cette masse croissante de statistiques sur les systèmes éducatifs qu'accumulent les Organisations internationales, quelle en est la nature ? Pourquoi et pour qui sont-elles produites ? Quelles utilisations peut en faire l'Éducation comparée ?

Un survol rapide des Annuaire statistiques de l'Unesco pourrait donner l'impression d'une suite quasi immuable de données administratives d'un intérêt très limité pour la comparaison et l'analyse des systèmes scolaires : effectifs d'élèves et d'enseignants par niveaux et par types d'écoles – montant global des budgets des ministères de l'Éducation en monnaies locales – nombre d'analphabètes, etc. Mais une étude plus attentive ferait apparaître des évolutions significatives :

- un accroissement considérable du nombre de pays couverts, parvenant maintenant à un ensemble mondial presque complet ;
- une amélioration de la précision et de la comparabilité des données ;

(1) D.F. Sarmiento, « Las escuelas : base de la prosperidad y de la República en los Estados Unidos. Informe al Ministro de Instrucción Pública de la República Argentina », Nueva York, 1866.

(2) Cf. le livre de Herbert Passim, « Society and Education in Japan », Teachers College, Columbia University, 1965.

● **l'addition progressive de données plus fines et de nature plus « qualitative »,**

telles que la répartition des élèves par années d'études, les élèves redoublants, les niveaux de qualification des maîtres, les coûts unitaires (dépenses publiques par élève et par cycle), la distinction des enseignements universitaires et non universitaires, etc. Ces statistiques publiées dans les Annuaire ne constituent que la partie visible et le produit final d'un ensemble d'activités préliminaires :

- enquêtes internationales pour recueillir de nouvelles données ou pour reconstituer des séries chronologiques ;
- efforts de normalisation des définitions et de la présentation des statistiques nationales sous une forme comparative, etc. Ces travaux préliminaires sont de plus en plus accessibles aux chercheurs, sous forme de monographies et bientôt sous forme de banques de données informatisées.

Si on ajoute les nombreuses études comparatives publiées par l'Ocde concernant les systèmes éducatifs des pays membres, ou par les Bureaux régionaux de l'Unesco, les Commissions économiques régionales des Nations Unies, la Banque mondiale, on arrive à un ensemble impressionnant, encore peu exploré par les chercheurs.

Si tant d'efforts sont consacrés à rassembler ces données comparatives, il faut noter que celles-ci ne sont pas produites par des universitaires, ni pour leur usage, mais par des praticiens répondant aux demandes des « décideurs » (3). Elles jouent un rôle direct dans la préparation des décisions concernant les politiques d'éducation. Il est donc indiqué de chercher à définir les orientations de cette « Éducation comparée appliquée » dont le domaine s'étend rapidement, de la même façon que Pedro Rossello (4) s'efforçait naguère de discerner les « grands courants éducatifs » en analysant les rapports présentés par les ministres de l'Éducation aux Conférences périodiques du Bureau international d'éducation.

un « produit éducatif brut » ?

Alors que les statistiques nationales sont recueillies en tant qu'instruments pour le contrôle et la gestion du système scolaire, les Organisations internationales ont pour objectif de préciser les niveaux de développement des différents pays, et leurs évolutions respectives. Les statistiques scolaires sont pour elles des données de base destinées à élabo-

rer des « indicateurs d'éducation » susceptibles de présenter une signification pour les décideurs nationaux ou pour la communauté internationale : taux de scolarisation, part des ressources nationales consacrées à l'éducation, taux de rendement scolaires, coûts par élèves convertis en une monnaie commune, taux de croissance des effectifs scolaires ou des dépenses d'enseignement (en prix constants), taux d'analphabétisme, etc. Ceux-ci occupent une place importante (sinon prépondérante) dans l'ensemble des « indicateurs sociaux » qu'on s'efforce de mettre en place comme système d'information nécessaire à l'élaboration des politiques de développement social. A côté des « indicateurs statiques » précisant la situation des différents pays à la même date, on s'efforce d'ajouter des « indicateurs dynamiques » permettant de comparer les rythmes de croissance des différentes caractéristiques des systèmes scolaires et des « indicateurs synthétiques » cherchant à mesurer le niveau de développement éducatif global des différents pays en combinant un ensemble d'informations hétérogènes en un indice unique ; on tend maintenant à élaborer des « indicateurs de disparités régionales » en vue de fixer des objectifs opérationnels de réduction de ces inégalités. D'autre part, le Programme international sur les résultats scolaires (International educational achievement Project) a montré la voie des « indicateurs de performance » permettant d'évaluer et de comparer les résultats obtenus et non plus seulement les moyens mis en œuvre ; on peut déjà entrevoir l'époque où les gouvernements suivront l'évolution de leurs systèmes éducatifs avec la même attention que celle du Produit national brut. Des banques de données nationales interconnectées en un réseau mondial tiendraient à jour des ensembles d'indicateurs sur les systèmes d'éducation, les ressources financières et humaines utilisées annuellement, leur évolution d'une année sur l'autre, les résultats cognitifs obtenus par l'ensemble des élèves, les diplômes par niveaux de formation, etc. Un système normalisé de « comptabilité éducative nationale » permettrait d'élaborer des agrégats comparables à ceux de la Comptabilité nationale : un « **Produit éducatif brut** » mesurant l'ensemble des connaissances et des qualifications professionnelles produites (ou transmises) au cours de l'année, et un « **Produit éducatif net** » après déduction de la dépréciation annuelle par obsolescence, décès ou migrations.

L'avenir de l'éducation comparée est-il à chercher dans ce « meilleur des mondes » ? Laissons les futurologues spéculer là-dessus. Je me bornerai ici à remarquer qu'il y a déjà un certain nombre de projets ou de commencements de réalisation dans cette voie : Banques de données éducatives nationales et internationales, systèmes de gestion intégrée, modèles de simulation. Les modèles éducatifs de simulation élaborés par l'Unesco et par l'Ocde permettent dès maintenant de formuler, sur la base des statistiques disponibles, des prévisions conditionnelles concernant l'évolution des effectifs scolarisés, des enseignements et des dépenses de fonctionnement et d'investissement correspondant à différents scénarios.

(3) L'expression anglaise de « policy makers » désigne à la fois les responsables politiques et les administrateurs qui préparent les décisions, parmi lesquels les « planificateurs ». Le terme français de « décideurs » est employé ici dans le même sens.

(4) Pedro Rossello : ancien directeur du Bureau International d'Éducation (Suisse). Cf. les différentes éditions de la publication « Les courants éducatifs », dernière édition 1963-1964 BIE.

Cette tendance n'est pas particulière au domaine de l'éducation; elle concerne aussi les indicateurs économiques, les indicateurs sociaux (notamment les travaux de l'Institut de Recherche sur le développement social), et les systèmes de données individuelles permettant de traiter de façon intégrée l'ensemble des statistiques démographiques, scolaires, professionnelles et autres concernant chaque individu. Le « système de comptabilité démographique » élaboré par le Pr. R. Stone (5) constitue un modèle formalisé pour traiter cette information de façon à en faire l'instrument d'une politique éducative combinant l'échelle individuelle et l'échelle nationale.

Au stade actuel, il faut constater qu'on est loin d'une telle vision; les données comparatives présentement disponibles se limitent à une douzaine d'indicateurs: trois taux de scolarisation (primaire, secondaire et supérieur), les trois coûts unitaires correspondants, trois ratios élèves/maîtres, les taux de croissance des effectifs, les budgets des ministères de l'Éducation exprimés en proportion du P.N.B. et des dépenses publiques. Dès qu'on cherche à aller plus loin que ces grandeurs globales, le nombre de pays devient trop réduit pour que soient possibles des comparaisons internationales d'une certaine ampleur. L'usage qu'en font les décideurs se limite à ranger les pays selon ces divers indicateurs et à observer comment ces classements se modifient au cours du temps. La portée pratique de ces comparaisons, même ainsi limitées, est indéniable, car celles-ci jouent un rôle croissant dans la détermination des objectifs: qu'il s'agisse de rattraper un retard, de conserver une avance, de remédier à un déséquilibre, les États comme les Organisations internationales adaptent leurs stratégies à une situation mondiale qui leur sert de cadre de référence.

Évolution de l'éducation comparée appliquée

Ainsi subordonnée aux besoins des gouvernements, cette « Éducation appliquée » a suivi l'évolution historique des politiques d'éducation, aussi bien sur le plan international que sur le plan national.

modèle mondial unique

La période d'expansion accélérée des systèmes d'éducation qui a caractérisé les décennies des années cinquante et soixante, a certainement été dominée par le **modèle mondial de la scolarisation universelle**; les différences enregistrées par les indicateurs d'éducation étaient interprétées comme des retards à combler par un accroissement des efforts nationaux et par l'aide internationale.

La volonté de fixer des objectifs chiffrés a conduit à améliorer de façon notable la quantité et la qualité des données comparatives. Il suffit de citer, à titre d'exemples, les progrès accomplis :

- **pour normaliser les taux de scolarisation** : taux bruts et taux ajustés, taux par année d'âge;
- **pour analyser les déperditions scolaires**, en distinguant les taux de redoublement, de promotion et d'abandon, et en proposant des indicateurs mesurant l'effet global des différentes formes de déperditions;
- **pour recenser l'ensemble des dépenses publiques d'enseignement**.

Les progrès réalisés dans le domaine des indicateurs ont aussi fourni une base de données pour des études comparatives d'un intérêt théorique certain, même si leur objectif principal était d'être des instruments utiles pour les politiques de développement, plutôt que de faire avancer les connaissances sur les systèmes scolaires.

Une série de travaux a porté sur la classification des pays selon leurs niveaux respectifs de développement de leur système d'éducation, souvent dans la perspective plus large de parvenir à une mesure globale du développement économique et social. Les indicateurs ont ainsi servi pour élaborer des typologies, soit limitées à l'éducation (par exemple, l'indicateur synthétique de ressources humaines de F. Harbison), soit plus générales, lorsqu'elles utilisent tous les indicateurs sociaux et économiques disponibles, aussi bien statiques (globaux et structurels) que dynamiques. On peut mentionner à titre d'exemple les travaux de d'Unrisd (6), cherchant à comparer les « profils de développement » de chaque pays; ceux de l'Unesco, en vue de regrouper les pays selon la proximité de leurs structures sociales et économiques (7); les travaux des Nations Unies utilisant diverses méthodes d'analyse factorielles (8) en vue de parvenir à une classification « objective » des pays à ranger parmi les « moins développés »; les travaux français employant « l'analyse de correspondances » qui permet de représenter sur un même plan la configuration des indicateurs et celle des pays; les méthodes de regroupement optimal des pays qui minimisent les écarts à l'intérieur de chaque groupe et maximisent les écarts entre les groupes (études d'I. Adelman sur les inégalités de développement, méthode des « nuées dynamiques », etc.).

Par ailleurs, les planificateurs ont cherché à utiliser les comparaisons internationales pour quantifier les paramètres de leurs modèles de prévision. Le modèle Tinbergen-Correa (9) a eu une large diffusion en raison de sa simplicité; bien qu'il soit généralement reconnu maintenant comme incorrect (notamment en raison de l'impossibilité d'y introduire les don-

(5) R. Stone : « Demographic accounting and model-building », OCDE, Paris, 1971.

(6) Institut de Recherche des Nations Unies sur le Développement social, Genève. (7) Le programme de l'Unesco sur les indicateurs sociaux a surtout employé la méthode dite « taxinomie de Wroclaw », basée sur une mesure de distance multidimensionnelle entre les structures et non sur les grandeurs absolues des indicateurs, par suite de la « normalisation » des variables. (8) On sait que les méthodes d'analyse factorielle analysent les intercorrélations entre les variables en vue de faire apparaître des « facteurs » qui résument le plus fidèlement possible les différentes informations contenues dans les indicateurs; ces « facteurs de développement » dégagés par le calcul sont alors interprétés selon les variables dont ils sont les plus proches. (9) Jan Tinbergen « Modèles économétriques de l'enseignement », OCDE, mars 1975.

(9) Jan Tinbergen : « Modèles économétriques de l'enseignement », OCDE, mars 1965.

nées observées dans l'année initiale) et trop simplifié pour être réaliste, la relation qu'il postulait entre le niveau économique et le nombre de diplômés correspondait aux idées largement acceptées à l'époque. Des comparaisons internationales plus systématiques ont été effectuées ensuite par l'Ocde, en vue de soumettre à l'épreuve de la vérification statistique les relations susceptibles d'exister entre les niveaux de développement économique d'une part et les niveaux de qualification des travailleurs, d'autre part. Des travaux analogues ont été conduits en Hongrie et en Pologne.

L'évaluation de la rentabilité économique de l'éducation représente une autre direction des recherches, procédant plus directement de la théorie économique : la théorie du capital humain cherche à appliquer à l'éducation l'analyse coût/bénéfice. Les études effectuées dans une trentaine de pays ont donné lieu à une analyse comparative (George Psacharopoulos). Il semble en résulter que les taux de rendement de l'enseignement s'élèveraient pendant les premiers stades du développement, et deviendraient décroissants par la suite. Mais cette relation est loin d'être strictement vérifiée.

D'autres travaux ont cherché à spécifier et à mesurer les relations existant entre le volume des dépenses d'enseignement (et le niveau de développement économique – ou celui des dépenses publiques), **ainsi que les interrelations entre les taux de croissance de ces variables** (Edding, Debeauvais). On constate, pour la plupart des pays étudiés, que les dépenses d'enseignement ont augmenté beaucoup plus rapidement que le Revenu national et les dépenses publiques totales, avec des rythmes différents d'un pays à l'autre, mais d'une façon très stable dans le temps pendant la période antérieure à 1970; en outre, l'effort de chaque pays est proportionnel à son niveau de développement économique.

diversification des systèmes éducatifs

Maintenant que le monde paraît être entré dans une phase différente, on peut juger que cette période 1950-1970, caractérisée par une croissance économique élevée et soutenue, un accroissement des besoins en main-d'œuvre qualifiée, et une croissance plus rapide encore des systèmes éducatifs, a été exceptionnelle. La révision des stratégies de développement a été illustrée en 1972, en ce qui concerne l'enseignement, par le rapport de la Commission internationale sur le développement de l'éducation (« Apprendre à être »). L'impossibilité de continuer à extrapoler les taux de croissance des vingt années précédentes a été peu à peu mise en évidence par les limites apportées à l'augmentation des dépenses publiques d'enseignement, la crise des débouchés pour les diplômés, et les dysfonctions qu'ont fait apparaître les conséquences d'une expansion quantitative des systèmes d'enseignement. Dans cette perspective, le souci exprimé par un nombre crois-

sant de pays de procéder à des réformes radicales de leur système d'éducation se traduit par le rejet d'un modèle mondial unique. Qu'il s'agisse d'adaptation des programmes et des méthodes d'enseignement aux réalités nationales et au marché de l'emploi, de stratégies d'innovation ou de systèmes de formation continue englobant l'éducation des adultes et les formations extra-scolaires, la tendance à la diversification des systèmes éducatifs semble devoir caractériser cette nouvelle période.

Les changements en cours dans la plupart des pays ouvrent un nouveau champ d'étude pour l'éducation comparée, mais ils appellent aussi à une révision critique sur le plan théorique aussi bien que celui de la pratique.

En ce qui concerne la « macro-éducation comparée » dont il est question ici, quelles sont les nouvelles perspectives ? Il me paraît que les concepts et les méthodes d'analyse employées au cours de la période antérieure devront être adaptées et repensées en fonction des conditions nouvelles qui imposent aux décideurs une révision profonde des politiques d'éducation. Indiquons quelques-uns des thèmes qui caractérisent cette période nouvelle dans laquelle nous sommes déjà entrés.

conditions nouvelles

La contrainte la plus apparente sera celle du **financement des dépenses d'enseignement**, qui pèse déjà fortement dans presque tous les pays. Les espoirs qu'on avait formés naguère de réduire le coût grâce aux innovations, et aux technologies modernes de l'apprentissage ou de la gestion ont été déçus d'une façon générale. Le plus souvent, les expériences pilotes ont été d'un coût plus élevé que prévu; dans les cas où on est parvenu à les généraliser, on n'a constaté ni l'accroissement d'efficacité attendu, ni les coûts décroissants escomptés. Il serait sans doute prématuré d'en tirer des conclusions définitives; mais il faut en tout cas remettre à une période plus lointaine l'ère des coûts décroissants.

Il faut noter un facteur à première vue favorable : **l'accroissement des effectifs scolarisés se fait maintenant à un rythme moins rapide** : dans certains cas, il est même devenu nul ou négatif. Mais de ce fait, les objectifs d'égalisation des chances (entre groupes sociaux, entre régions, entre zones rurales et urbaines, entre sexes) exigeront des mesures spécifiques, car on ne pourra plus escompter qu'ils soient réalisés par les progrès de la scolarisation. L'expérience avait d'ailleurs montré que ceux-ci ne remédiaient pas nécessairement aux inégalités. Dans une période de croissance faible (ou nulle) des effectifs, il sera d'autant plus nécessaire de prendre des mesures positives de réduction des inégalités : soit en mettant en place des moyens supplémentaires pour les groupes défavorisés (éducation compensatoire), soit en pratiquant des politiques d'admission spéciales en leur faveur.

conclusion

Les relations entre le système d'éducation et le marché de l'emploi devront aussi être réexaminées dans le contexte des difficultés croissantes soulignées dans les études du Programme mondial de l'emploi, qui laissent prévoir des **déséquilibres structurels à long terme entre l'offre et la demande des diplômés**. La plupart des réformes en cours ou en préparation cherchent soit à donner une orientation pré-professionnelle aux formations générales (par adaptation des programmes), soit à « professionnaliser » les formations, en proportionnant les contenus et surtout l'admission aux débouchés. Une autre orientation possible consiste à rendre moins étroite la relation entre les diplômes et les emplois, en distinguant plus nettement qu'aujourd'hui les formations générales (qui continueraient à être assurées principalement par le système scolaire et universitaire) et, d'autre part, les formations professionnelles qui seraient assurées en liaison plus étroite avec le marché du travail.

Étant donné qu'il paraît difficile, dans les pays du tiers monde, de renoncer soit à la scolarisation universelle (dont la nécessité sociale et politique est évidente), soit aux formations spécialisées correspondant à leurs besoins en main-d'œuvre prioritaires, on peut penser qu'on envisagera des réformes consistant à assurer de façon différenciée des fonctions actuellement remplies simultanément par le modèle éducatif des pays industriels : **assurer un minimum de formation générale à l'ensemble de la population, sous des formes moins rigides et coûteuses que la scolarisation traditionnelle; et organiser, d'autre part, en dehors du système scolaire, des formations spécialisées à admission sélective.**

Il est, par ailleurs, probable que l'éducation des adultes et les formations extra-scolaires recevront une priorité plus élevée (et surtout plus effective) qu'au cours de la période antérieure. Des sources de financement nouvelles pourront sans doute être trouvées pour ces formations plus facilement que pour l'enseignement scolaire traditionnel; mais une aide accrue des pouvoirs publics sera de toute façon indispensable, ce qui exercera une pression supplémentaire sur les dépenses publiques d'éducation. De la même façon, si l'éducation des adultes ne doit pas être limitée à un secteur spécial (et mineur), mais être intégrée dans un système global d'éducation permanente, il faudra trouver les moyens d'ouvrir réellement l'accès des adultes (et notamment des travailleurs) aux secteurs du système scolaire et universitaire actuellement réservés aux jeunes.

Ces diverses réformes correspondent à des tendances déjà discernables, et à la situation mondiale nouvelle; elles seront sans doute d'autant plus difficiles à mettre en œuvre que la contrainte des limites financières sera très pesante. Les résistances au changement seront renforcées par le fait qu'on manquera de moyens supplémentaires pour financer l'expérimentation et la mise en œuvre de telles réformes, et qu'il faudra les dégager au détriment des institutions existantes et des situations acquises.

Sur le plan international, la Communauté mondiale a adopté unanimement les résolutions des Nations Unies proclamant la nécessité d'un Nouvel Ordre économique international et d'une nouvelle stratégie de développement. Les conditions concrètes d'un tel changement restent encore à préciser, et plus encore à mettre en œuvre. Mais des nécessités objectives contraignent à le faire, notamment l'impossibilité de continuer dans l'avenir le type de croissance de la période 1950-1970, et d'étendre à l'ensemble de la planète le modèle de consommation des pays les plus avancés. La recherche d'un autre modèle de développement qui a été entrepris à la Conférence mondiale de l'emploi à Genève en juin 1976, devra être étendue au domaine de l'éducation, comme y invite le livre récemment publié par l'Unesco sous le titre « Le monde en devenir : réflexions sur le Nouvel ordre économique international ». **Une « stratégie des besoins essentiels » en matière d'éducation conduirait sans doute à remettre en cause le modèle de scolarisation des pays industriels, qui était jusqu'à présent considéré comme le seul possible et souhaitable.**

L'aide financière internationale restera plus que jamais indispensable pour aider à cette diversification des systèmes éducatifs du tiers monde, mais pourra-t-elle continuer à être orientée et gérée aussi directement que maintenant par les Agences multilatérales et bilatérales en fonction de leurs critères ? Ces critères sont normatifs, dans la mesure où l'aide internationale en matière d'éducation a été (comme dans les autres domaines) orientée jusqu'à maintenant en fonction de la stratégie de développement uniformisante définie depuis vingt ans dans le cadre des deux « Décennies de développement », et qui a été remise en cause par la revendication du Nouvel ordre économique international, au projet d'une stratégie visant à satisfaire en priorité les besoins essentiels des masses.

Cette contestation pourrait viser également l'Assistance technique internationale en éducation, avec ses migrations massives d'experts et de stagiaires qui jouent un rôle important dans le maintien et le renforcement d'un système mondial unique de scolarisation, ainsi que dans la formation et la reproduction des cadres supérieurs du tiers monde formant ce qu'on a appelé une « Internationale des élites » attachée à ce modèle.

Si ces tendances nouvelles, déjà perceptibles, se développent dans les prochaines années, les réformes des politiques éducatives renforceront la différenciation des systèmes éducatifs, alors que la période antérieure tendait à en renforcer la convergence. Ces changements se refléteront sans doute dans une évolution des conceptions théoriques concernant les fonctions des systèmes éducatifs. Depuis une dizaine d'années, les chercheurs ont progressivement réfuté les théories simplificatrices qui postulaient l'existence de relations univoques entre les ressour-

ces consacrées aux systèmes scolaires et les résultats obtenus, entre les progrès de la scolarisation et ceux de l'économie et de la société.

Les théories opposées qui se bornent à nier l'existence de toute relation de ce genre (théories de la déscolarisation, théorie de la reproduction sociale, théorie du filtre, etc.) ont joué un rôle utile dans la contestation des théories précédentes, mais elles ne suffisent pas pour élaborer de nouvelles théories.

Il faudra sans doute pour y parvenir que les gouvernements et les chercheurs augmentent de façon notable la masse de données disponibles sur des aspects des systèmes éducatifs jusque-là relativement négligés : sur les formations extra-scolaires, sur les résultats obtenus par les différentes sortes de formations, sur les inégalités régionales et socio-économiques de l'offre et de la demande de services éducatifs, sur le devenir professionnel des formés, sur les revenus et les salaires des différentes catégories sociales et professionnelles, sur le fonctionnement des marchés du travail des formés, y compris le chômage et le sous-emploi, pour ne citer que quelques exemples.

Les Organisations internationales peuvent jouer un rôle important en attirant l'attention sur les données statistiques nécessaires pour répondre aux nouveaux objectifs des politiques éducatives, en proposant des définitions normalisées, en augmentant la qualité des données comparatives.

C'est seulement sur cette base de données quantitatives et qualitatives que les chercheurs pourront tester des théories moins simplistes, qui tiendront compte de la complexité des systèmes éducatifs et de leur pluri-dimensionalité. L'éducation comparée ne pourra que bénéficier d'un tel renouvellement, car le remplacement des théories unitaires par des conceptions plus élaborées cherchant à rendre compte de la diversité des systèmes éducatifs, ne rendra pas inutiles, bien au contraire, les comparaisons internationales. Celles-ci resteront une méthode essentielle pour vérifier ces nouveaux schémas d'interprétation sur la base de l'expérience mondiale. Souhaitons que les comparatistes ne se bornent pas à suivre avec retard cette évolution des recherches, mais qu'ils y contribuent à part entière. On n'a pas abordé ici la question préliminaire de la validité des comparaisons internationales en matière d'éducation. Certains sociologues (par exemple P. Bourdieu et J.-C. Passeron) contestent *a priori* la signification de ces comparaisons, en insistant sur l'argument selon lequel ce système éducatif n'est qu'un sous-système qui ne peut être analysé que dans le contexte plus large de la « Société globale ». Une analyse plus nuancée de la portée et des limites des comparaisons internationales est proposée par J. Galtung à propos de l'enquête comparative sur les opinions des jeunes de huit pays à l'égard des perspectives de l'An 2000 (10).

Michel Debeauvais,
Université de Paris VII, Vincennes.



(10) J. Galtung et al., *Images of the world in the year 2000; a comparative ten-nation study*, Mouton, the Hague Paris, 1976.