

CADERNOS DE ANÁLISE
SÓCIO-ORGANIZACIONAL
DA EDUCAÇÃO



ESTUDOS EM EDUCAÇÃO COMPARADA

CONTRIBUTO PARA A ELABORAÇÃO DE UMA
TIPOLOGIA DOS SISTEMAS EDUCATIVOS

Jorge Arrozeira

PÉDAGOGIE COMPARÉE DES SYSTEMES DE FORMATION
ELEMENTS DE THEORIE GENERALE

G. Meuris

L'ESQUISSE ET VUES PRELIMINAIRES D'UN OUVRAGE SUR
L'EDUCATION COMPAREE (1817)

DE MARC-ANTOINE JULLIEN DE PARIS

G. Meuris



Fundação
João Jacinto
de Magalhães



Área de Sociologia da Educação e Administração Escolar
Secção Autónoma de Ciências da Educação
UNIVERSIDADE DE AVEIRO

300
23

CADERNOS DE ANÁLISE
SÓCIO-ORGANIZACIONAL
DA EDUCAÇÃO

ESTUDOS EM EDUCAÇÃO COMPARADA

Contributo para a elaboração de uma tipologia
dos sistemas educativos
Jorge Arroiteia

Pédagogie comparée des systèmes de formation
Elements de Théorie Générale
G. Meuris

L'Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation
comparée (1817) de Marc-Antoine JULLIEN DE PARIS
G. Meuris



Área de Sociologia da Educação e Administração Escolar
Secção Autónoma de Ciências Fundamentais da Educação
UNIVERSIDADE DE AVEIRO

NOTA DE ABERTURA

Colecção Cadernos de Análise Sócio-Organizacional da Educação

Título ESTUDOS EM EDUCAÇÃO COMPARADA

Autor Jorge Arroiteia (Universidade de Aveiro)

Georges Meuris (Universidade de Louvain-la-Neuve)

Capa e Artes Gráficas José António Moreira

Composição e Paginação Gabinete Técnico • Serviços Editoriais

Fundação João Jacinto de Magalhães

Impressão Tipave, Indústrias Gráficas de Aveiro

Edição Fundação João Jacinto de Magalhães

Rua José Rabumba, 56

3800 AVEIRO

Data da Edição Dezembro de 1993

Depósito Legal 68976/93

Com a edição de mais um número dos *Cadernos de Análise Sócio-Organizacional da Educação*, o oitavo, que assinala o segundo aniversário do lançamento desta publicação, pretendemos não só dar continuidade e reconhecer o trabalho desenvolvido pelos docentes da *Área de Sociologia da Educação e Administração Escolar*, mas também reiterar o nosso desejo em abrir estes opúsculos à colaboração de outros colegas na divulgação de estudos relacionadas com esta área científica.

O número que hoje publicamos, com o título de **Estudos em Educação Comparada**, inclui dois textos assinados pelo Professor Doutor *Georges Meuris*, ex-Director do *Laboratoire de Pédagogie Expérimentale* e da *Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation* da *Université Catholique de Louvain* que constituem, pela sua natureza e pelo prestígio universitário do seu autor, um marco importante na história destes Cadernos.

Divulgam-se dois temas que nos são particularmente gratos no âmbito da Educação Comparada, domínio que não tendo ainda entre nós muitos seguidores não deixa de se constituir como uma das áreas propícias a uma nova linha de pesquisa, não só nos seus aspectos teóricos e metodológicos, mas ainda pela abordagem de temas específicos de investigação relacionados com outras áreas já consagradas. Estamos a pensar em trabalhos relacionados com a Sociologia e a Administração Escolares, a Política e o Planeamento Educativos, as Metodologias de Ensino, a Formação de Professores e outros assuntos directamente relacionados com o "management" educacional os quais seguindo, embora, a metodologia específica de cada uma destas matérias, podem constituir-se como trabalhos relevantes no domínio desta ciência.

O primeiro dos artigos incluído neste caderno - *L'esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée (1817) de Marc-Antoine JULLIEN de Paris: Acte de naissance de la pédagogie comparée* - refere-se à obra e trabalhos de Marc-Antoine JULLIEN, o fundador da Pedagogia e da Educação Comparadas, sendo por isso um documento fundamental para a compreensão dos trabalhos desenvolvidos por

Já publicados:

Nº 1 – A EDUCAÇÃO, A ESCOLA E A ESTRATIFICAÇÃO SOCIAL: elementos de análise sociológica (2ª edição) – Luís António Pardal.

Nº 2 – ORGANIZAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR: legislação base (esgotado) – Jorge Adelino Costa.

Nº 3 – DESEQUILÍBRIOS DEMOGRÁFICOS DO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS – Jorge Arroiteia.

Nº 4 – A PROBLEMÁTICA DO INSUCESSO ESCOLAR (2ª edição) – António Maria Martins e Isabel Cabrita.

Nº 5 – FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO SECUNDÁRIO (1901-1988): legislação essencial e comentários – Luís António Pardal.

Nº 6 – A PROBLEMÁTICA DA JUVENTUDE EM PORTUGAL E AS FUNÇÕES DA ESCOLA ENQUANTO INSTITUIÇÃO SOCIAL – António Maria Martins.

Nº 7 – A ESCOLA, O CURRÍCULO E O PROFESSOR – Luís António Pardal.

outros autores que têm contribuído para a autonomização crescente desta nova área do conhecimento.

Na esteira do anterior o segundo contributo — *Pedagogie comparée des systèmes de formation: éléments de théorie générale* — divulga as bases em que deve assentar a Educação Comparada referindo-se ao trabalho desenvolvido por alguns autores e divulgando informações complementares para os estudiosos e interessados nos estudos de natureza comparativista.

Os elementos carreados por este e outros autores permitiram-nos preparar um outro texto, elaborado fundamentalmente numa perspectiva sócio-organizacional, a que demos por título: — *Contributo para a elaboração de uma tipologia dos sistemas educativos*. Trata-se de uma abordagem preliminar e por isso sujeita a observações e críticas, que aceitamos e agradecemos, esperando que delas resultem novas achegas para a melhor compreensão não só dos sistemas educativos em si e dos próprios sistemas sociais, mas de todos os fenómenos que com eles estão interligados. Esperamos que a partir destes textos e do interesse que outros colegas venham a manifestar por esta problemática se venha a desenvolver, na Universidade de Aveiro, uma nova área de investigação que permita não só dar continuidade a trabalhos dentro desta área temática mas ainda à colaboração assídua e regular de outros colegas, nacionais e estrangeiros, igualmente sensibilizados por estudos de natureza comparativista.

À Universidade de Aveiro e em especial à sua Reitoria, que sempre nos apoiou na prossecução deste projecto editorial, reiteramos o nosso agradecimento esperando, uma vez mais, a compreensão necessária para o fortalecimento desta nova área do saber à qual se ligam matérias relacionadas com a tecnologia social, a engenharia da formação e o "management" educacional, domínios relevantes de pesquisa e de intervenção social nas próximas décadas.

Esperamos, desta forma, que o desenvolvimento desta e de novas áreas de pesquisa associadas às ciências da educação possa contribuir não só para a sua afirmação e valorização dentro da instituição universitária a que pertencemos mas ainda para o aprofundamento de outros conhecimentos e saberes relacionados com a compreensão da sociedade em que vivemos.

Jorge Arroiteia

Coordenador da Área de Sociologia da Educação e Administração Escolar

Dezembro de 1992

Ao Senhor Professor Filipe Rocha
Decano das Ciências da Educação

ÍNDICE

Contributo para a elaboração de uma tipologia dos sistemas educativos	9
1. SOBRE A EDUCAÇÃO COMPARADA	11
2. SUBSÍDIOS PARA A ELABORAÇÃO DE UMA TIPOLOGIA	17
3. A CONSTRUÇÃO TIPOLÓGICA	21
A. A BASE MORFOLÓGICA	21
B. A ORGANIZAÇÃO SOCIAL	24
C. COERÊNCIA INTERNA	27
D. ORGANIZAÇÃO INTERNA	31
NOTA FINAL	33
BIBLIOGRAFIA	35

Pédagogie comparée des systèmes de formation. ELEMENTS DE THEORIE GENERALE

I. INTRODUCTION	39
II. DEFINITIONS	39
III. ORIGINES ET DEVELOPPEMENTS	42
A. UN PIONNIER MARC-ANTOINE JULLIEN	42
B. QUELQUES LOINTAINS PRÉCURSEURS	43
C. LES GRANDES ENQUÊTES DU XIXE SIÈCLE	44
D. ORIENTATIONS DU XXE SIÈCLE: SYSTÉMA-TISATION SCIENTIFIQUE ET MÉTHODOLOGIE, INTERNATIONALISATION	45
IV. QUELQUES REFERENCES THEORIQUES	48
V. METHODOLOGIE COMPARATISTE	54
A. LES STATISTIQUES	54
B. LES COMPARAISONS	55
VI. MATIERES SUSCEPTIBLES D'ENTRER DANS LE CHAMP D'ETUDE DE LA PEDAGOGIE COMPAREE	59
VII. APPORTS POSSIBLES DE LA PEDAGOGIE COMPAREE	61
VIII. LIMITES DE LA PEDAGOGIE COMPAREE	63
IX. INFORMATIONS : REVUES, ASSOCIATIONS DE PÉDAGOGIE COMPARÉE, INSTITUTIONS NATIO-NALES ET INTERNATIONALES CONCERNÉES PAR LA PÉDAGOGIE COMPARÉE.	64
A. REVUES SCIENTIFIQUES	64
B. ASSOCIATIONS	64
C. QUELQUES INSTITUTIONS NATIONALES ET INTERNATIONALES PARMIS D'AUTRES.	65
SELECTION BIBLIOGRAPHIQUE (LISTE PROVISOIRE)	66

L'Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée (1817) de Marc-Antoine JULLIEN DE PARIS. ACTE DE NAISSANCE DE LA PEDAGOGIE COMPAREE. BIOGRAPHIE DE L'AUTEUR - EXTRAITS DE L'OEUVRE

I. L'AUTEUR ET SON OEUVRE	71
II. L'ESQUISSE ET VUES PRELIMINAIRES D'UN OUVRAGE SUR L'EDUCATION COMPAREE" ...	73

**Contributo para a elaboração de uma tipologia
dos sistemas educativos**

Jorge Arroiteia

CONTRIBUTO PARA A ELABORAÇÃO DE UMA TIPOLOGIA DOS SISTEMAS EDUCATIVOS

1. SOBRE A EDUCAÇÃO COMPARADA

A importância que os sistemas educativos assumem na actualidade ao tornarem-se em complexas organizações sociais e como garante das expectativas de socialização, alfabetização e de formação dos habitantes de qualquer país, justifica o interesse que hoje em dia se atribui ao estudo quer das suas características globais - valores e objectivos, administração, estrutura e organização interna -, quer na atenção que é dedicada a determinados aspectos desses sistemas relacionados com os programas, a formação dos professores e as reformas em vigor ou mesmo já terminadas.

Por outro lado o conhecimento actual dos sistemas educativos torna-se cada vez mais imperioso não só para efeito de comparações internacionais, justificadas pela crescente interdependência das sociedades e dos grupos sociais, mas também pelas necessidades de análise da realidade social que está subjacente ao seu modo de funcionamento e de organização. Da mesma forma não se podem separar os resultados da escolarização e a qualidade dos diplomados do contexto cultural e social e das medidas de política educativa em geral, relacionadas com a ideologia dominante em termos de reprodução social ou de democratização do próprio sistema.

Nestas condições, o desenvolvimento de estudos no âmbito da investigação comparada aparece-nos como prioritária principalmente, como refere Noah (1989; pp. 178)... *quando se realiza adequadamente* permitindo, assim, *...um conhecimento mais profundo do nosso sistema educativo e da sociedade*. Por outro lado estes trabalhos podem ainda... *carrear dados muito úteis às autoridades políticas e educativas e dar um valioso contributo à formação dos professores*.

Escusado será referir que no contexto da Europa Comunitária as comparações internacionais tornam-se absolutamente ne-

cessárias não tanto para efeitos de uma harmonização das políticas educativas dos países que fazem parte da Europa dos doze, mas porque a mobilidade que hoje em dia constitui um dos pilares da construção europeia, assim o exige. Por esta razão justificam-se as diversas reflexões que se vão desenvolvendo tendo em atenção os sistemas educativos no seu conjunto, ou apenas algumas das suas facetas relacionadas com os fenómenos educacionais em geral e com as suas múltiplas relações sociais.

A este respeito convém recordar Khôi (1989; pp. 251) quando afirma que a educação... *influencia mas é simultaneamente influenciada por diversas variáveis...* tais como... *os grupos étnicos e a língua, o meio natural, os modos de produção, os valores, as estruturas sociopolíticas, as personalidades relevantes e as relações internacionais*. Um outro autor (Garrido;1991; 54), considera ainda que... *quando se estudam os sistemas estrangeiros de educação não devemos esquecer que tudo o que ocorre fora das escolas tem a maior importância com o que acontece dentro e influencia (servindo por sua vez de interpretação) aos factores internos*. Nestas circunstâncias o conhecimento do contexto histórico - cultural que rodeia as diversas instituições e componentes do sistema educativo, constitui a primeira realidade a atender quando nos debruçamos sobre esta realidade viva, que são os sistemas educativos.

Como assinalam Rassekh e Vaideanu (1987; 19) nas suas finalidades, estruturas, processos, conteúdos e métodos, estes são influenciados por duas ordens de factores: *os factores exteriores - factores sócio-económicos e culturais e os factores internos ou dinâmica própria do sistema*. Assim, e de acordo com Nicholas Hans (1949) -, a chave capaz de explicar as diferenças entre os sistemas educativos é o *carácter nacional*, alicerçado na unidade da *raça, da língua e religião, no território e na soberania política* (cf. Garrido; 1991; 61).

Acontecimentos recentes ligados, sobretudo, ao renascer dos nacionalismos em diversas regiões da Europa, e não só, põem em causa esta visão, ampla, do carácter nacional de uma nação, pelo que devemos ainda considerar a importância das comunidades locais e as especificidades regionais que determinam

certas particularidades ligadas à organização e funcionamento dos sistemas educativos.

De acordo com outros autores, Cramer - Browne (1967), não é só o *carácter nacional* que constitui a chave da explicação destes sistemas. Outros factores, tais como: *o sentido de unidade nacional; a situação económica geral; as crenças e tradições básicas, incluindo nelas o legado religioso e cultural; o "status" do pensamento educacional; os problemas linguísticos; o regime político: comunismo, fascismo, democracia e a postura colectiva referentes à cooperação e compreensão internacionais* (Cf. Garrido; 1991; 62) interferem na justificação de algumas das suas diferenças e semelhanças.

Embora reconhecendo a validade dos princípios anteriormente enunciados como essenciais para a compreensão e explicação dos sistemas educativos, verificamos que outros factores podem ainda ser incorporados no intuito de nos ajudar a compreender essa realidade. Pensamos nos aspectos relacionados com o contexto económico e a evolução sócio-política, factos que no contexto das actuais sociedades valorizam, ainda mais, os estudos de natureza comparativista realizados no âmbito da Educação Comparada.

Para melhor compreensão da natureza e objecto deste domínio científico transcrevemos, de Ferrer (1990; 16), duas definições possíveis:

- King, E. - "*Comparative Education is a comparative study of one of the most complex forms of human behaviour - the educative process... Comparative Education is interested in the vagaries of the educative process - the total process*".
- Lê Thànk Khôi: "*L'éducation comparée peut être définie comme la science qui a pour objet de dégager, d'analyser et d'expliquer les ressemblances et les différences entre les faits éducatifs, et/ou leurs rapports avec l'environnement (politique, économique, social, culturel), et de rechercher les lois éventuelles qui les commandent dans différents sociétés et à différents moments de l'histoire humaine*".

Na esteira destas afirmações parece-nos evidente que não deve ser objecto desta ciência apenas a interpretação e a explicação da realidade presente, perspectiva que alguns consideram demasiado estática, mas ela deve-nos ajudar na identificação das alterações previsíveis e da evolução futura dos sistemas educativos. Esta ideia confere-lhe um carácter mais dinâmico atribuindo-lhe uma função relevante em trabalhos de Planeamento Educacional e de Política Educativa.

É este, também, o entendimento de um outro comparativista contemporâneo (Rosselo; 1963) que afirma dever a Educação Comparada... *ajudar-nos não só a discernir o ritmo da evolução da educação mas também das reformas e das mudanças que resultam desta evolução acelerada.* Da mesma forma deverá auxiliar a elaboração de... *prognósticos sobre o futuro.*

No mesmo sentido se manifestou Pereyra (1989; XIV) ao assinalar que esta ciência permite... *prever as reformas e as inovações que se introduzem ou que se tenham introduzido no passado e as mudanças educativas em geral...* Este entendimento realça, sobretudo, uma das fases do método comparativo - a fase prospectiva -, que de acordo com Ferrer (1990; 86) nem sempre é possível alcançar com toda a segurança dada a natureza dos "fenómenos sociais totais" e a "diferenciação dos sistemas sociais" que nem sempre possibilitam uma antecipação correcta daqueles fenómenos. Mesmo assim a chamada fase prospectiva encerra uma sequência lógica de procedimentos iniciados com a identificação do problema; a formulação das hipóteses e a delimitação da investigação; a descrição e a interpretação dos factos observados; a sua confrontação (com a descrição e a interpretação anteriores) e finalmente a sua comparação com as hipóteses anteriormente formuladas (cf: Ferrer; 1990; 76-86).

São estas, em suma, as diversas fases que integram a utilização do método comparativo o qual de acordo com Durkheim (1980; 137)... *é o único que convém à sociologia e à explicação sociológica porque permite... estabelecer relações de causalidade, quer se trate de ligar um fenómeno à sua causa, quer inversamente, uma causa aos seus efeitos úteis.*

Não obstante apresentar um objectivo específico — o estudo dos sistemas educativos em geral e das partes que os integram em particular - e de seguir um método próprio — o método comparativo (difícil de aplicar dado o número, a natureza e a complexidade das variáveis em análise) —, a Educação Comparada tem-se vindo a autonomizar cada vez mais como ciência, de entre as demais ciências da educação, nomeadamente a História, a Filosofia e mesmo a Sociologia da Educação. Para tanto terão ainda contribuído estudos actuais da responsabilidade de diferentes organismos internacionais tais como a UNESCO, a OCDE, o Conselho da Europa e a Comunidade Europeia, que têm favorecido a elaboração de trabalhos de natureza comparativa contribuindo ainda mais para a autonomização gradual desta ciência.

Por sua vez a análise das diferentes situações e contextos da realidade sócio-organizacional e institucional que é a escola — como elemento fulcral do sistema educativo — justificam muitas das reflexões produzidas em encontros da especialidade, da Sociologia à História e Filosofia da Educação, das Didácticas e Metodologias à Administração e Gestão Escolares, realçando também o interesse crescente e o aprofundamento dos estudos que favorecem as realidades, distintas, entre os diversos sistemas educativos.

Aparentemente contraditórias são, certamente, as reflexões elaboradas por Garrido (1991; 92-96) acerca desta ciência e do seu objecto:

- 1 - Não existe uma ciência comparativa da educação, mas apenas uma metodologia - a metodologia comparada - aplicada à educação;
[Dada a utilização do método comparativo por outras ciências, parece não ser conveniente... *construir uma ciência pedagógica com pretensões de exclusividade na sua utilização.*]
- 2 - Existe uma ciência comparativa da educação porque existe um método comparativo aplicável aos problemas educativos;
[Posição assumida por outros autores que entendem ser esta ciência justificada pelo seu método.]

3 - Existe uma ciência comparativa da educação porque esta dispõe de um objecto específico embora sem metodologia própria;

[Posição contrária à anterior uma vez que o que... *caracteriza uma ciência é o seu objecto e não o seu método.*]

4 - A Educação Comparada é, fundamentalmente, uma “Geografia da Educação”;

[Interpretação justificada para quem entende ser esta ciência, como acontece com a Geografia (...*descrição explicada do mundo terrestre e das actividades humanas à superfície do globo...*), ser uma ciência essencialmente descritiva.]

5 - A Educação Comparada é, também, a “História Comparada da Educação Contemporânea”;

[Posição assumida para os que entendem que a Educação comparada... *baseia-se na História.*]

6 - A Educação Comparada é o estudo comparado dos sistemas educativos existentes no mundo de hoje.

[Posição actualmente assumida pelo maior número de comparativistas.]

Apesar da diversidade de pontos de vista sobre o que é e o que deve ser a Educação Comparada, não deixamos de lhe realçar não só um cariz meramente teórico mas ainda o carácter prático desta ciência que lhe garante a sua afirmação no conjunto das demais ciências da educação. Recorrendo à capacidade humana de observação, de compreensão temporal e espacial e eventualmente da experimentação de alguns dados observados, a Educação Comparada utiliza, mesmo assim, metodologias que são próprias das ciências analíticas e sintéticas. Dentro das primeiras cabe assim o recurso à metodologia *descritiva e experimental*; dentro das segundas beneficia da metodologia *histórica e comparativa*.

Note-se que a investigação realizada no âmbito desta ciência não se deve afastar dos trâmites seguidos pelas outras ciências sociais reconhecendo-se, no entanto, como primordial, o conhecimento do contexto social e das relações entre os diversos sistemas que com ele inter-actua. Esta postura segue, aliás, as recomendações de Gurvitch (1979; 17-18) quando afirma ser essencial o conhecimento da *realidade social considerada*

em todas as suas escalas, em todos os seus aspectos (por exemplo: estruturais e a-estruturais)..., de todos os níveis, todas as escalas e aspectos da realidade social...

Como referimos noutra local (Arroteia; 1991; 66), ... *a análise dos factos sociais deve orientar-se para a “realidade social presente, e não para a passada”, deve considerar o conjunto dos “fenómenos sociais totais” e não apenas uma parte dessa realidade, ultrapassando assim a mera observação da “crosta exterior da sociedade”, ou seja, as manifestações de carácter social que mais facilmente reconhecemos.* Justifica-se, desta forma, que a nossa atenção incida não só na mera descrição dos fenómenos sociais, mas acima de tudo na sua explicação (tendo sobretudo em atenção as variáveis contextuais do sistema educativo) e no procura da metodologia adequada que permita a compreensão da realidade social.

A utilização de um daqueles paradigmas - descritivo, explicativo-processual e decriptivo-ecológico (cf; Ferrer; 1990; 164-165) não deve, contudo, negligenciar as precauções decorrentes da análise comparativa, ... *garantindo a objectividade e rigor científicos e evitando qualquer mutilação da realidade e dos fenómenos sujeitos a comparação* (Santamaria; 1990; 81). Tal facto obriga-nos, por isso, à... *apreensão dos “fenómenos sociais totais em marcha” e das estruturas nas quais eles se exprimem...* (Gurvitch; 1979; 18) tendo embora presente que a... *afirmação fundamental do método comparado resulta do facto de só nos podermos conhecer verdadeiramente depois de conhecermos bem as outras sociedades* (cf: Noah; 1984; in: Altabach e Kelly; 1989; 190).

2. SUBSÍDIOS PARA A ELABORAÇÃO DE UMA TIPOLOGIA

Não constitui nosso objectivo elaborar qualquer ensaio sobre os objectivos, o alcance ou a metodologia da Educação Comparada. Diversos autores, sobretudo no país vizinho, se têm debruçado sobre esta temática destacando entre eles Ferrer (1990), Garrido (1991), Gonzalez (1989), Santamaria (1990) e

outros, que em trabalhos recentes têm vindo a contribuir para o seu aprofundamento, realçando a importância crescente dos estudos desta natureza no contexto das Ciências da Educação. Por ora interessa-nos, apenas, confirmar a sua importância servindo-nos dos ensinamentos carreados pela Educação Comparada na construção de uma tipologia que permita o melhor conhecimento dos sistemas educativos.

Embora tratando-se de um primeiro contributo, estamos certos que a análise que propomos reforçará o interesse que os nossos alunos terão na abordagem do sistema educativo português, como uma realidade social complexa e estruturada, de acordo com o modelo sistémico que a análise comparativa pressupõe. Por outro lado a abordagem que fazemos permite não só apreciar as semelhanças e os contrastes encontrados entre os diversos sistemas educativos, ... *tendo em conta os aspectos contextuais de cada um com o objectivo de poder compreendê-los melhor* (Ferrer; 1990; 171) mas, acima de tudo, como assinala ainda este autor (idem;ibidem), verificar... *até que ponto determinados factores (extrínsecos e intrínsecos) são altamente condicionantes destes sistemas educativos*. Trata-se de um tipo de investigação, de natureza *supra-sistémica*, que permite elaborar tipologias como aquela que iremos apresentar.

Note-se que uma vez construída uma determinada tipologia, podemos realizar um outro tipo de análise, mais de natureza hipotético-normativa, verificando o seu processo de funcionamento e... *destacando as interrelações que se produzem entre os diferentes elementos do mesmo*, atitude que cabe no âmbito da investigação *meta-sistémica* como assinala ainda Ferrer (1990;170).

Algumas achegas, decorrentes da consulta de outros autores, permitem-nos a construção da tão almejada tipologia. Como sabemos a sua construção resulta de uma operação de classificação de *tipos* que se constroem... *quando se observa certo número de realidades da mesma natureza que apresentam diferenças entre si, ... de forma a obter uma representação conceptual ou um modelo racional que permitam dar conta intelectualmente das características específicas de cada tipo assim elaborado* (Birou; 1978; 405).

De acordo da afirmação precedente uma das primeiras dificuldades que se levanta é justamente a de saber quais os critérios a utilizar na construção destas tipologias, tendo presente que a sua elaboração, por se tratar de uma construção científica, não deve estar em oposição à natureza e essência dos próprios fenómenos nem aos factos que fazem parte e são objecto da nossa classificação.

Recorrendo, com feito, às principais etapas do método comparativo interessa-nos, portanto, definir *o que é* que se classifica, *como se classifica e quais* os princípios utilizadas nesta operação. No caso vertente o objecto da nossa atenção são realidades complexas - os sistemas educativos -, compostas de *partes solidárias e interdependentes*, que têm como fulcro a escola, os alunos e os demais intervenientes da comunidade educativa. Tais elementos estão inseridos num *cosmos* dominado por um regime político, por determinadas regras e leis de mercado e por um quadro institucional definido, em vigor num determinado território e aplicado ao conjunto dos seus habitantes.

Seguindo o exemplo de D'Hainaut (1980; 43), para além do próprio sistema educativo também os restantes sistemas - político, económico e administrativo -, estão inseridos em contextos históricos e sócio-culturais mais vastos, bem como em quadros físicos, geográficos, filosóficos, éticos e religiosos, que completam a caracterização desse sistema social.

Como notámos noutra local (Arroteia; 1991; 158), ... *dada a especificidade da realidade social e a sua irredutibilidade a qualquer outra realidade, ... a articulação entre os diferentes sistemas sociais e o seu enquadramento físico, ético, moral e contextual nem sempre é perfeito, dando origem a algumas disfunções que reflectem na sua eficácia global e no descontentamento de certos estratos directamente atingidos pelas medidas de política educativa*. Contudo, esta situação não invalida a necessidade do conhecimento aprofundado dos diferentes contextos - económico, político, cultural, jurídico e laboral - que nos obrigam a pensar a educação como uma realidade social, complexa, em conexão com os demais sistemas sociais.

Esta atitude identifica-nos com os princípios elaborados por outros autores, nomeadamente com Ferrer (1990; 27), que destaca como finalidades dos estudos em educação comparada, o conhecimento... *das diferenças e semelhanças que há entre os diversos sistemas educativos;... dos factores contextuais aos sistemas educativos, como elementos explicativos dos mesmos;... das possíveis influências que têm os sistemas educativos sobre determinados factores contextuais e a melhor compreensão... do nosso sistema educativo mediante o conhecimento do dos outros países.*

Como notámos a elaboração de uma tipologia exige não só a identificação dos princípios de classificação em que se deve basear a elaboração das *classes* que expressam as diferentes representações de uma determinada realidade social, mas também a elaboração desses mesmos *tipos*. Nestas circunstâncias a definição das classes que os *tipos* exprimem pressupõe a existência de algumas características em comum (algumas delas revelando-se com maior intensidade), para além de exigir a existência de grupos de certa forma homogêneos dentro de um determinado universo social.

A este propósito Birou (1978; 69) afirma o seguinte: *...a classe existe como tal somente quando se situa em relação à sociedade global e quando os seus membros têm um mínimo de consciência colectiva.* Contudo o que nos interessa é a identificação dos fenómenos sociais que apresentam diversas *características agrupadas* e que, por esta forma, nos permitem um melhor entendimento de um, qualquer, *fenómeno social total*.

Relembremos a propósito que defendemos, tal como Gurvitch (1979; 13), a *...apreensão dos "fenómenos sociais totais em marcha" e das estruturas nas quais eles se exprimem parcialmente.* Daí, portanto, que a nossa atenção incida outra vez sobre esta realidade complexa, como são os sistemas educativos os quais, desde a segunda Guerra Mundial, têm vindo a experimentar uma grande expansão e desenvolvimento apoiando-se no crescimento económico e na evolução tecnológica ocorrida em grande parte dos países do globo.

De acordo com Almeida (1993; 69-70), não deixamos ainda de notar que a classificação a que procedemos não se trata propriamente de uma *classificação metódica*, a qual... *permite fazerem-se comparações exaustivas de fenómenos, organizando-os por grupos empiricamente constituídos segundo o critério de um número de semelhanças elevado, de molde a que o levantamento das suas diferenças significativas se encontre operacionalmente facilitado*, mas mais de uma classificação de natureza *sistemática* que se baseia na... *escolha de um conjunto finito e relativamente limitado de características, estudando sistematicamente as suas constantes variações no maior número possível de casos que se oferecerem à observação.*

Este entendimento assenta numa série de observações realizadas anteriormente fazendo-se daí realçar os seus elementos distintivos e mais significativos. A partir daqui, será possível definir o que são os *"tipos"*, tendo presente, de acordo ainda com Almeida (1993; 78), que estes constituem... *um padrão resumindo as características essenciais dos fenómenos de uma mesma classe, e em volta do qual oscilam as variações individuais.*

Não se trata, portanto, de definir *"tipos ideais"*, segundo a concepção Weber, entendidos como estruturas, *... que revelem, cada uma em si, a unidade coerente de uma adequação de sentido tanto quanto possível completa mas que precisamente por isso, ocorrem de facto, nesta forma pura, absolutamente ideal...* (cf: Cruz; 1989; 601), mas sim de... *comparar os sistemas educativos a partir de uma classificação dos mesmos em função das variáveis comuns a todos eles* (Ferrer; 1990; 171).

3. A CONSTRUÇÃO TIPOLOGICA

A. A BASE MORFOLÓGICA

De acordo com as anteriores reflexões e sem esquecer a natureza e a essência dos fenómenos sociais - entendidos como... *totalidades reais em marcha, em movimento permanente* (Gurvitch; 1979; 27) bem como a *morfologia social* em que os fenómenos se inserem, uma das nossas preocupações será,

portanto, a de analisar não só a *base física e material da sociedade*, mas igualmente as suas *estruturas sociais e aparelhos organizados*, expressos no modelo do próprio Estado. Como recomenda Ferrer (1990; 171), trata-se de ter em conta os aspectos contextuais destes sistemas, por forma a garantir a sua melhor compreensão e identificação.

Para este efeito iremos recorrer a um conjunto de indicadores que nos permitirão não só enquadrar os sistemas educativos num contexto sócio económico e cultural mais vasto, como ainda descrever o território, os habitantes e as actividades principais desse território dominado por estruturas sócio-organizacionais e culturais complexas que identificam um determinado modelo de sociedade. Pretendemos, assim, não só conhecer os aspectos mais relevantes da *crosta exterior da sociedade* (por meio dos dados de natureza geográfica e demográfica) como ainda, seguindo as recomendações do método sociológico, tomar em consideração, ... *todos os níveis, todas as escalas e aspectos da realidade social* (Gurvitch; 1979; 17) que permitem a identificação dos *fenómenos sociais totais* das *sociedades globais* onde vivemos.

Tendo presente estas considerações, em tempo (Arroteia; 1991; 69-77) propusemos o recurso a dois grandes grupos de indicadores: os de enquadramento dos sistemas educativos e os que incidem particularmente nos estudos de comunidade. Dentro dos primeiros não podemos esquecer os que caracterizam, de uma forma global, a população e o território, o grau de desenvolvimento económico e a dependência externa, o nível de vida e o bem estar da população. Em complemento dos anteriores podemos ainda recorrer à recolha de outras informações que nos elucidem sobre a cobertura e a eficiência do sistema educativo. No que respeita aos indicadores seleccionados para estudos de comunidade, seguimos a escolha genérica dos itens relacionados com o conhecimento geográfico, demográfico e as actividades da população, mantendo uma referência global aos dados relativos à cobertura dos equipamentos de natureza social e sócio-cultural.

Embora com as reservas que uma tal classificação impõe, em virtude da ausência de parâmetros rígidos em se possa firmar

a separação entre elas, entendemos que a *perspectiva evolucionista* que nos foi proposta por Darcy Ribeiro (1983) ajudar-nos-á a separar as *sociedades em desenvolvimento* - identificadas pelo peso excessivo das actividades extractivas ou agrícolas, pelo fraco peso dos sectores industrial e dos serviços e por um sistema económico baseado na economia de subsistência -, das *sociedades industriais* — conhecidas pela expansão crescente das indústrias e serviços e pelo crescimento das respectivas taxas de urbanização. Por sua vez não será difícil separar estas sociedades das *sociedades pós-industriais* — caracterizadas pelo peso elevado das actividades terciárias, pelos índices acrescidos de urbanização, de bem estar e de desafogo económico dos seus habitantes.

A passagem das sociedades tradicionais às sociedades modernas, em resultado da inovação e da mudança social, poderá ser identificada por um conjunto de transformações que, de acordo com Birou (1978; 267), se repercutem: *ao nível da superfície morfológica; das instituições e das estruturas; da organização social e dos estatutos sociais, dos esquemas e dos modelos de conduta; dos comportamentos, dos costumes e das condutas práticas, da cultura e dos modelos culturais.*

No que concerne às suas implicações sobre a educação, Cabanas (1989; 113) anota que os sistemas educativos arcaicos se caracterizam, entre outros aspectos, pela transmissão dogmática de saberes, de normas e de valores pré-estabelecidos, pela utilização de métodos de ensino autoritários, predominantemente didácticos, ... *esperando-se do educando uma passividade que facilite a sua perfeita socialização.* Pelo contrário os sistemas educativos modernos, porque coexistem com sociedades pluralistas e dinâmicas, procuram fomentar o espírito crítico do aluno, a liberdade e capacidade de mudança. Daí que... *os conteúdos sejam mais científicos, transmitindo-se grande quantidade de conhecimentos empíricos e... especializados.*

Outras diferenças residem no predomínio da educação informal, no primeiro caso, e do desenvolvimento da escola como instituição educativa especializada, de saberes e de formação, decorrente do processo da própria revolução industrial, ou ainda da fraca participação escolar registada nas sociedades menos

evoluidas, em contraste com a grande procura social que ocorre nas sociedades de consumo que já experimentaram a revolução cibernética actual.

De uma forma mais precisa (cf; Gazeneuve e Victoroff; 1982; 347) a distinção entre os dois últimos tipos de sociedade poderá ainda resultar da divisão do trabalho social; da mobilidade social dos seus habitantes; da concentração de mão de obra; da acumulação de capital e da orientação e sentido do crescimento económico, ... *o que implica, nos agentes sociais, comportamentos particulares: capacidade de inovar, utilização do cálculo económico, aplicação da ciência ao desenvolvimento das técnicas, ... "atitudes racionais"*.

A ocorrência, apenas, da revolução industrial ou o desenrolar da revolução termonuclear ajuda-nos, também, a separar estes dois tipos de sociedades. Note-se que de acordo com Ribeiro (1983; 149), a primeira... *surge no corpo das formações capitalistas mercantis pela acumulação de inventos mecânicos que permitiram multiplicar fantásticamente a produtividade do trabalho humano*. Por sua vez a revolução termonuclear terá beneficiado... *da acumulação de desenvolvimentos no campo das ciências básicas e suas aplicações tecnológicas, conduzindo a alterações profundas dos complexos sócio-culturais*.

B. A ORGANIZAÇÃO SOCIAL

À semelhança do que defendem as teorias da evolução sócio-cultural entendemos também que... *a uma classificação de etapas evolutivas de base tecnológica devam corresponder classificações complementares fundadas nos padrões de organização social e nos moldes de configuração ideológica* (Ribeiro; 1983; 34). Daí que seja de esperar que aos diferentes tipos de sociedades correspondam diferentes tipos de sistemas educativos. Nestas circunstâncias é de esperar que, tal como sucede com o microcosmo escolar, o ambiente social constitua um ponto de referência e uma oportunidade para o estabelecimento de trocas entre as instituições escolares e o meio, daí resultando, muitas vezes, conflitos de interesses ou institucionais, que se

traduzem no clima das instituições e na qualidade dos serviços educativos.

Tendo presente o que anteriormente referimos sobre as conexões entre os diversos sistemas que integram o sistema social, será de esperar que as características que identificam os sistemas educativos estejam sobretudo relacionadas com o sistema político e a natureza da classe dominante. Tal facto, já justificado pelas relações entre os diversos sistemas sociais, está ainda de acordo com as afirmações de Pareto (cf; Aron; 1987; 426), quando reconhece que... *as sociedades são caracterizadas pela natureza das suas elites, sobretudo das elites de governantes*. Nestas circunstâncias será de esperar que os objectivos a atingir pelos sistemas educativos expressem, significativamente, os interesses da(s) classe(s) dominante(s). Tal facto é igualmente assinalado por Worsley (1977; 218) quando afirma... *o desenvolvimento do ensino está ligado não só à racionalidade económica mas também à forma como o poder se encontra distribuído na sociedade*.

Não será por isso difícil associar o tipo do regime político dominante às próprias características dos sistemas educativos prevendo-se que as características assumidas pelos sistemas educativos sejam diferentes num regime democrático, aberto à participação política de todos os habitantes, e num regime autocrático onde o poder está concentrado num grupo restrito de servidores ligados ou titular do poder.

No primeiro caso é ainda de esperar que a frequência escolar relativa aos diversos subsistemas seja alargada a todos os grupos e classes sociais (entendidas estas como agrupamentos de indivíduos relativamente homogéneos), não só em termos de acessibilidade mas também de sucesso educativo, como preconiza a UNESCO a propósito da democratização do ensino.

Não é por isso difícil de reconhecer que num **sistema educativo aberto** a frequência escolar, para além de elevada em todos os níveis de ensino, seja determinada por medidas de política educativa que assegurem uma elevada esperança de vida escolar e um sucesso educativo que não ponha em questão a origem

social, étnica ou religiosa nem o sexo dos alunos. Trata-se, afinal, de considerar como prioritárias medidas que facilitem a democratização do ensino, remediando desta forma as desigualdades sociais existentes e/ou as deficientes interações entre o sistema educativo e o indivíduo que dificultem o acesso e o sucesso educativos.

Da mesma forma não nos surpreende que as medidas de política educativa estimulem uma participação dos diversos grupos sociais - pais, alunos, professores, funcionários e membros da comunidade educativa em geral -, por forma a garantir-se uma grande acessibilidade e participação da comunidade na gestão do próprio sistema.

De acordo com um documento da UNESCO (1985; 5), esta democratização exige... *medidas específicas visando assegurar a coerência do sistema educativo, eliminando impasses bem como barreiras artificiais entre os diferentes níveis, tipos e ramos de ensino*, exigindo por isso a criação de... *condições para uma maior mobilidade, por sua vez horizontal e vertical no interior do sistema educativo e de favorecer que esta mobilidade assegure a cada etapa da educação uma dupla função: por um lado a preparação para a entrada na vida activa e por outro a de permitir a continuidade dos estudos e a passagem de um tipo de ensino para outro.*

No mesmo sentido se expressa a Declaração Universal dos Direitos do Homem (artº 26) ao defender que... *toda a pessoa tem direito à educação. Por sua vez esta... deve ser gratuita, pelo menos no que respeita ao ensino elementar e fundamental. Mais ainda:... o ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve ser aberto a todos em função do seu mérito...*

No campo oposto situamos um *sistema educativo selectivo*, designação que atende não à sua organização ou funcionamento interno, dificultando o acesso e a progressão dos alunos dentro do sistema, mas ainda à origem social desta população. Neste caso o que afasta ou dificulta o acesso e o sucesso educativos é, não só a *acessibilidade física*, resultante de uma rede que vagamente responde às solicitações dos alunos mais carenciados,

mas sobretudo a *acessibilidade cultural*, resultado de uma fraca herança cultural dos familiares dos alunos e das poucas expectativas que estes põem na frequência da instituição escolar.

Note-se que este modelo anda geralmente associado a um tipo de sociedade estratificada, onde embora coexistam diferentes classes sociais, as diferenças entre elas são bem marcadas. Por outro lado faz-se sempre acompanhar de deficientes condições de capilaridade e de mobilidade social que identificam este tipo de sociedade. Daqui resulta que a fluidez e a circulação conseguidas pelas medidas de política educativa, com vista à democratização do ensino, tendem a tornar estes sistemas educativos cada vez menos cerrados dando garantias não só de uma cada vez maior circulação social mas facultando, ainda, a cada aluno, a possibilidade de usufruírem *oportunidades iguais embora sendo tratados de maneira diferente* (T. Husen). Como se depreende este tipo de sociedade acompanha-se de outras situações, nomeadamente de uma escolaridade reduzida e da predominância de uma população escolar oriunda de elites ou de grupos sociais (na maior parte dos casos minoritários), ligadas ao poder.

A concluir não deixaremos, contudo, de assinalar a importância assumida pelo ensino como meio de mobilidade social, mas igualmente a sua importância como factor de estratificação social e reproduzidor das desigualdades sociais que identificam um determinado tipo de sociedade.

C. COERÊNCIA INTERNA

Não se confina, no entanto, a estes dois critérios, a classificação que pretendemos realizar. É que, para além do contexto social em que os sistemas educativos se inserem e da abertura que aquele revela ao exterior, estes merecem ser reconhecidos pelas suas características internas que tenham em conta a composição, a estrutura, os movimentos internos da sua população e o modelo organizacional dominante. Esta perspectiva leva-nos a pensar nas relações entre os sistemas educativos e

os sistemas produtivos cabendo ao primeiro a produção de diplomados, a capacitação da população activa e a prestação de outros serviços à comunidade.

De acordo com esta linha de pensamento é de esperar que os sistemas educativos possam ser avaliados pelo seu rendimento (tal como acontece com os outros sistemas produtivos), dependendo a sua produtividade e rendimento, ... *dos conteúdos do ensino e da sua adaptação às necessidades dos alunos; dos custos do ensino; da eficácia do ensino e da utilização de métodos eficientes; da duração dos estudos e do seu prolongamento para além do que é requerido pelas necessidades reais; da reforma fiscal e dos recursos que lhe são atribuídos, da administração do sistema que deve procurar gastar um orçamento mais racional e por isso mais produtivo* (cf: Cabanas; 1989; 362). Estas observações justificam que cada vez mais se discuta a eficácia dos sistemas educativos encarando-se não só a função social mas também a função produtiva da educação, tendo em conta os rendimentos económicos que esta acarreta quer para o indivíduo quer para a sociedade. Trata-se, afinal, de proceder a uma análise de *custo-benefício* cujos resultados são de esperar não só ao nível individual mas da própria sociedade, que não deixa de reclamar para si o cálculo das *taxas de rendimento* impostas pelos investimentos na educação.

Por entendermos que os benefícios carreados pela educação ao nível dos sistemas social e produtivo merecem um tratamento adequado ao nível da Economia da Educação, atenderemos mais à produtividade interna do sistema, tendo presente que este não deixa de se confrontar com uma série de entradas (*inputs*) de alunos, de professores e de meios financeiros e de saídas (*outputs*) traduzidos na natureza dos produtos que saem do sistema educativo e na sua adaptação às necessidades do mercado nacional.

Note-se que o sistema educativo faz parte de uma *sociosfera* mais ampla e portanto deve ser entendido como um... *subsistema no interior de um sistema global* (Fernandes; 1983; 46). Nestas circunstâncias a escolha das variáveis a que primeiramente nos referimos permitiu-nos não só conhecer o contexto social,

económico e cultural exterior ao sistema educativo, mas ainda identificar as suas necessidades e carências imediatas. Sendo assim e à semelhança do que já notámos (Arroteia; 1991; 111), ... *o conhecimento do sistema de ensino ficará enriquecido se analisarmos as diversas facetas que o caracterizam não só externamente, mas também a sua funcionalidade interna nos domínios intra e extra-educativo*. Tal facto, permitir-nos-á ajuizar se os resultados alcançados, expressos nos diversos índices e indicadores em uso, estão ou não de acordo com os investimentos realizados e as expectativas da população que o frequenta.

Na sequência do que anteriormente afirmámos interessa analisar a eficiência e a eficácia internas do sistema, apreciação baseada em diversos indicadores que deverão atender aos fluxos e ao aproveitamento dos alunos, bem como aos custos financeiros decorrentes dessa frequência. Eventualmente haverá outros factores que interessa ter em conta como a igualdade de oportunidades, as disparidades existentes e o grau de participação dos alunos, dos professores e da comunidade local na gestão do próprio sistema.

De entre as variáveis seleccionadas defendemos o recurso aos indicadores relativos à *abertura do sistema* - de que constitui um bom exemplo a *taxa de escolarização* -; aos *movimentos internos* - calculados através das *taxas de admissão* -, ao *fluxo dos alunos* no sistema - por meio das *taxas de passagem*, de *repetência*, de *abandono* e de *transição* - bem como ao estudo dos *rácios* e dos *cohortes*. Naturalmente que esta caracterização se poderá enriquecer através do cálculo das *disparidades* e dos *desperdícios*, registados entre a população docente.

O recurso a outros indicadores, nomeadamente os que se prendem com os investimentos realizados, o grau de satisfação e o modelo de gestão permite-nos aprofundar a conexão entre os diversos factos sociais. Pretendemos, com esta construção, ter uma... *visão de conjunto, fazendo sobressair a multiplicidade de tempos em que se movem os fenómenos sociais totais presentes, passados e futuros* (Gurvitch; 1979; 31) através da aplicação do *método tipológico*.

Tendo presente o que anteriormente referimos e utilizando um dos conceitos em uso nas sociedades industriais, o de racionalidade - pressupondo esta, ... *o uso calculado de recur-*

... para a obtenção de determinado fim ou fins de maneira mais económica possível - (Worsley; 1977; 281), identificamos dois tipos de sistemas educativos: os *s. e. em equilíbrio* e os *s. e. em desperdício*.

Os *sistemas educativos em equilíbrio* são os que apresentam, no seu conjunto, uma articulação coerente entre os meios e os resultados alcançados o que significa que os seus objectivos, além de prosseguidos, são atingidos sem grandes perdas. Nestes casos, os investimentos programados e necessários, para além de referirem as melhores taxas de execução física e financeira, respondem às exigências do sistema e da sua população, docente e discente. Respondem ainda, de forma equilibrada, às expectativas da própria comunidade.

Daqui resulta um clima social dominado pela ausência de conflitos.

No caso dos *sistemas educativos em desperdício*, a característica fundamental que estes revelam é o alto grau de *entropia* que apresentam, pelo que os resultados finais (*outputs*) alcançados pelo sistema não correspondem à qualidade nem ao número dos *inputs* que o alimentam.

Nestas circunstâncias, a *desordem, desorganização, degradação* que caracterizam esta lei fundamental da termodinâmica sugere a existência de inúmeras perdas que serão reconhecidas pelo grau de insucesso dos alunos, pela fraca participação e desmotivação da classe docente, bem como pela fraca adaptação dos diplomas às necessidades da própria sociedade. Além do mais os investimentos realizados, mesmo que elevados, não conseguem satisfazer as necessidades do sistema nem responder, pela positiva, às expectativas da comunidade.

D. ORGANIZAÇÃO INTERNA

Já nos referimos, anteriormente, à necessidade de classificação dos sistemas educativos atendendo, desta vez, ao modelo organizacional e à sua estrutura interna. Recorremos, para este efeito, a alguns conceitos fundamentais da teoria geral das organizações que nos permitem definir, primeiramente, o que é um *sistema* e depois uma *organização*.

Para o primeiro aceitamos tratar-se de... *um conjunto de elementos interagentes; um grupo de unidades combinadas que formam um todo organizado e cujo resultado (output) é maior do que o resultado que as unidades poderiam ter se funcionassem independentemente...* (Chiavenato; 1987; 350). De acordo, ainda, com o conceito de Von Bertalanffy (1974), o objectivo a prosseguir pelos diferentes elementos ou... *unidades reciprocamente relacionadas*, que identificam um sistema, rege-se também por outras características comuns, a saber: o *globalismo*, a *entropia* e a *homeostasia* (cf: Chiavenato; 1987; 351).

A primeira daquelas características garante-nos a transmissão de qualquer alteração introduzida numa das suas componentes aos restantes componentes do sistema; a segunda, chama-nos a atenção para a tendência... *para o desgaste, para a desintegração, para o afrouxamento dos padrões e para um aumento da aleatoriedade*. A homeostasia garante, por fim, ... *o equilíbrio entre as partes do sistema*.

Associado a este conceito podemos considerar uma organização, de acordo com Birou (1978; 288), como sendo... *um tipo de articulação das partes, dos elementos (dos órgãos), de maneira a permitir o bom funcionamento do conjunto*. De acordo com estas definições é de esperar que entre as diversas organizações sociais, a escola surja como uma unidade complexa, aglutinando uma determinada população vinculada pela aceitação de certas normas e do desenvolvimento de projectos comuns centrados nas actividades escolares. Ressalta desta ideia não só a integração e a interdependência das organizações escolares, face ao sistema social, mas ainda a existência de uma consciência colectiva e da solidariedade entre os seus elementos, atributos que resultam, ainda, de uma... *socializa-*

ção dos seus membros nas práticas que lhes são próprias (Worseley; 1977; 210).

Este tipo de atributos recordam-nos outros conceitos, como os que nos foram deixados por Durkheim sobre a divisão do trabalho social, a consciência colectiva e as características da solidariedade social... *que provém do facto de um certo número de estados de consciência serem comuns a todos os membros da mesma sociedade* (Durkheim; 1977-I; 130). Tal conceito permitiu-lhe precisar, com mais clareza, a noção de *solidariedade mecânica* a qual resulta de uma grande homogeneidade da população, de uma forte analogia e coesão que entre si unem as diversas moléculas sociais, bem como de uma certa uniformidade de crenças e atitudes, daí resultando uma forte consciência colectiva. Logo, de acordo com este autor (Durkheim; 1977-II; 88), ... *a solidariedade mecânica está ligada à existência do tipo segmentar... a qual... permite à sociedade circunscrever mais estreitamente o indivíduo, mantendo-o... mais fortemente ligado ao seu meio doméstico e, por consequência, às tradições.*

Pelo contrário a solidariedade orgânica... *devida à divisão do trabalho social, identifica-se por cada órgão ter... aí efectivamente a sua fisionomia especial, a sua autonomia e, deste modo, a unidade do organismo é tanto maior quanto mais acentuada for essa individuação das partes* (Durkheim; 1977-I; 153). Em oposição, portanto, à primeira, esta forma de solidariedade baseia-se na interdependência e na diversidade dos seus membros.

Este tipo de considerações facilita a identificação das diferenças que encontramos nos sistemas educativos, quanto ao seu modelo organizacional, separando-os em **sistemas mecânicos** e em **sistemas orgânicos**.

De acordo com Chiavenato (II; 1987; 206), os primeiros identificam-se por um *relacionamento do tipo autoridade-obediência*; por uma *divisão do trabalho e supervisão hierárquica rígidas*, por *tomadas de decisão centralizada* e por uma *forte repressão*. Pelo contrário os sistemas orgânicos, baseados na *confiança e crenças recíprocas*, na *interdependência e responsabilidade*

compartilhada, na solução de conflitos através da negociação permitem, nomeadamente, ... *uma consciencialização social dos participantes*, tornando as organizações colectivamente conscientes dos seus destinos, permitindo o desenvolvimento de... *uma nova conscientização social dos participantes das organizações* (Chiavenato; 1987; 206).

Daqui resulta a existência de um bom *clima organizacional* que responde às expectativas e motivações dos seus membros reflectindo-se, positivamente, nos resultados do desempenho profissional dos docentes e no sucesso escolar dos alunos.

NOTA FINAL

A proposta que ora apresentamos sobre a tipologia dos sistemas educativos constitui um dos muitos temas a incluir nos estudos de Educação Comparada, como ficou expresso através do recurso a diversas notas e autores anteriormente citados. Por outro lado, os princípios que expusemos relativos aos métodos e ao desenvolvimento desta ciência, parcialmente afluídos neste texto, respondem a uma determinada linha de orientação e de entendimento sobre os seus objectivos, deixando de parte numerosos trabalhos e referências bibliográficas que deveriam completar as diversas perspectivas e orientações recentes da investigação, de natureza comparada, levada a cabo por diversos grupos e instituições universitárias em diferentes países.

A prová-lo estaria a indicação das muitas publicações científicas destinadas a estudos de Educação Comparada, publicadas na Europa e no continente norte americano, bem como a inventariação das múltiplas associações profissionais, relacionadas com a mesma temática aí existentes.

Pela sua importância permitam-nos que destaquemos a *Comparative Education Society in Europe - CESE* -, criada no início dos anos sessenta e sediada em Bruxelas. Através de diversas publicações e sobretudo por meio das suas conferências internacionais, realizadas bienalmente a partir de 1963,

esta associação internacional tem vindo a incentivar uma reflexão com vista à promoção e encorajamento *da educação internacional e comparada*. Entre nós cumpre-nos destacar a *novel Secção de Política Educativa e Educação Comparada*, da *Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, como aglutinadora dos interesses de investigação e divulgação desta ciência entre a comunidade científica nacional.

Sensibilizados por algumas destas entidades e atentos, portanto, à evolução dos sistemas educativos e à sua natureza, aberta, face os restantes sistemas sociais, entendemos ser útil preparar um breve texto que permitisse não só divulgar alguns aspectos relacionados com a matéria em causa, mas ainda promover alguma reflexão sobre o mesmo tema. Embora reconheçamos que só parcialmente o consigamos, fica-nos a esperança de que, tal como o defendem Kelly e Altbach (1986: in: Altbach e Kelly; 1989; 374), ... *la educación comparada sale fortalecida al contar con más de un modo de reflexionar sobre el papel de la educación en la sociedad y poder debatir diversas opciones para el estudio de la enseñanza y de su contexto*.

BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, Manuel Carlos (1993) *A problemática da aplicação da construção tipológica ao estudo das migrações*, Lisboa; U. N. L. -Faculdade de Ciências Sociais e Humanas; (Policopiado)
- ALTABACH, P. G. e KELLY, G. P. (1989) *Nuevos enfoques en educación comparada*, Madrid; Mondadori
- ARON, Raymond (1982) *As etapas do pensamento sociológico*, São Paulo; Livraria Martins Fontes Editora
- ARROTEIA, Jorge C. (1992) *Análise social da educação*, Leiria; Roble Edições
- BIROU, A. (1978) *Dicionário das Ciências Sociais*, Lisboa; Publicações Dom Quixote
- CABANAS, J. M. Q. (1989) *Sociologia de la educacion*, Madrid; Dykinson
- CHIAVENATO, Idalberto (1987) *Teoria geral da administração* (vol. 1 e 2), São Paulo; McGraw-Hill
- COT, J. P. e MOUNIER, J. P. (1974) *Pour une sociologie politique* (Vol. 1 e 2), Paris; Éditions du Seuil
- CRAMER, J. F. e BRWNE, G. S. (1957) *Contemporary education. A comparative study of national systems*, New York; Harcourt/Brace and World, Inc.
- CRUZ, M. Braga da (1989) *Teorias sociológicas*, Lisboa; Fundação Calouste Gulbenkian
- DURKHEIM, Emile (1977) *A divisão do trabalho social* (Vol. 1 e 2), Lisboa; Editorial Presença
- (1980) *As regras do método sociológico*, Lisboa; Editorial Presença
- FERNANDES, A. T. (1988) *Os fenómenos políticos - sociologia do poder*, Porto; Edições Afrontamento
- FERRER, F. (1990) *Educacion comparada: fundamentos teóricos, metodologia y modelos*, Barcelona; P. P. U.
- GARRIDO; J. L. G. (1991) *Fundamentos de educacion comparada*, Madrid; Dykinson

- GAZENEUVE, J. e VICTOROFF, D.
(1982) *Dicionário de sociologia*, Lisboa; Verbo
- GOMES, J. F. (Introdução) (1967) *Esboço de uma obra sobre a pedagogia comparada*, Coimbra; Atlântida
- GONZALEZ, A. (1989) *Lecturas de educación comparada*, Murcia; Universidad de Murcia
- GURVITCH, Georges (1979) *A vocação actual da Sociologia*, Lisboa; Edições Cosmos
- HANS, N. (1953) *Educación comparada*, Buenos Aires; Ed. Nova
- KELLY G. P. e ALTBACH P. G.
(1986) *La educación comparada: desafios y respuestas*, in: ALTBACH P. G. e KELLY G. P. ; pp. 353-374
- KHÔI, Le Thànk (1986) *Hacia una teoría de la educación*, in: ALTBACH P. G. e KELLY G. P. ; pp. 245-264
- LIMA, Licínio C. (1982) *A escola como organização e a participação na organização escolar*, Braga; Universidade do Minho-Instituto de Educação
- NOAH, Harold J. (1984) *Usos y abusos de la educación comparada*, in: ALTBACH P. G. e KELLY G. P. ; pp. 177-190
- RASSEKH, S. e VAIDEANU, G.
(1987) *Les contenus de l'éducation*, Paris; UNESCO
- RIBEIRO, Darcy (1978) *O processo civilizatório*, Petrópolis; Editora Vozes
- SANTAMARIA, F. R. (1990) *Metodologia comparativa y pedagogia comparada*, Barcelona; Editorial Boixareu Universitaria
- WORSLEY, Peter (1977) *Introdução à sociologia*, Lisboa; Publicações Dom Quixote

Pédagogie comparée des systèmes de formation
Elements de Théorie Générale
G. Meuris

PÉDAGOGIE COMPARÉE
DES SYSTÈMES DE FORMATION
ELEMENTS DE THEORIE GENERALE

I. INTRODUCTION

La pédagogie comparée, discipline qui relève des sciences de l'éducation, a pour domaine l'analyse et l'interprétation des pratiques et des politiques en matière d'éducation dans différents pays et différentes cultures.

Elle se préoccupe tout d'abord de rassembler et de classer les informations concernant les systèmes de formation.

Elle s'efforce ensuite d'expliquer la réalité observée à la lumière de l'évolution historique et en référence aux facteurs géographiques, sociaux, économiques, politiques scientifiques, technologiques, philosophiques, religieux ...

Elle peut aboutir à la formulation de principes généraux susceptibles de déboucher sur des vues prospectives.

Sa contribution au progrès de l'éducation n'est pas de proposer ce que devrait être l'éducation, mais de comprendre ce qui se fait et pourquoi. Ainsi comprise, la pédagogie comparée apparaît comme un des carrefours où convergent les disciplines qui constituent les sciences humaines.

II. DEFINITIONS

L'expression anglaise "comparative education" est habituellement traduite en français par "pédagogie comparée" tenue pour synonyme.

Les nuances à introduire pour départager "pédagogie comparée" et "éducation comparée" se fondent sur la distinction qu'on peut faire entre "pédagogie" et "éducation".

Pédagogie comparée :

“Application des techniques de comparaison à l'étude des aspects déterminants des problèmes éducatifs” (ROSSELLO, P., 1960, p. 21).

“Une discipline de recherches

- qui tend à dégager des connaissances nouvelles d'ordre théorique et pratique
- par la confrontation de deux ou plusieurs systèmes d'éducation en usage
- dans divers pays, diverses régions ou à diverses époques historiques
- la comparaison consiste à dégager et à analyser les similitudes et différences entre des systèmes d'éducation
- entendant par là, l'organisation, la structure, l'administration de l'enseignement aussi bien que les programmes, les méthodes pédagogiques, didactiques et de contrôle en usage aux divers degrés et spécialités de l'enseignement.

Dans l'état actuel des choses, les études comparées sont limitées essentiellement à la période contemporaine” (VEXLIARD, A., 1967, p. 5).

“Analyse et interprétation des pratiques et des politiques éducatives de différents pays ou de différentes cultures” (DE LANDSHEERE, G., 1979, p. 90).

“La comparaison des faits d'éducation et des relations qui les unissent à leur milieu” (LE THANK KOI, 1981, p. 43).

“Etude critique des similarités et des différences éducatives dominantes dans une société ou une culture, ou parmi plusieurs sociétés ou cultures.

Identification et diagnostic des problèmes éducatifs, des déterminants, des idéaux, des présuppositions existant dans une société donnée, en vue de les interpréter en se référant à des éléments similaires observables dans d'autres sociétés.

Etude des interactions entre l'éducation et la culture ou les sous-cultures au niveau national ou international, en vue de

comprendre les forces et les faibles des systèmes éducatifs et de chercher des solutions aux problèmes éducatifs locaux ou universels.

Etude de l'éducation dans différents pays à la lumière du développement historique des théories et des pratiques pédagogiques, et compte tenu du développement social, culturel, économique de ces pays. Le but poursuivi est d'accroître la compréhension des conditions qui permettent de susciter partout le progrès de l'éducation”. (DE LANDSHEERE, V., 1992, p. 647).

“L'éducation comparée est : a) la composante pluridisciplinaire des sciences de l'éducation; b) qui étudie des phénomènes et des faits éducatifs; c) dans leurs relations avec le contexte social, politique, économique, culturel, etc.; d) en comparant les similitudes et leurs différences dans deux ou plusieurs régions, pays, continents, ou au niveau mondial; e) afin de mieux comprendre le caractère unique de chaque phénomène dans son propre système éducatif et de trouver des généralisations valables ou souhaitables; f) dans le but final d'améliorer l'éducation” (VAN DAELE, H., 1993, pp. 16-17).

- En matière de comparaison, tandis que l'histoire de la pédagogie porte son regard sur le passé, la pédagogie comparée s'intéresse de façon privilégiée à l'état présent des choses. La pédagogie comparée peut être considérée comme la continuation de l'étude de l'histoire de la pédagogie dans le présent.
- Celui qui travaille en pédagogie comparée s'appelle “comparatiste”.

SOURCES

DE LANDSHEERE, G., *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, P.U.F., 1979.

DE LANDSHEERE, V., *L'éducation et la formation*, Paris, P.U.F., 1992.

LÊ THÀNG KÔI, *L'éducation comparée*, Paris, Colin, 1981.

ROSSELLO, P., *L'éducation comparée au service de la planification*, Cahiers de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant, n° 17, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1959.

VAN DAELE, H., *L'éducation comparée*, Paris, P.U.F., 1993.

VEXLIARD, A., *La pédagogie comparée. Méthodes et problèmes*, Paris, P.U.F., 1967.

III. ORIGINES ET DEVELOPPEMENTS

A. UN PIONNIER MARC-ANTOINE JULLIEN

L'expression "éducation comparée" a été utilisée pour la première fois par Marc-Antoine JULLIEN de Paris qui, en 1817, publiait un ouvrage intitulé *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*. Cet auteur proposait de créer une Commission destinée à rassembler toute l'information au sujet de l'éducation et de l'enseignement en provenance de tous les pays, de comparer les données recueillies et de diffuser les résultats des travaux.

Marc-Antoine JULLIEN de Paris, fils de Marc-Antoine JULLIEN de la Drôme, naquit à Paris le 10 mars 1775. Il passa son enfance dans la maison paternelle à Romans, une localité du département de la Drôme. Après avoir fréquenté un lycée à Lyon, il continua ses études à Paris et s'engagea dans le journalisme. En 1794, il fut nommé sous-secrétaire de la Commission exécutive de l'Instruction publique, une première tentative en France pour instaurer une administration centrale en matière d'instruction. La vie de Marc-Antoine JULLIEN fut faite de hauts et de bas à travers les péripéties de l'époque révolutionnaire et napoléonienne. En 1810, il fit un séjour de deux mois dans l'Institut que Heinrich PESTALOZZI dirigeait à Yverdon. Il en a gardé un souvenir enthousiaste. Une passion pour la paix et l'union entre les peuples conduisit JULLIEN à s'intéresser à l'éducation et plus particulièrement à l'étude comparée des pratiques éducatives en vigueur dans différents pays. C'est dans cette perspective, qu'il publia son *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*. S'étant résolument orienté vers le domaine culturel, il publia de nombreux articles et livres parmi lesquels un *Essai général d'éducation physique, morale et intellectuelle*. Marc-Antoine JULLIEN mourut à Paris le 4 novembre 1848.

L'*Esquisse ...* de JULLIEN n'avait pas retenu l'attention lors de sa publication et son plaidoyer pour l'application de la méthode comparée en pédagogie fut sans effet. Il fallut qu'en 1885, celui qui allait devenir le pionnier hongrois de la collaboration internationale en éducation, Franz KEMENI, découvre l'oeuvre de JULLIEN dans une boîte de bouquiniste

des quais de la Seine pour que l'*Esquisse ...* puisse accéder à la notariété. Plus tard KEMENI en fit don au Bureau International d'Education à Genève où il devint la source de plusieurs publications qui, au XXe siècle, vont réessusciter les efforts de Marc-Antoine JULLIEN.

L'ouvrage comprend : un exposé général justifiant la création de la pédagogie comparée, l'énoncé de principes méthodologiques en la matière, un questionnaire destiné à recueillir des informations sur les systèmes d'instruction dans différents pays. Selon JULLIEN, les renseignements recueillis au moyen de questionnaires uniformes adressés aux pays consultés seraient résumés en des tableaux analytiques qui permettraient de voir en un coup d'oeil l'état de l'enseignement dans ces pays et de les comparer entre eux. Ces comparaisons devraient suggérer ce qui pourrait être repris d'un pays à l'autre en tenant compte des particularités locales et des mentalités. De telles démarches favoriseraient les progrès de l'éducation.

B. QUELQUES LOINTAINS PRÉCURSEURS

L'intérêt porté à la manière dont, dans d'autres peuples et cultures, on pratique l'éducation est une attitude très ancienne.

Quelques exemples de pédagogie comparée spontanée, avant la lettre:

XENOPHON (v. 430 - v. 355) a décrit l'éducation des jeunes aristocrates perses et recommandé à ses compatriotes grecs d'adopter certains traits caractéristiques de cette éducation - *Cyropédie, Helléniques*; il a mis en évidence les qualités de l'éducation spartiate qu'il compare au modèle athénien - *La république des Lacédémoniens..*

TACITE (v. 55 - v. 120) s'est intéressé à la formation donnée chez les Juifs, les Germains et les Angles - *Historiae Annales..*

PLUTARQUE (v. 47 - v. 125) a comparé la vie et la carrière d'hommes célèbres grecs et romains - *Vies parallèles d'hommes illustres..*

IBN KHALDOUN (1332-1406) historien, sociologue, économiste tunisien : "L'historien doit connaître la nature des choses existantes, les différences offertes par les nations, les contrées et les époques en ce qui concerne la façon d'être, les moeurs, les usages, les sectes religieuses, les écoles et toutes les circonstances diverses qui influent sur la société." (*Les textes sociologiques et économiques de la Mouqaddima* trad. BOUSQUET, G.H., 1965, p. 20).

MARCO POLO (v. 1254 - 1324) ayant visité plusieurs pays d'Extrême-Orient et y vécu à la cour mongole de Pékin a décrit la vie et l'éducation des peuples qu'il a connus, donnant les raisons de ce qui les caractérisait.

C. LES GRANDES ENQUÊTES DU XIXE SIÈCLE

Au XIXe siècle, de nombreux Etats s'efforcèrent d'organiser des systèmes nationaux de formation, ce qui souleva de nombreuses questions, tant au niveau des principes que des pratiques concrètes. On se mit alors à l'étude de ce qui se passait dans les autres pays afin de retenir ce qui pouvait s'avérer intéressant, pensant en outre qu'il serait possible de découvrir des principes généraux de fonctionnement de l'éducation grâce à l'étude comparée des systèmes étrangers. Victor COUSIN (1792-1867), philosophe et homme politique français, fit mention de la Prusse dans son rapport qui inspira la loi Guizot de 1833. L'anglais Matthew ARNOLD et les Américains Henri BARNARD et Horace MANN parcoururent l'Europe pour y trouver des idées. La Prusse, sans doute premier pays à instaurer l'enseignement primaire obligatoire, les Cantons de Suisse et la France, avec notamment les premiers essais d'Écoles nouvelles, étaient les plus visités.

La contribution la plus importante à la fondation de la pédagogie comparée fut celle de l'Anglais Michael SADLER qui, en 1895, fut nommé responsable du Département des enquêtes et rapports au Ministère de l'éducation. Lui-même et ses collaborateurs ont étudié le fonctionnement de l'éducation dans de nombreux pays d'Europe. On lui doit les *Rapports spéciaux sur les problèmes*

d'éducation, Contrastes entre les écoles anglaises et américaines, Ecoles de perfectionnement en Angleterre et ailleurs. Ces publications ont fortement influencé l'organisation de l'enseignement secondaire en Grande-Bretagne. Ce même auteur a certainement donné une nouvelle orientation aux travaux de pédagogie comparée quand il écrivait que chaque système national d'éducation doit être considéré comme un ensemble parce que tous les éléments qui le constituent ou l'influencent sont interdépendants dans le contexte social global. "Les choses qui sont en dehors de l'école sont encore plus importantes que celles qui sont à l'intérieur, elles les gouvernent et les expliquent ... L'école n'est pas une question en elle-même.

Elle est partie intégrante de la question sociale ..." (Conférence donnée en 1900 par SADLER sur le thème : "Comment nous pouvons apprendre quelque chose de pratique de l'étude des systèmes étrangers d'éducation"). Les vues de SADLER s'accorderaient sans doute volontiers avec les orientations systémiques développées ces dernières années.

D. ORIENTATIONS DU XXE SIÈCLE: SYSTÉMATISATION SCIENTIFIQUE ET MÉTHODOLOGIE, INTERNATIONALISATION

Au début du XXe siècle, la pédagogie comparée commence à faire l'objet d'un enseignement systématique dans les universités. Un premier cours est donné par E. RUSSEL à la Columbia University de New York en 1899-1900. Parmi les professeurs qui se sont particulièrement illustrés : Isaac KANDEL à Manchester, Fred CLARKE à Southampton, Friedrich SCHNEIDER à Salzbourg, Sergius HESSEN à Varsovie. L'Allemagne, le Canada, le Danemark, les Etats-Unis, la France, la Grande-Bretagne, l'Italie, la Russie semblent avoir offert les meilleures possibilités de développement à la pédagogie comparée.

La tendance à dépasser la simple description des systèmes éducatifs s'affirme progressivement. Elle est déjà bien présente en 1918, dans le livre *Comparative Education* publié par P.

SANDIFORD. Dans les recherches de KANDEL, professeur au Teachers College de la Columbia University et à Manchester, se manifeste le souci de recourir aux influences nationales et culturelles pour expliquer le fonctionnement de l'éducation. La publication, en 1929, par Nicholas HANS d'un ouvrage intitulé *Les principes d'une politique en matière d'éducation* témoigne d'une même orientation des travaux qui se vit confirmée, en 1933, lorsque HESSEN publia un des premiers manuels de pédagogie comparée où apparaît l'importance qu'il accorde aux données sociologiques pour expliquer les systèmes pédagogiques.

Dans les années 30, les comparatistes ont commencé à traiter des problèmes revêtant une signification plus large au niveau international. C'est notamment le cas de CLARKE qui, dans ses travaux et son ouvrage *Politique de l'éducation*, utilisa la méthode comparative pour faire voir comment la race, l'histoire, la religion, la politique et le langage exercent un réseau d'influences dans l'élaboration des projets pédagogiques et la mise en place des structures éducatives de différents pays d'Europe, d'Amérique et d'Afrique.

En 1949, dans la publication de son cours, HANS isolait un certain nombre de facteurs qui contribuaient à la formation et à l'évolution de tout système éducatif, distinguant les facteurs naturels tels que la géographie, le climat, l'évolution de la population en nombre et en âge ... et les facteurs idéologiques, philosophiques ... Plus d'un auteur ont vu ici une grille d'analyse utile pour les études de pédagogie comparée. Les facteurs idéologiques et philosophiques ont retenu l'attention toute particulière de SCHNEIDER pour qui l'identification des forces profondes est une des meilleures clés pour l'analyse des phénomènes d'éducation.

Au XXe siècle et dans tous les pays, la recherche et l'enseignement dans le domaine de la pédagogie comparée ont été fortement influencés par l'oeuvre de KANDEL, CLARKE, HANS et SCHNEIDER.

A la fin de la guerre 1939-1945, la plupart pensaient que l'éducation était un instrument privilégié de la construction et

du maintien de la paix. On croyait aussi que la connaissance des cultures étrangères et particulièrement des systèmes d'éducation favoriserait la bonne entente entre les peuples. C'est pourquoi, dans les années d'après-guerre, la recherche et l'enseignement de la pédagogie comparée ont connu un intense développement.

Des bibliothèques spécialisées s'ouvrirent, des enquêtes de grande envergure ont été entreprises, notamment sous le patronage de l'UNESCO, d'importantes publications furent diffusées dans le monde et l'enseignement de la pédagogie comparée s'est affirmé dans les universités, parfois même accompagné de centres de recherche. Les études et l'enseignement dans le domaine de la pédagogie comparée se sont institutionnalisés et ont acquis un caractère professionnel.

Plus récemment, la réflexion conduite dans le cadre de la pédagogie comparée s'est engagée dans une voie prospective ce qui se justifie aisément quand on pense que l'éducation implique toujours une préparation de l'avenir et qu'on perçoit le rythme sans cesse accéléré des profondes mutations qui affectent nos sociétés. Plus que jamais, il faut prévoir pour pourvoir.

La nécessité d'aborder les problèmes d'éducation dans une perspective comparative n'a sans doute jamais été aussi vivement ressentie qu'aujourd'hui. L'internationalisation du monde contemporain a conduit de plus en plus de décideurs politiques à faire leurs choix en tenant compte des solutions adoptées ailleurs afin de rechercher les formules les plus pertinentes et les plus efficaces pour le développement de leur pays. Cette attitude propice à l'expansion de la pédagogie comparée est particulièrement évidente en Europe où les communications et les consultations entre pays et entre leurs multiples instances et organisations ont pris une ampleur et une intensité inégalées dans l'histoire.

Au moment où les frontières hermétiques et parfois considérées comme immuables s'effondrent, la coopération scientifique entre les comparatistes s'impose comme une nécessité. Dans une telle perspective, on peut prévoir que la "Nation Etat" servira

beaucoup moins que jadis d'unité ou de cadre pour la comparaison des faits éducatifs.

SOURCES

- FRASER, S., *Jullien's Plan for Comparative Education 1816-1817*, New York, Columbia University, 1964.
- GOETZ, H., *Marc-Antoine Jullien de Paris (1775-1848) L'évolution spirituelle d'un révolutionnaire*, Paris, I.P.N., 1962.
- HILKER, F., *La pédagogie comparée*, Paris, Institut Pédagogique National, 1964.
- KALLEN, D., Chercheurs, décideurs et praticiens devant l'éducation comparée, in *Bulletin de liaison et d'information de l'Association Francophone d'Education Comparée*, n° 1, 1990, pp. 2-3.
- LAUWERYS, J.A., *La pédagogie comparée : son développement, ses problèmes*, in DEBESSE, M., MIALARET, G., *Traité des sciences pédagogiques*, T. 3, Paris, P.U.F., 1972, pp. 9-35.
- LÊ THÀNG KÔI, *L'éducation comparée*, Paris, Colin, 1981.
- MALLINSON, V., *An Introduction to the Study of Comparative Education*, London, Heinemann, 1960.
- VAN DAELE, H., Pour une internationalisation accrue de l'éducation comparée, in *Bulletin de liaison et d'information de l'Association Francophone d'Education Comparée*, n° 3, 1991, pp. 1-2.
- VAN DAELE, H., *L'éducation comparée*, Paris, P.U.F., 1993.
- VEXLIER, A., *Pédagogie comparée. Méthodes et problèmes*, Paris, P.U.F., 1967.

IV. QUELQUES REFERENCES THEORIQUES

Les faits éducatifs collectés et observés ne constituent une connaissance valable et utile que s'ils sont analysés et expliqués à la lumière d'une théorie explicite ou implicite.

Bref énoncé des positions théoriques qui sous-tendent l'oeuvre de comparatistes réputés :

- A. Selon **Matthew ARNOLD**, chaque système d'éducation forme un tout implanté dans la vie d'un pays. Les études comparées doivent dès lors tenir compte d'un certain nombre de facteurs : le caractère national, les traditions historiques dont résulte ce caractère et les conditions géographiques, sociales et économiques qui l'influencent dans le présent.

ARNOLD a inspiré à d'autres théoriciens la prise en considération du caractère national et de l'histoire quand il s'agit d'interpréter les faits éducatifs recueillis dans les enquêtes de pédagogie comparée.

- B. **Michael SADLER** voit dans la pédagogie comparée le moyen non seulement d'une meilleure compréhension des traditions dont relève son propre système d'éducation, mais aussi d'une revalorisation de ce système; il croit en outre que la pédagogie comparée est de nature à améliorer la compréhension internationale. Cet auteur est sans doute le premier à formuler la notion de "forces déterminantes" intervenant dans les systèmes d'éducation. Ces forces sont : l'Etat, l'Eglise, la famille, les minorités nationales, les pouvoirs politiques, les disponibilités financières, l'influence des universités.
- C. C'est une vue essentiellement historique que développe **Isaac KANDEL** pour qui c'est à travers l'histoire d'un peuple qu'on peut le mieux comprendre les particularités nationales qui influencent l'éducation à travers un jeu de forces politiques, sociales et culturelles. Le même auteur estime que les facteurs explicatifs se situent surtout en dehors de l'école et des arguments pédagogiques et que les analyses doivent par conséquent revêtir un caractère interdisciplinaire.
- D. Dans une perspective assez semblable à celles de SADLER et KANDEL, **Nicholas HANS** recourt volontiers à des analyses de type philosophico-historique. Spécialisé en histoire et en philosophie, son approche est néokantienne. La permanence et la réalité profonde des choses se trouvent dans le monde des idées et par l'étude de ces idées, il est possible d'ouvrir une voie conduisant à l'appréhension totale de l'ordre moral de l'Univers. Mais l'influence de son collègue HESSEN lui fait voir l'importance des agents sociaux et matériels. Ce cheminement intellectuel amène HANS à proposer trois groupes de "facteurs déterminants" susceptibles de faire comprendre les systèmes éducatifs nationaux : les facteurs naturels : géographie, race, langue, économie ...; les

facteurs religieux : anglicanisme, puritanisme, catholicisme ...; les facteurs idéologiques séculiers : humanisme, nationalisme, démocratie, socialisme ...

“Le caractère national est un alliage complexe qui résulte aussi bien des mélanges raciaux que des situations historiques et géographiques, des adaptations linguistiques et des mouvements religieux” écrit HANS dans les premières pages de son ouvrage *Comparative Education* (1961) où l'évocation du passé est une démarche fréquente.

Décrivant avec précision les problèmes linguistiques de pays comme la Belgique, où deux groupes distincts font valoir leurs droits, ou comme l'Union Soviétique où l'on parle de nombreuses langues, il montre comment les solutions adoptées dans des pays différents peuvent être classées en un petit nombre de groupes et pourquoi tel type de solution a été adopté pour tel ou tel cas.

Utilisant des données historiques, il décrit l'influence du catholicisme romain, du christianisme orthodoxe et du protestantisme sur l'évolution des idéaux et des pratiques d'éducation, par exemple la contribution du luthéranisme et du calvinisme au développement de l'éducation populaire. En matière de pédagogie comparée, HANS ne se limite pas à la description et à l'explication des faits observés, il présente aussi des propositions de réforme et d'amélioration; c'est notamment le cas dans le cadre de son étude comparative des systèmes éducatifs en vigueur en Angleterre, aux Etats-Unis, en France et en Union Soviétique.

E. Marqué par la philosophie néothomiste, **Friedrich SCHNEIDER** recherche les forces intérieures immanentes qui orientent le développement des systèmes éducatifs. Ces forces ne sont pas nécessairement transcendantales, elles sont plutôt la conséquence des faits du passé et de la mémoire sélective des peuples. Il appartient dès lors à la pédagogie comparée de déceler les forces profondes qui animent la dynamique des changements pédagogiques et de découvrir la logique interne de leur fonctionnement. Ainsi pour SCHNEIDER, dix facteurs sont à considérer : le caractère national,

l'espace géographique, la culture, la science et la philosophie, les stratifications sociales et politiques, l'économie, la religion, l'histoire, les influences étrangères, les influences propres à l'évolution pédagogique. Contestant l'attitude souvent behavioriste des Anglo-Saxons qui s'attachent aux facteurs externes, SCHNEIDER insiste sur l'importance des facteurs internes quand il se situe par rapport aux polarités : facteurs endogènes - facteurs exogènes.

F. Constatant que chaque époque et chaque entité nationale possède des caractéristiques qui lui sont propres et que celles-ci entretiennent d'étroites relations avec les principes et les pratiques d'éducation, **Vernon MALLINSON**, voit dans l'environnement physique et les conditions sociales, la clé d'explication des comportements humains individuels ou de groupes. En éducation, les facteurs susceptibles d'intervenir sont d'ordre : géographique, historique, économique, politique, scientifique, technologique et religieux. Ce qui caractérise l'éducation n'est pas déterminé par un seul de ces facteurs mais par plusieurs, sinon par tous, et en interférence. Certains sont dominants par rapport aux autres mais cette dominance varie selon les lieux et les époques.

G. Une dimension prospective apparaît dans les travaux d'**Arthur MOEHLMAN** quand celui-ci montre qu'en faisant face aux problèmes majeurs du présent, un pays prépare l'avenir. Pour cet auteur, une civilisation se réalise et s'exprime dans le “style national” d'un pays déterminé.

H. Si actuellement certains comparatistes sont déçus par leur manque d'influence, c'est, prétend **Brian HOLMES**, parce qu'ils ont trop facilement accepté le discours des agents de l'UNESCO et interprété le point de vue de SADLER dans le sens qu'à court terme l'éducation provoquerait le changement bénéfique de la société. Une raison susceptible d'expliquer les résultats peu évidents de la pédagogie comparée est le fait que, depuis 1945, la plupart des recherches qui ont joui de notoriété ont

été conçues pour apprécier des options éducatives contemporaines dans un cadre scientifique qui prévalait au XIX^e siècle et dans les premières décennies du XX^e et qui est maintenant dépassé. Les théoriciens de l'induction soutenaient que la recherche scientifique a son point de départ dans la démarche objective qui consiste à réunir et à classer des faits à partir desquels des hypothèses de causalité peuvent être proposées. Ces hypothèses initiales seraient susceptibles d'être érigées en lois universelles d'une validité incontestable par la collecte de nouveaux faits les vérifiant. De telles conceptions méthodologiques justifient la croyance dans la possibilité de découvrir scientifiquement les lois universelles du changement social sur lesquelles peuvent se fonder les décisions politiques. Les recherches menées dans cette perspective étaient conçues pour vérifier des propositions universelles sur les relations entre l'éducation et les autres aspects de la société.

Il eut mieux valu, affirme HOLMES, prendre davantage en considération l'approche en termes de résolution de problèmes telle qu'elle ressort des théories émises au XX^e siècle par John DEWEY et Karl POPPER. Ces deux auteurs partagent l'idée que la recherche scientifique part d'un problème "perçu". DEWEY indique comment identifier et analyser le problème qui est l'objet de la recherche. Au problème identifié sont proposées différentes solutions sous la forme d'hypothèse. L'objet de la méthode scientifique est de tester empiriquement les hypothèses de solution en comparant les résultats logiquement prévus dans des conditions données avec les événements observés. La concordance entre les premiers et les seconds signifie que l'hypothèse a été vérifiée et que le problème a été résolu. Dans le cas où l'hypothèse a été réfutée ou mal vérifiée, il faut en formuler une autre ou modifier les conditions de vérification.

L'approche en termes de résolution de problèmes comprend l'analyse du problème, la formulation des diverses hypothèses ou solutions envisageables, la description des conditions dans lesquelles les solutions hypothétiques devront être testées et la prévision logique de leurs résultats. Idéalement ceux-ci devraient être

comparés avec les résultats observés. En l'absence d'expérimentations convenables dans le champ social, les comparaisons devront être faites entre, d'une part les conditions et les résultats observés dans un pays et, d'autre part, les conditions et les résultats escomptés dans le pays dont les choix sont examinés.

HOLMES propose une taxonomie capable de baliser ces étapes de la pensée réflexive. Cette taxonomie inclut des données sur l'environnement naturel; les informations de cette nature sont recueillies dans diverses disciplines telles que la géologie, la géographie, la démographie ... Elle comporte un volet institutionnel et législatif dont l'information relève d'une analyse des organisations formelles : institutions politiques, économiques, religieuses, éducatives, stratifications sociales et d'une étude de la manière dont elles fonctionnent. Cette même taxonomie fait place aux croyances ancrées dans les individus et les groupes humains, elles plongent leurs racines dans l'histoire de chaque nation et dans les options philosophiques et religieuses des individus et de ceux qui les gouvernent.

En principe, dans les sociétés démocratiques, quand ils sont confrontés à un problème, les hommes politiques envisagent plusieurs solutions. Dans l'approche en termes de résolution de problèmes, ces solutions sont des hypothèses. Le comparatiste peut être appelé à faire savoir, compte tenu des données dont il dispose, les chances de réussite ou d'échec des différentes solutions envisagées. Une telle approche implique que soient faites des comparaisons fines et rigoureuses si on veut aboutir à une appréciation fiable des politiques éducatives.

SOURCES

- BOUVERESSE, B., *Karl Popper ou le rationalisme critique*, Paris, Vrin, 1978.
- HOLMES, B., ROBINSON, S.B., *Relevant Data in Comparative Education*, Hamburg, UNESCO Institute for Education, 1963.
- HANS, N., *Comparative Education : A study of Educational Factors and Traditions*, London, Routledge & Kegan Paul, 1949.
- HOLMES, B., *Problems in Education : A Comparative Approach*, London, Routledge & Kegan Paul, 1965.

HOLMES, B., Un nouveau rôle pour les comparatistes, in *Bulletin de liaison et d'information de l'Association Francophone d'Education Comparée*, n° 2, 1990, pp. 2-3.

KANDEL, I., *Comparative Education*, Boston, Houghton-Mifflin, 1933.

LAUWERYS, J.A., *La pédagogie comparée : son développement, ses problèmes*, in DEBESSE, M., MIALARET, G., *Traité des sciences pédagogiques*, T. 3, Paris, P.U.F., 1972, pp. 9-35.

LÊ THANK KÔI, *L'éducation comparée*, Paris, Colin, 1981.

MALLINSON, V., *An Introduction to the Study of Comparative Education*, London, Heinemann, 1960.

VEXLARD, A., *Pédagogie comparée. Méthodes et problèmes*, Paris, P.U.F., 1967.

V. METHODOLOGIE COMPARATISTE

A. LES STATISTIQUES

Toutes les méthodes font plus ou moins appel aux statistiques. Mais les données chiffrées fournies par différents pays ne sont pas toujours rigoureusement comparables. Ainsi la signification des données dépend de paramètres propres à chaque pays, elle est donc relative.

Ex.: les nombres d'élèves dans l'enseignement primaire reçoivent des significations différentes selon que dans un pays ce niveau d'enseignement comporte cinq années d'étude ou que dans un autre il en compte huit.

En outre, la terminologie en usage variant souvent d'un pays à l'autre, les données statistiques n'ont pas la même signification partout.

Ex.: la dénomination "enseignement secondaire" ne recouvre pas la même réalité d'un pays à l'autre suivant que ce niveau de formation ne comporte que l'enseignement général, ou qu'il inclut l'enseignement technique, professionnel voire normal ...

Des recommandations du BIE - UNESCO tentent d'atténuer les différences cf. *UNESCO Manuel des statistiques de l'éducation*, 1961.

D'autre part, des circonstances particulières affectent l'interprétation des chiffres.

Ex.: le temps nécessaire à l'apprentissage de l'écriture peut varier considérablement selon qu'il s'agit d'une orthographe phonétique ou que l'écriture s'écarte de la langue parlée.

Toutefois les données statistiques constituent souvent l'élément de base et de départ des études comparatives. Mais elles doivent être utilisées avec une prudence critique.

B. LES COMPARAISONS

F. HILKER fait mention de quatre étapes successives dans la démarche de comparaison : la description, l'interprétation, la juxtaposition et la comparaison proprement dite.

- Description

Il s'agit de présenter les phénomènes qui seront comparés, on en fait l'inventaire. Les connaissances personnelles, les voyages, les enquêtes fournissent les informations premières. Le plus souvent, celles-ci doivent être complétées et contrôlées grâce à la littérature imprimée, comme par exemple les annuaires, les répertoires, les dictionnaires et encyclopédies ... Un complément documentaire s'avère parfois nécessaire, on peut l'obtenir dans les ordonnances législatives, les rapports statistiques officiels, les directives en provenance de l'administration, les rapports financiers, les programmes ...

On ne peut oublier que les informations sont vite périmées et que la publication des documents comporte souvent un certain retard par rapport aux faits. Un contrôle s'impose dès lors à cet égard.

- Interprétation

Les phénomènes pédagogiques sont des faits complexes et souvent équivoques, ils exigent donc une analyse détaillée de leurs facteurs, c'est-à-dire une interprétation minutieuse qui resitue dans le contexte. La référence à des "facteurs déterminants" permet de comprendre la signification explicative des données brutes. Ici intervient la prise en considération des traditions et des changements, de l'économie et des techniques, des tendances politiques et des courants culturels, de la gestion de l'Etat et des demandes de la société.

- Juxtaposition

Faisant suite à la description et à l'interprétation des phénomènes pédagogiques, la juxtaposition est une transition vers la comparaison proprement dite et peut être considérée comme son premier échelon. Il s'agit de présenter et de rapprocher d'après un ordre déterminé les données à étudier pour voir les similitudes, les différences, les variations tant du point de vue quantitatif que qualitatif.

Dans cette perspective, A.M. KAZAMIAS propose une analyse sociologique fonctionnelle montrant comment différents aspects de la vie sociale interviennent sur les contenus et l'organisation de la formation. La structure scolaire n'est pas fonction de l'école.

- Comparaison

C'est à proprement parler, la recherche du semblable et du dissemblable parmi plusieurs évidences comparables et leur estimation d'après les points de vue supérieurs.

La comparaison requiert : la phénoménalité, c'est-à-dire la présence de faits concrets, observables; la pluralité des objets dans l'espace et dans le temps. (Ex. : formation des enseignants dans deux ou plusieurs pays, dans un même pays à des époques différentes); la globalité des situations pédagogiques qui fait référence aux dimensions spirituelle, sociale, économique, politique, physique ... de l'éducation située dans son contexte humain; la comparabilité des phénomènes qui ne peuvent pas être entièrement hétérogènes.

La comparaison peut dépasser le niveau quantitatif pour envisager des aspects qualitatifs et, dans ce cas, évaluer. Le procédé n'est plus celui de la mesure mais de l'estimation où la description et l'interprétation ne suffisent plus; le recours à une valeur supérieure réelle ou supposée s'avère nécessaire en tant que critère. Celui-ci peut être déduit d'une théorie ou d'une option philosophique.

La comparaison débouche parfois au plan pratique sur des propositions de décisions et au plan théorique sur des

formulations d'hypothèses à vérifier dans des démarches ultérieures.

Actuellement certains auteurs évitent de tomber dans les pièges de l'approche théorico-abstraite. C'est notamment le cas des Soviétiques ARSENEV et KOROLEV qui privilégient l'utilisation de modèles mathématiques dans leurs analyses de systèmes, ils s'efforcent de rencontrer les nouvelles perspectives pratico-économiques.

P. ROSSELLO distingue cinq grandes rubriques en matière de comparaison :

- le sujet: ce sur quoi porte la comparaison.
Ex.: systèmes éducatifs, organisation de l'enseignement, budgets de l'éducation ...

- l'étendue: entre Etats, régions, groupes linguistiques ...

- la nature: données pédagogiques seules
Ex.: méthodes d'enseignement; ou combinées avec d'autres de types politique, sociologique, psychologique ...
Ex.: recrutement des étudiants universitaires en fonction du niveau socio-culturel du milieu d'origine simple description; ou explication des phénomènes décrits

- l'angle de la comparaison: statique c'est-à-dire à un moment donné; ou dynamique c'est-à-dire en tenant compte d'une évolution, avec ou sans point de vue prospectif

- la recherche pure pour l'acquisition de savoirs; ou pratique pour l'utilisation des connaissances.

Le Soviétique MALININ pense qu'il est dangereux de chercher une méthodologie qui aurait une validité universelle et qu'on pourrait appliquer à n'importe quelle situation nationale pour interpréter n'importe quel système pédagogique.

Remarques

- La description n'est pas une fin en soi, ce n'est qu'une première étape en pédagogie comparée.
- Décrire n'est pas seulement accumuler des faits, il faut partir d'une hypothèse ou d'une conceptualisation dans la recherche qui permet de recueillir les faits.
- L'analyse d'un phénomène pédagogique demande qu'on en dégage les composantes et qu'on fasse une mise en relation avec la société globale (point de vue systémique).
- La classification peut constituer une étape intermédiaire entre la description et l'explication interprétative. Elle n'est pas une étape obligée. Elle peut aller de la simple énumération à la typologie (élaboration de types facilitant l'analyse d'une réalité complexe, la classification). La classification recourt à des critères.
- Dans l'explication des phénomènes éducatifs, on ne peut prétendre que les mêmes causes produisent toujours les mêmes effets et que des phénomènes semblables résultent de mêmes causes. Des facteurs d'espace et de temps interviennent dans les relations de cause à effet, réduisant le caractère déterminé de ces relations.
- A certains égards, "le caractère national", une des "forces déterminantes" invoquées par les comparatistes de la première moitié du XXe siècle relève pour certains de la pseudo explication car il s'agit d'un facteur trop complexe qu'il faudrait analyser en détail si on ne veut pas adopter une attitude réducationniste.
- L'explication peut être d'ordre historique, on recherche alors les origines plus ou moins lointaines (Les historiens de la pédagogie ont toujours eu le souci de comparer dans l'espace et dans le temps Ex.) COMPAYRE, G., MARROU, I. H., cf. DEBESSE, M.); ou d'ordre synchronique, on rend compte des déterminants actuels.

- L'évaluation : processus par lequel on porte un jugement sur la valeur d'un objet en se référant à un ou plusieurs critères. Actuellement il n'est pas rare que des recherches évaluatives se fassent dans le prolongement des travaux de pédagogie comparée.

SOURCES

- FERRER, F., *Educación comparada. Fundamentos teóricos. Metodología y modelos*, Barcelona, PPU, 1990.
HILKER, F., *La pédagogie comparée*, Paris, SEVPEN, 1964.
HOLMES, B., *Problems in Education : Some Considerations of Method*, London, Allen & Unwin, 1981.
LÊ THANK KÔI, *L'éducation comparée*, Paris, Colin, 1981.
SCHRIEWER, J., HOMES, B., *Theories and Methods in Comparative Education*, Frankfurt a.M., Bern, New York, Paris, Peter Lang, 1988.
VEXLIARD, A., *Pédagogie comparée. Méthodes et problèmes*, Paris, P.U.F., 1967.

VI. MATIERES SUSCEPTIBLES D'ENTRER DANS LE CHAMP D'ETUDE DE LA PEDAGOGIE COMPAREE.

Tout ce qui, de près ou de loin, concerne l'éducation, la formation peut être matière de pédagogie comparée.

Certains auteurs présentent des listes de domaines ou de problèmes susceptibles d'être traités en pédagogie comparée.

VEXLIARD énonce les problèmes ci-après : (liste reprise en abrégé, donnée pour information et à titre d'exemple).

- Problèmes d'ordre politique : buts généraux de l'éducation, ce qui inclut des questions philosophiques autant qu'administratives ou de moyens ...
- Problèmes économiques y compris ce qui relève de la planification ...
- Problèmes sociaux, comme par exemple démocratisation de l'enseignement, influence de l'opinion publique, taux de scolarisation.

- Problèmes pédagogiques, ainsi: réforme de l'enseignement, programmes de formation, délivrance des diplômes, méthodologie de l'enseignement, outils pédagogiques, orientation scolaire et professionnelle, recherche pédagogique, rôle des universités ...

Selon DE LANDSHEERE, la pédagogie comparée "est nettement influencée, dans le choix actuel de ses sujets d'étude, par les grands mouvements sociaux contemporains. On relève notamment les thèmes suivants : l'égalité des chances, l'égalité de la réussite ..., l'éducation comme investissement ..., l'efficacité de l'école; ... l'égalité des sexes devant l'éducation; l'influence qu'exerce sur les systèmes éducatifs une certaine mondialisation de la culture, due aux nouvelles technologies de l'information et de la communication; les effets de la régionalisation, de la décentralisation du pouvoir sur les systèmes éducatifs; les effets de la conquête de l'indépendance par les anciennes colonies; la tendance à la privatisation de l'enseignement".

Depuis 1960, les domaines de recherche de la pédagogie comparée se sont largement diversifiés. La décolonisation a ouvert l'intérêt des comparatistes sur les nécessités éducatives du Tiers Monde, spécialement dans les pays pauvres. L'éducation des adultes qui a considérablement gagné en importance attire l'attention vers l'éducation permanente, récurrente, continue ... L'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales ouvre de nouvelles perspectives. L'éducation de certains groupes comme les enseignants, les agents de l'administration, ou encore les handicapés, les réfugiés ... Plus récemment l'enseignement à distance sous toutes ses formes (télévision, correspondance, cassettes, téléphone, satellite), les rythmes scolaires, l'alphabétisation, la décentralisation ou la régionalisation de l'enseignement, bilinguisme, contenu du curriculum, la qualité de l'éducation, la violence à l'école ... Les activités des organisations internationales fournissent aussi de la matière à la pédagogie comparée, ainsi les programmes de la Communauté européenne comme Erasmus, Lingua, Petra ou Helios. Les imposantes recherches de l'IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) pour l'évaluation des rendements scolaires apportent de nombreuses données aux comparatistes. Les travaux des

économistes ont enrichi la pédagogie comparée: analyses des rapports coût-bénéfice en éducation, flux scolaire à travers un cycle d'enseignement projections concernant le nombre de diplômés, impératifs du marché du travail ...

L'enseignement semble être le domaine qui a retenu et qui retient encore de façon privilégiée l'attention des comparatistes.

Les listes de matières appelées à donner lieu à des travaux de pédagogie comparée telles que les présentent les auteurs, sont toujours loin d'être exhaustives. Elles varient selon le temps et le lieu et l'expérience de leur auteur.

Le domaine à couvrir par la pédagogie comparée s'élargit sans cesse, au gré de l'ampleur que prend dans le monde le problème de l'éducation. Ainsi parmi les problèmes qui, ces dernières années, ont enrichi l'éventail des préoccupations, on peut citer: l'éducation dans les pays en voie de développement, l'éducation permanente, la formation des enseignants, les applications pédagogiques des nouvelles techniques de communication ...

SOURCES

- DE LANDSHEERE, V., *L'éducation et la formation*, Paris, P.U.F., 1992.
 VAN DAELE, H., *L'éducation comparée*, Paris, P.U.F., 1993.
 VEXLIARD, A., *Pédagogie comparée. Méthodes et problèmes*, Paris, P.U.F., 1967.

VII. APPORTS POSSIBLES DE LA PEDAGOGIE COMPAREE

Selon P. ROSSELLO, on peut attendre bon nombre de services de la part de la pédagogie comparée.

- Pour fixer les objectifs d'une planification ou d'une réforme pédagogique, il importe de savoir à quel niveau et comment d'autres sont parvenus à ce qu'ils font ou ce qu'ils sont. La pédagogie comparée permet de définir des points de référence.
- La pédagogie comparée peut non seulement avertir des dangers que présente la situation mise en évidence,

mais aussi susciter une concurrence bénéfique dans le domaine éducatif.

- La pédagogie comparée apprend à classer les questions étudiées d'après leur importance et leur urgence relative dans une réalité qui devient de plus en plus complexe. Des choix doivent se faire car on ne peut s'attaquer à tous les problèmes en même temps.
- L'évaluation des stratégies mises en place est facteur de progrès. La pédagogie comparée est capable de mettre en évidence la valeur des solutions proposées pour répondre à des nécessités ou des problèmes. En effet, il n'est pas certain qu'une initiative qui a donné d'excellents résultats à un endroit et à un moment donnés en apporte d'aussi bons ailleurs ou en un autre temps. Dans ce domaine, généraliser sans contrôle et sans nuance s'avère souvent désastreux. Les préventions qui résultent de l'effet favorable de la nouveauté ou de la méfiance à l'égard de la tradition doivent céder le pas devant les résultats objectifs obtenus au terme d'une étude rigoureuse.
- Enfin dans une visée prospective, la pédagogie comparée peut aider à discerner les éléments favorables ou défavorables à l'exécution de projets ou de plans d'ordre éducatif.

DE LANDSHEERE mentionne les apports suivants:

- comprendre pourquoi des systèmes éducatifs sont ce qu'ils sont;
- se constituer un cadre de référence permettant de mieux comprendre son propre système éducatif;
- réagir contre le provincialisme pédagogique;
- contribuer à la compréhension entre les peuples;
- mieux comprendre où réside la difficulté à résoudre certains problèmes;
- découvrir que la façon dont on éduque ou enseigne en un lieu donné n'est pas nécessairement la seule et la meilleure possible, même si les objectifs poursuivis sont les mêmes qu'ailleurs;
- identifier des problèmes communs à plusieurs nations, régions ...;

- informer sur les différentes solutions qui ont été apportées à un même problème (par exemple, la formation ou la pénurie d'enseignants)."

SOURCES

ROSSELLO, P., *L'éducation comparée au service de la planification*, Cahier de pédagogie expérimentale et de psychologie de l'enfant, n° 17, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1959.
DE LANDSHEERE, V., *L'éducation et la formation*, Paris, P.U.F., 1992.

VIII. LIMITES DE LA PEDAGOGIE COMPAREE

A. La pédagogie comparée n'a pas une vocation nomothétique. Elle ne dispose pas d'une méthode semblable à celle des sciences naturelles. En effet, la méthode comparée ne peut qu'extraire un sens général de la multiplicité des faits, par exemple des convergences, des concomitances, des périodicités, des facteurs d'hétérogénéité.

B. La pédagogie comparée n'est pas une science normative. Elle s'occupe de ce qui existe; elle ne peut, dépassant le monde des faits, indiquer ce qui devrait être. Elle n'a pas pour mission de rechercher les idéaux éducatifs qu'il faudrait promouvoir. Et si dans son évaluation la pédagogie comparée se réfère à des critères, elle ne définit pas ces critères; elle n'établit pas les normes de l'éducation et en aucun cas elle ne peut se substituer à la philosophie de l'éducation.

SOURCES

FERRER, F., *Educación comparada. Fundamentos teóricos. Metodología y modelos*, Barcelona, PPU, 1990.
HILKER, F., *La pédagogie comparée*, Paris, SEVPEN, 1964.

IX. INFORMATIONS : REVUES, ASSOCIATIONS DE PÉDAGOGIE COMPARÉE, INSTITUTIONS NATIONALES ET INTERNATIONALES CONCERNÉES PAR LA PÉDAGOGIE COMPARÉE.

A. REVUES SCIENTIFIQUES

- Revues unilingues:

Comparative Education Review, University of Chicago Press, U.S.A.

Compare. A Journal of Comparative Education, Carfax, G.B.

Comparative Education, Carfax, G.B.

Education Comparée, Paris, Association francophone d'éducation comparée, F.

European Journal of Education, Carfax, G.B.

International Education, University of Tennessee, U.S.A.

Verleichende Erziehungswissenschaft, D.B.R.

Verleichende Pädagogik, D.D.R.

Western European Education European Education, Sharpe, U.S.A.

- Revues multilingues:

Canadian and International Education, Education Canadienne et Internationale; Calgary, CDN.

Convergence - Convergencia, International Council for Adult Education, Toronto, CDN.

Enseignement supérieur en Europe, U.N.E.S.C.O., Genève, C.H.

International Review of Education - Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft - Revue internationale de pédagogie,

Kluwer Academic, Publishers Group, N.L.

Journal of International and Comparative Education - Revue d'éducation internationale et comparée - Revista de Educacion

Internacional y Comparada, Barcelona, E.

Perspectives, U.N.E.S.C.O., Genève, C.H.

Ricerca educativa, Centro Europeo dell'Educazione, Frascati, I.

B. ASSOCIATIONS

Association Francophone d'Education Comparée

British Comparative and International Education Society

Comparative Education Society in Europe - Société d'Education Comparée en Europe

Conseil Mondial des Associations d'Education Comparée

Kommission für Verleichende Erziehungswissenschaft

Nederlandstalig Gezelschap voor Vergelijkende Studie van

Opvoeding en Onderwijs

C. QUELQUES INSTITUTIONS NATIONALES ET INTERNATIONALES PARMI D'AUTRES.

- Institutions nationales:

Institut Pédagogique National à Paris, F.

Office of Education à Washington, U.S.A.

Office of Special Inquiries and Reports à London, G.B.

Pestalozzianum à Zurich, CH

- Institutions internationales :

Bureau International d'Education

Conseil de l'Europe

Organisation de coopération et de développement économique

- OCDE

Organisation des Etats Américains - OEA

Organisation de l'Unité Africaine - OUA

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation

- UNESCO

SELECTION BIBLIOGRAPHIQUE (LISTE PROVISOIRE)

- ALTBACH, P.G., KELLY, G.P., *New approaches to Comparative Education*, Chicago, Chicago University Press, 1986.
- BIE, *Organisation de l'instruction dans 53 pays*, Genève, BIE, s.d.
- BOUCHEZ, E., de PERETTI, A., *Ecoles et cultures en Europe*, Paris, Hatier, 1990.
- DEBESSE, M., MIALARET, G., *Traité des sciences pédagogiques*, t. 3, *Pédagogie comparée*, Paris, P.U.F., 1972.
- EDWARDS, R., HOLMES, B., VAN DE GRAAFF, J., *Relevant Methods in Comparative Education*, UNESCO, Hamburg, 1973.
- FARAJ, A.H., *L'éducation dans le monde*, Annuaire international de l'éducation, vol. 40, Genève, UNESCO-BIE, 1988.
- FERRER, F., *Educación Comparada. Fundamentos teóricos, metodología y modelos*, Barcelona, P.P.U., 1990.
- FRAZER, S.I., BRICKMAN, A., *History of International and Comparative Education*, Scott-Foresman, 1968.
- FURTER, P., *Les systèmes de formation dans leurs contextes*, Berne-Frankfurt, Peter Lang, 1980.
- GARCIA GARRIDO, J.L., *Educación Comparada. Fundamentos y problemas*, Madrid, Dykinson, 1982.
- GOETZ, H., *Marc Antoine Jullien de Paris 1775-1848. L'évolution spirituelle d'un révolutionnaire*, Paris, I.P.N., 1962.
- GONZALEZ HERNANDEZ, A., *Lecturas de educación comparada*, Barcelona, P.P.U., 1991.
- HALLS, W.D., *L'éducation comparée : questions et tendances contemporaines*, Paris, UNESCO, 1991.
- HANS, N., *Comparative Education*, London, Routledge-Kegan, 1964.
- HOLMES, B., *Comparatives Education: Some Considerations of Method*, London, Allen & Unwin, 1981.

- KAZAMIAS, A.M., MASSIALAS, J., *Tradition and Change in Education*, New Jersey, Prentice Hall, 1965.
- MALKOVA, Z.A., VULFSON, B.L., *L'enseignement secondaire dans le monde d'aujourd'hui*, Annuaire international de l'éducation, vol. 39, Genève, UNESCO-BIE, 1987.
- MARQUEZ, A.D., *Educación comparada. Teoría y metodología*, Buenos Aires, El Alteneo, 1972.
- NOAH, H.J., ECKSTEIN, M.A., *Towards a Science of Comparative Education*, New York, 1969.
- ORIZIO, B., *L'educazione comparata oggi*, Frascati, Centro Europeo dell'Educazione, 1988.
- POSTLETHWAITE, T.N., *Encyclopedia of Comparative Education and National Systems of Education*, Oxford New York, Pergamon, 1988.
- ROSSELLO, P., *La teoria de los corrientes educativas*, Buenos Aires, Ministère de l'éducation, 1960.
- THOMAS, R.M., *International Comparative Education*, Oxford New York, Pergamon, 1990.
- UNESCO, *L'éducation dans le monde*, 4 volumes, Paris, UNESCO, 1955-1956.
- UNESCO-BIE, *Répertoire des services de documentation et d'information pédagogiques*, Coll. IBEDATA, Genève, UNESCO-BIE, 1988.
- VANISCOTTE, F., *70 millions d'élèves. L'Europe de l'éducation*, Paris, Hatier, 1989.
- VELLOSO, A., PEDRO, F., *Manual de educación comparada*, Barcelona, PPU, 1991.

**L'Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation
comparée (1817) de Marc-Antoine JULLIEN DE PARIS
ACTE DE NAISSANCE DE LA PEDAGOGIE COMPAREE
BIOGRAPHIE DE L'AUTEUR - EXTRAITS DE L'OEUVRE**

G. Meuris

Ce texte se propose de porter un regard sur l'*Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée* et de rappeler la carrière de son auteur Marc-Antoine Jullien de Paris.

I. L'AUTEUR ET SON OEUVRE

Marc-Antoine naquit à Paris le 10 mars 1775. Il était le fils du futur membre de la Convention, Marc-Antoine Jullien de la Drôme, et c'est pour cette raison qu'il ajoute au nom de son père "de Paris". Il passa son enfance dans la maison paternelle à Romans, chef-lieu d'un canton de la Drôme. Il fréquenta le lycée à Lyon et continua ensuite ses études à Paris. De bonne heure, il se voua au journalisme. En 1792, il fut envoyé à Londres pour étudier la diplomatie et chargé par Condorcet de nouer des relations avec le chef de l'opposition du parti libéral anglais, lord Stanhope. En automne de la même année, il est adjoint au commissaire chargé de recruter des soldats pour l'armée des Pyrénées et en 1793, à l'âge de dix-huit ans, il est envoyé en mission par le Comité de Salut Public pour éveiller le sentiment révolutionnaire dans le Nord-Est, l'Ouest et le Midi. Rentré à Paris, Marc-Antoine Jullien fut nommé, en 1794, membre de la Commission exécutive de l'Instruction publique. La suite de sa vie fut constituée par les alternances de hauts et de bas qui caractérisent l'existence. Certaines accusations le contraignirent à fuir en Italie où il réussit à trouver une fonction officielle à l'état-major de l'armée de Lombardie. Il fit la connaissance de Napoléon Bonaparte qui le chargea de la rédaction du *Courrier de l'armée d'Italie* et lui offrit de l'accompagner dans son expédition d'Egypte. Pendant les années du règne impérial, il devint de nouveau journaliste et écrivain et s'intéressa au problème de l'éducation. Après un séjour de deux mois à Yverdon qu'il fit en 1810 sur l'ordre du Ministre de l'Intérieur, Montalivet, il laissa ses deux fils chez Pestalozzi. Le rapport qu'il envoya au Ministre finit par ces mots : "Tel était l'institut que j'ai visité en Suisse; loin du bruit du monde, dans une contrée inconnue, au pied des montagnes, au bord d'un lac. La nature dispense la beauté et l'homme la bonté. Les enfants grandissent dans le contentement et le

bonheur. On les conduit sur la douce pente du savoir et de la vertu”.

Peu à dire sur le reste de sa vie; Marc-Antoine perdit ses biens en 1815, conséquence de son attachement à Napoléon, et dut s'exiler pendant quinze mois. Il se détourna alors de la politique et ne s'occupa plus que de questions culturelles; en 1819, il fonda la *Revue encyclopédique des Nations*, devançant ainsi un événement qui devait se réaliser cent ans plus tard.

Marc-Antoine Jullien mourut le 4 novembre 1848 à Paris.

Le sort du livre de Marc-Antoine sur la pédagogie comparée a été aussi aventureux que sa propre vie. Il débuta en 1816, dans le numéro du mois de décembre du *Journal d'éducation* et continua de paraître dans les numéros suivants. Il fut publié en volume en 1817. L'appel de Jullien pour l'application de la méthode comparée dans la pédagogie paraît avoir laissé ses contemporains indifférents bien qu'un exemplaire de son oeuvre se trouvât dès sa parution dans la bibliothèque du Musée Pédagogique à Paris (aujourd'hui Institut Pédagogique National). Le pédagogue hongrois, pionnier de la collaboration internationale dans le domaine de l'éducation — Franz Kemény — séjournant à Paris comme étudiant en 1885, trouva dans une boîte de bouquiniste des quais de la Seine l'”*Esquisse*” de Marc-Antoine. Plus tard, il en fit cadeau comme d'un document de grande valeur au Bureau International d'Education à Genève. Là, cet ouvrage attira l'attention et devint la source de plusieurs publications qui, au XXe siècle, ressuscitèrent les efforts et les recherches de Marc-Antoine et favorisèrent la création d'une pédagogie comparée. (HILKER F., *La pédagogie comparée*, Paris, I.P.N., S.E.V.P.E.N., 1964, pp. 12-14).

Sources

ROSSELLO P., *Marc-Antoine Jullien de Paris, père de l'éducation comparée et précurseur du Bureau International d'Education*, Genève, BIE, S.D.

ROSSELLO P., *Les précurseurs du Bureau International d'Education. Un aspect inédit de l'histoire de l'éducation et des institutions internationales*, Genève, B.I.E., 1943.

GOETZ H., *Marc-Antoine Jullien de Paris (1775-1848). Le développement spirituel d'un révolutionnaire*, Dornheim, Mayer, 1954.

VAN DAELE, H., *L'éducation comparée*, Paris, P.U.F., 1993.

II. L'”ESQUISSE ET VUES PRELIMINAIRES D'UN OUVRAGE SUR L'EDUCATION COMPAREE”

COUVERTURE DU LIVRE

ESQUISSE ET VUES PRELIMINAIRES D'UN OUVRAGE SUR L'EDUCATION COMPAREE,

Entrepris d'abord pour les vingt-deux cantons de la Suisse, et pour quelques parties de l'Allemagne et de l'Italie, et qui doit comprendre successivement, d'après le même plan, tous les états de l'Europe;

ET SERIES DE QUESTIONS SUR L'EDUCATION,

Destinées à fournir les matériaux de *Tables comparatives d'observations*, à l'usage des hommes qui, voulant se rendre compte de la situation actuelle de l'éducation et de l'instruction publique dans les différents pays de l'Europe, seront disposés à concourir au travail d'ensemble dont on expose ici le plan et le but;

PAR M. M.-A. JULLIEN, DE PARIS,

Chevalier de l'ordre royal de la Légion d'honneur, membre de la Société philotechnique de Paris, de la Société académique des Sciences, de l'Académie Virgilienne de Mantoue, etc.; auteur de l'*Essai sur l'Emploi du temps*, et de plusieurs ouvrages sur l'éducation et sur la méthode de Pestalozzi.

A PARIS,

CHEZ { L. COLAS, imprimeur-libraire de la Société pour l'Éducation élémentaire, rue du Petit-Bourbon Saint-Sulpice, n°. 14 ;
DELAUNAY, libr., au Palais-Royal, galerie de bois, n°. 243 ;
J.-J. PASCHOD, libraire, rue Mazarine, n°. 22, et à Genève ;
BOSSANGE et MASSON, libraires, rue de Tournon, n°. 6, et à Londres, great Marlborough-street, n°. 14 ;
FIRMIN DIDOT, imprimeur-libraire, rue Jacob, n°. 24 ;
BRUNOT-LABBE, libraire, quai des Augustins, n°. 33.

1817.

L'ouvrage exprime les objectifs et les méthodes d'une nouvelle discipline: l'éducation comparée. Il comporte deux parties:

- un exposé général des motifs de la création d'une éducation comparée et de la méthode de cette nouvelle discipline;
- un questionnaire destiné à recueillir des informations sur les systèmes d'instruction dans différents pays.

Les citations qui sont faites dans les pages qui suivent respectent la forme orthographique de l'édition originale de *l'Esquisse*.

A. Au début de son livre Marc-Antoine Jullien de Paris expose les raisons qui l'incitent à établir un exposé général comparé des instituts d'éducation dans les différents pays d'Europe. Il estime insuffisante et incomplète l'éducation de son temps pratiquée à la maison et à l'école.

“Chaque homme sensé qui observe l'état moral des différentes contrées de l'Europe, reconnaît avec douleur que l'éducation donnée aujourd'hui, soit dans les familles particulières, soit dans les écoles publiques, est le plus souvent incomplète, défectueuse, sans liaison et sans continuité dans les divers degrés qu'elle doit parcourir, sans harmonie avec elle-même dans les différentes sphères *physique, morale et intellectuelle*, dans lesquelles les élèves devraient être dirigés d'après un même esprit et vers un même but; enfin, sans proportion, ni avec les besoins réels des enfans et des jeunes gens, ni avec leur destination dans la société, ni avec les besoins publics des nations et des gouvernemens.

Toutes les plaintes, malheureusement trop fondées, que des écrivains d'une raison supérieure, depuis Montaigne et Bacon jusqu'à Rollin, Franklin et Basedow, n'ont cessé de reproduire sur les vices essentiels des systèmes et des méthodes d'éducation et d'instruction pratiqués jusqu'ici, suffiraient pour former le sujet d'un ouvrage intéressant et instructif. Ce ne serait point une simple compilation stérile et sans but, mais un recueil raisonné d'observations et d'expériences sur une matière qui intéresse tous les hommes. Il est toujours utile de signaler les obstacles qui s'opposent au bonheur des particuliers et à la prospérité des états.” (*Esquisse*, pp. 5-6)

“Non seulement, nous manquons de bons instituteurs qui sachent exactement ce qu'ils veulent et doivent faire, et qui soient capables de gouverner les enfans d'après les mêmes principes; nous manquons aussi de livres élémentaires, écrits, dans les différentes branches des sciences, sur un même plan, qui puissent conduire l'enfance et la jeunesse, depuis les premiers élémens jusqu'aux degrés les plus avancés des connaissances humaines, par une progression habilement ménagée, et par des séries continues d'exercices bien liés entre eux, toujours mis à leur portée.

Tout le succès de l'éducation dépend à la fois du choix des personnes auxquelles les enfans sont confiés, et de la manière dont les élémens des sciences (au nombre desquelles nous comprenons la religion et la morale, comme sciences fondamentales) leur sont présentés dans les ouvrages classiques ou dans les leçons de leurs professeurs.

Si nous remplissons ces *deux conditions* d'avoir de *bons instituteurs* et de *bons livres élémentaires*, pour diriger, former et instruire les enfans, nous aurons la solution du problème d'une éducation réformée et perfectionnée, qui est l'objet de nos recherches.” (*Esquisse*, pp. 12-13)

B. L'éducation ne correspond ni à la nature de l'homme, ni aux exigences de l'enfance et de la jeunesse, or c'est par une meilleure formation des jeunes qu'on peut améliorer le sort des peuples.

“C'est en extirpant la corruption dans son principe, en ramenant l'homme à une sorte de pureté primitive, par l'influence d'une éducation mieux appropriée à sa nature, et capable de procurer à chaque individu le sentiment profond et la connaissance pratique de ce que, dans sa sphère d'activité, il doit *savoir, vouloir et faire*; c'est, enfin, en régénérant peu à peu les sociétés humaines, sans troubles et sans commotions violentes, par une meilleure direction donnée à l'enfance, qu'on peut se flatter de mettre un terme aux malheurs des particuliers et des peuples.” (*Esquisse*, p. 6)

C. Si les peuples aspirent tous à une vie meilleure, fondée sur la religion et la morale, la réalisation de ces vœux exige une réforme de l'éducation publique.

"C'est par le retour à la religion et à la morale, comprises dans leur véritable sens, et appliquées à la conduite de la vie; c'est par une réforme sagement combinée, introduite dans l'éducation publique, et sans laquelle la réforme des mœurs et celle du caractère individuel et national seraient impossibles, qu'on peut retremper les hommes, faire exercer une réaction salutaire de la génération qui s'élève sur la génération qui existe, prévenir enfin de nouveaux troubles et des calamités sans cesse renaissantes. Il est temps de donner à la prospérité des nations et à la politique les bases larges, solides et nécessaires de la religion et de la morale..."

Par ces motifs, les gouvernemens sont essentiellement intéressés à ce que l'éducation, perfectionnant ses méthodes, s'empare de bonne heure des enfans pour les bien diriger, s'occupe avec succès de développer toutes leurs facultés, de pénétrer leur âme, de leur faire acquérir, pour leur bien-être personnel, et au profit de leur patrie, le maximum des forces physiques, morales et intellectuelles, dont la nature les a rendus susceptibles." (Esquisse, pp. 6-7)

D. Une commission de l'éducation devrait être créée par les représentans de diverses nations pour réunir toute la documentation traitant des institutions et des méthodes d'éducation et d'enseignement dans les différens Etats d'Europe, en faire la classification systématique et la comparaison.

"Il s'agirait d'organiser, sous les auspices et avec la protection d'un ou de plusieurs princes souverains, et par le concours des sociétés d'éducation déjà existantes, une *Commission spéciale d'éducation*, peu nombreuse, composée d'hommes chargés de recueillir, par eux-mêmes, et par des associés correspondans choisis avec soin, les matériaux d'un travail général sur les établissemens et les méthodes d'éducation et d'instruction des différens états de l'Europe, rapprochés et comparés entre eux sous ce rapport.

Des séries de questions sur chaque branche d'éducation et d'instruction, rédigées d'avance, classées sous des titres uniformes, seraient données à des hommes intelligens et actifs, d'un jugement sûr, d'une moralité connue, qui en chercheraient la solution dans les établissemens d'éducation, particuliers et publics, qu'ils auraient la mission de visiter et d'observer sur différens points.

Ces résumés analytiques de renseignemens recueillis en même temps, et dans le même ordre, sur la situation de l'éducation et de l'instruction publique dans toutes les contrées en Europe, procureraient successivement, en moins de trois années, des tableaux comparatifs de l'état actuel des nations européennes, sous ce point de vue important. On pourrait juger, avec facilité, quelles sont celles qui avancent, celles qui reculent, celles qui demeurent dans un état stationnaire; quelle est, dans chaque pays, la partie faible ou souffrante; quelles sont les causes des vices intérieurs qu'on aurait remarqués; ou quels sont les obstacles à l'empire de la religion et de la morale et à l'avancement social, et comment ces obstacles peuvent être surmontés; enfin, quelles sont les branches qui offrent des améliorations susceptibles d'être transportées d'un pays dans un autre, avec les modifications et les changemens que les circonstances et les localités pourraient faire juger convenables.

Pour que la science de l'éducation se soutienne, s'étende et se perfectionne, elle a besoin, comme les autres sciences, que plusieurs nations à la fois s'y attachent et la cultivent. La concurrence devient utile à ceux même qui croiraient d'abord y voir un obstacle à leurs intérêts. Une politique judicieuse, libérale, éclairée découvre dans le développement et dans la prospérité des autres nations un moyen de prospérité pour son propre pays.

Cette entreprise pédagogique, destinée à procurer des moyens prompts et sûrs de régénérer et d'améliorer l'éducation publique et particulière, dans toutes les conditions de la société, de resserrer ainsi les liens religieux, moraux et sociaux, qui ont été relâchés et presque dissous dans la plupart des états, réclamerait le concours d'un certain nombre d'observateurs attentifs, judicieux, éclairés: elle ne pourrait s'exécuter, dans toute

son étendue, qu'avec l'aide et par la volonté de plusieurs chefs de gouvernement, qui en retireraient eux-mêmes, pour leurs états respectifs, des avantages incalculables." (*Esquisse*, pp. 8-10).

- E. A cette tâche scientifique serait liée une tâche pratique: il faudrait faire des essais d'application des réformes projetées et ensuite tenir compte des observations recueillies.

"Indépendamment de la partie théorique et raisonnée, il conviendrait de faire en même temps des essais pratiques et d'appliquer les observations qu'on aurait recueillies... On aurait ainsi le moyen de vérifier, par des essais positifs et par des applications pratiques, les observations théoriques, les expériences et les procédés recueillis dans les autres instituts d'éducation." (*Esquisse*, pp. 10-11)

- F. Pour appliquer cette nouvelle méthode de pédagogie théorique et pratique, il serait nécessaire de créer un institut moderne pour la formation d'un corps enseignant, un journal en plusieurs langues et un échange d'opinions par correspondance entre les personnalités résidant dans les capitales et centres culturels d'Europe.

"Un *Institut normal d'éducation*, destiné à former de bons instituteurs, dans lequel les meilleures méthodes d'enseignement connues seraient successivement combinées et appliquées, pourrait être fondé par les ordres et sous les auspices d'un gouvernement ami des hommes et des lumières, qui sentirait fortement cette vérité, que ses propres intérêts de durée, de puissance et de gloire, et les intérêts des peuples confiés à ses soins, sont indivisibles..."

Un *Bulletin d'éducation*, publié dans notre institut normal, divisé en autant de séries ou de sections qu'on aurait déterminé de branches particulières et distinctes à examiner dans les établissements et dans les systèmes d'éducation, et traduit au besoin dans plusieurs langues, permettrait d'établir une communication périodique entre tous les hommes instruits, occupés de la science de l'éducation, et produirait des avantages immédiats pour

le perfectionnement des méthodes d'instruction, en attendant les avantages ultérieurs du travail d'ensemble, qui serait conduit, en moins de trois années, à son complément d'exécution...

Une correspondance active avec les capitales et les autres principales villes de l'Europe ferait jouir l'institut normal de toutes les ressources que les hommes instruits, zélés pour le bien public et pour les progrès de l'éducation, pourraient lui procurer; les établissements d'instruction publique, disséminés dans différents pays, s'amélioreraient eux-mêmes par leurs rapports fréquents avec cette institution, qui deviendrait une sorte de manufacture dont les produits seraient avidement recherchés, et d'où l'on pourrait tirer, soit des régens, des instituteurs et des professeurs habiles, soit de bons livres élémentaires et classiques, les uns à l'usage des maîtres, les autres destinés pour les élèves." (*Esquisse*, pp. 10-11)

- G. Suivant l'expression de Jullien, "la science de l'éducation, comme toutes les autres sciences et les arts, est fondée sur des faits et des observations".

"Il paraît donc nécessaire de former, pour cette science, comme on l'a fait pour les autres branches de nos connaissances, 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, au lieu d'être abandonnée aux vues étroites et bornées, aux caprices et à l'arbitraire de ceux qui la dirigent, et d'être détournée de la ligne directe qu'elle doit suivre, soit par les préjugés d'une routine aveugle, soit par l'esprit de système et d'innovation.

Les recherches sur l'*anatomie comparée* font avancer la science de l'anatomie. De même, les recherches sur l'*éducation comparée* doivent fournir des moyens nouveaux pour perfectionner la science de l'éducation.

Mais, pour qu'on puisse former d'une manière complète les *tables comparatives d'observations*, dont nous avons indiqué le plan et le but, nous devons proposer d'abord les modèles même de ces tables, ou les cadres à remplir. Il faut présenter l'instrument disposé pour recueillir les

observations, la mesure commune qui doit servir à les rapprocher, à les comparer, à bien apprécier la valeur réelle des institutions, des différents modes d'enseignement, des systèmes plus ou moins bien appropriés à chacune des sphères de l'éducation considérée dans son ensemble et dans tous ses détails, et des effets bons ou nuisibles qui en résultent." (*Esquisse*, p. 13)

H. Comment obtenir les observations, comment les classer, les comparer, les utiliser?

"En attendant qu'on puisse exécuter le plan général dont nous avons tracé l'*esquisse*, ne conviendrait-il pas d'en essayer l'application, sur une échelle réduite, dans une contrée particulière? Un travail de ce genre, avant même qu'il fût terminé, produirait l'effet salutaire de fixer l'attention de beaucoup d'hommes judicieux sur les questions les plus essentielles relatives à l'éducation et aux moyens de la perfectionner. Il pourrait disposer quelques personnes éclairées à suivre le même plan dans d'autres pays; et les matériaux pour le travail d'ensemble seraient ainsi préparés peu à peu et classés avec ordre, pour servir à la construction d'un beau monument consacré à l'amélioration de la condition humaine!! (*Esquisse*, p. 15)

I. Jullien propose la Suisse comme siège de l'Institut d'Education comparée.

"La Suisse nous a paru être cette contrée particulière qui réunit le plus toutes les conditions désirables pour y faire avec succès des recherches sur l'éducation comparée.

Une grande variété de climats, de langages, de religions, d'organisations politiques et de gouvernements, dans les vingt-deux cantons de la confédération helvétique, permet d'y rencontrer des établissements et des systèmes d'éducation variés à l'infini, qui reproduisent toutes les formes possibles connues de l'éducation, soit ancienne, ou moderne, ou composée d'un mélange des pratiques des temps passés et des changements introduits de nos jours, soit dirigée par des séculiers ou par des corporations religieuses, soit enfin subordonnée au gouvernement ou indépendante de son action.

On peut multiplier et varier les observations et les rapprochemens, suivant les différentes influences des climats et des localités...

C'est donc en Suisse que nous nous proposons d'appliquer, d'abord, notre instrument et nos tables d'observations. Nous sommes encouragés à entreprendre ce travail, à cause des résultats d'utilité qu'il doit procurer pour l'estimable nation suisse, appelée à donner en plus d'un genre de bons exemples à l'Europe, pour l'Europe elle-même, pour l'éducation et pour l'humanité." (*Esquisse*, pp. 16-17)

J. En conclusion:

"Les collaborateurs de notre oeuvre adressent un appel à tous ceux qui veulent nous prêter leur aide et, de cette manière, ils trouveront la possibilité et l'avantage de pouvoir développer, discipliner et fortifier les trois dons de l'esprit: l'attention, la comparaison, le raisonnement." (*Esquisse*, p. 17) (cfr. La ROMIGNIERE, *Leçons de philosophie*, Paris, Brunot-Labbe, S.D.)

Ils contribueront à assainir une situation où "l'éducation qui devrait développer les germes des vertus sociales, de l'union, de la bienveillance mutuelle, excite et développe, au contraire, les passions haineuses et corrosives, les désirs inquiets et tumultueux, le mécontentement intérieur qui aigrit l'humeur et le caractère, et tous les élémens des troubles qui ravagent nos sociétés." (*Esquisse*, p. 12)

Par ailleurs, écrivait Jullien:

"Je sais combien est puissante, même sur d'excellens esprits, la funeste et contagieuse influence des préventions nationales. Nous sommes encore éloignés de l'époque où elles seront effacées par un sentiment de bienveillance universelle, généralement inspirée, qui n'exclura point le sentiment profond, touchant, respectable de l'amour de la patrie." (*Esquisse*, pp. 18-19)

L'union fait la force.

"Un homme isolé a beau concevoir des plans vastes et utiles: plus il ouvre une libre carrière à l'activité de son esprit; plus il donne d'étendue à ses pensées; plus il sent combien ses moyens personnels d'exécution sont

insuffisants et disproportionnés à ses projets. Il est accablé par le double sentiment de sa faiblesse individuelle et de la brièveté de sa vie. Mais, s'il parvient à se combiner avec d'autres hommes, dont il ajoute les forces aux siennes, il acquiert une puissance d'action, pour ainsi dire, illimitée; il agrandit la sphère de son existence; il réalise, en peu d'années, par une sorte de coalition d'efforts individuels, coordonnés aux siens, et dirigés vers un même but, des travaux qui auraient exigé l'emploi d'une vie entière, prolongée pendant plusieurs siècles." (*Esquisse*, p. 14)

K. Avant d'établir les séries de questions sur l'éducation comparée, Jullien croit utile de donner une série de définitions afin d'assurer le fondement théorique du questionnement.

"L'EDUCATION, science de la culture et du développement de nos facultés, peut être considérée sous TROIS POINTS DE VUE:

- 1°. Son *sujet*, l'HOMME;
- 2°. Son *but*, le BONHEUR;
- 3°. Son *instrument*, le TEMPS.

I. L'HOMME, *sujet* sur lequel agit l'éducation, se compose de *trois éléments*: le *corps*, le *cœur*, l'*esprit*, dont la culture et le développement constituent pour lui les vrais moyens de bonheur.

II. Le BONHEUR, *but* de l'éducation et de la vie, consiste dans ces *trois choses*, relatives aux trois éléments dont se compose l'homme: la *santé*; la *moralité* ou la *vertu*; l'*instruction*. - Ces trois résultats essentiels d'un bon système d'éducation, qui embrasse l'homme tout entier, sont les causes premières et nécessaires de tous les autres biens auxquels chaque individu peut prétendre.

III. Le TEMPS, *instrument* de l'éducation et de la vie, doit être mis à profit de la manière la plus fructueuse, par l'emploi bien dirigé des trois périodes successives de l'*enfance*, de l'*adolescence*, de la *jeunesse*, qui forment, pour ainsi dire, le domaine de l'éducation, considérée dans les trois degrés *élémentaire et primaire*, *secondaire et classique*, *supérieur et scientifique*, ou *spécial* et rapporté à une profession déterminée.

Nous admettrons donc, d'abord, trois grandes séries de questions pour trois sortes d'écoles publiques, savoir:

- 1°. Les *écoles élémentaires* ou *primaires* et *communes*;
- 2°. Les *écoles secondaires* et *classiques*;
- 3°. Les *écoles supérieures* et *scientifiques*, ou *spéciales*, qui seront elles-mêmes subdivisées en un grand nombre d'établissements distincts, suivant leur objet ...

Nous aurons ensuite trois autres séries, pour traiter à part:

4°. Les *écoles normales*, établies pour former des instituteurs et des professeurs, qui doivent eux-mêmes appliquer les principes et les lois de l'éducation, dans les différentes sphères et dans toutes les branches qu'elle embrasse;

5°. Les *institutions pour l'éducation des jeunes filles*;

6°. Les *écoles publiques* en général, et toutes les institutions d'éducation, considérées, soit dans leurs rapports naturels et nécessaires avec l'administration publique, avec la législation et le gouvernement, avec les familles particulières, avec la société; soit dans leurs résultats positifs, et dans leur influence politique sur la prospérité de l'état. - Cette série sera consacrée à l'examen des établissements et des méthodes d'éducation, dans leurs rapports avec la politique." (*Esquisse*, pp. 21-22)

L. Jullien se sert du système des questionnaires pour poser six séries de questions concernant le niveau actuel de l'éducation dans les écoles publiques dans différents pays et recommande de se procurer les éléments de comparaison selon neuf centres d'intérêt.

Les six séries sont les suivantes:

- Education dans les écoles primaires.
- Education dans les écoles secondaires.
- Instruction universitaire et scientifique.
- Formation de professeurs.
- Education de la jeunesse féminine.
- Education du point de vue de la législation et des institutions sociales.

Les neuf centres d'intérêt sont les suivants: les caractères des instituts d'éducation, les professeurs, les élèves, l'éducation physique, l'éducation morale et religieuse,

l'instruction générale et professionnelle, les relations entre les institutions pédagogiques et la vie familiale et sociale, la coordination entre les disciplines et les considérations générales.

Dans un style caractéristique de son époque: moralisateur et empreint de romantisme, Jullien de Paris présente, pour la première fois sans doute, un énoncé systématique et argumenté des objectifs, des contenus, des méthodes et des apports de la pédagogie comparée.

Au-delà de l'amélioration concrète de l'éducation et plus particulièrement de l'instruction, l'auteur de *l'Esquisse* vise le progrès humain non seulement au niveau de l'individu, mais aussi des sociétés. A la suite de Comenius, il fait confiance au développement de l'éducation et de la culture pour promouvoir la paix entre les hommes. Dans cette perspective, l'"idée européenne" semble bien présente chez Jullien de Paris.