

Réflexions sur le problème épistémologique de la comparabilité dans les études qualitatives en éducation comparée

Marie Mc Andrew
université de montréal

Dans cet article, nous abordons le problème épistémologique de la mise en parallèle de données qualitatives sous deux aspects principaux. Premièrement, nous réfléchissons sur une utilisation dynamique de la comparaison comme instrument actif de reformulation de concepts uniculturels et d'émergence de nouveaux concepts afin de leur donner un champ maximal d'interculturalité et de permettre aux études qualitatives en éducation comparée d'éviter, dans une large mesure, le biais de l'ethnocentrisme cognitif et de l'auto-justification de la société d'origine du chercheur. Ensuite, nous nous interrogeons sur la possibilité de préciser des paramètres généraux ou spécifiques, permettant de cerner la légitimité et les limites des comparaisons qualitatives entreprises en éducation comparée. Dans cette réflexion, nous distinguons les diverses études non seulement selon la spécificité du problème étudié mais également selon le but sociétal de la comparaison (transfert d'une société à une autre ou utilisation méthodologique de la comparaison dans une démarche scientifique). Les conceptions de Hans, Holmes, Bereday, Trethewey et Lê Thanh Khoi sur la question de la comparabilité sont discutées et nous illustrons la complexité de ce problème en analysant comment il se pose dans deux recherches comparatives de type qualitatif dans lesquelles nous sommes impliquées.

This article addresses under two main headings the epistemological problem of paralleling qualitative data. First, we consider the dynamic use of comparison as an active instrument for reformulating monocultural concepts and evolving new concepts so as to provide them with maximum intercultural range and as much as possible to avoid the cognitive ethnocentric bias and self-justification which arise when the researcher's cultural origins affect qualitative studies in comparative education. Next, we examine the possibility of defining general or specific parameters that will allow us to determine the validity and the limits of qualitative comparisons in comparative education. In this context, we characterize the various studies not only in relation to the specific problem being studied but also in relation to the societal purpose of the comparison (transfer from one society to another or the methodological use of the comparison in a scientific approach). The ideas of Hans, Holmes, Bereday, Tretheway, and Lê Thanh Khoi on the question of comparability are discussed, and we illustrate the complexity of this problem by analyzing how it is presented in two qualitative, comparative studies in which we are participating.

Quels que soient les limites et le caractère relativement arbitraire de l'opposition entre les études quantitatives et les études qualitatives en éducation comparée, cette distinction s'avère utile lorsqu'il s'agit de

cerner les problèmes méthodologiques liés à la légitimité d'une démarche comparative. On peut en effet considérer que la comparabilité des données quantitatives est un problème, certes ardu, mais de type essentiellement technique et dont la gestion est largement réalisée maintenant sous l'effet de la standardisation des statistiques internationales à la suite des travaux des divers organismes impliqués. Par contre, la comparabilité des données qualitatives ne paraît pas pouvoir être abordée sous un angle technique et normalisateur puisque ce problème constitue une interrogation de type presque phénoménologique sur la signification des concepts dans un contexte inter-culturel. Pour reprendre les termes de Lê Thanh Khoi (1981), la notion de comparabilité des définitions paraît nettement moins problématique que celle de la comparabilité des significations qui se situe au coeur de l'interrogation fondamentale que posent les comparaisons de type qualitatif en éducation comparée.

Bien sûr, si l'on se situe à l'intérieur d'un paradigme mécaniste et linéaire, on considérera le concept, la définition, comme une donnée objective, un contenant similaire et normalisé à l'intérieur de plusieurs sociétés (l'analphabétisme, l'enseignement des sciences, les buts de l'éducation, etc.) et la signification, c'est-à-dire le contenu spécifique et divergent dans chacune des unités de comparaison, comme extérieure à l'analyste et à sa définition même du problème de recherche et des concepts opératoires. En fait, l'image selon laquelle le chercheur en éducation comparée étudierait des contenus et des significations variables selon les diverses sociétés, à partir de catégories-concepts préalablement normalisés, néglige l'aspect essentiellement dialectique de toute recherche interculturelle: autant et sans doute davantage qu'à "remplir" des contenants avec des données, la comparaison en éducation comparée vise à un retour critique, à une reconstruction des concepts et des catégories qu'on avait acceptés préalablement comme bases de départ.

Si l'éducation comparée n'est pas abordée dans cette perspective essentiellement dialectique et interculturelle, il devient presque certain que, sous couvert d'objectivité, on retombera dans l'ethnocentrisme cognitif qui est un des dangers inhérents à la comparaison des données qualitatives. Selon Preiswerk et Perrot, l'ethnocentrisme peut être défini comme

l'attitude d'un groupe consistant à s'accorder une place centrale par rapport aux autres groupes, à valoriser positivement ses réalisations et ses particularismes, ce qui mène à un comportement projectif à l'égard des hors-groupes qui sont interprétés à travers le mode de pensée de l'en-groupe. (1975, p. 49)

Dans le domaine méthodologique, l'ethnocentrisme cognitif consiste, selon Lê Thanh Khoi (1981), en deux manifestations principales: la

projection de modèles, et son corollaire, le transfert de concepts:

L'observateur, de façon consciente ou non, formule sa problématique et interprète une réalité extérieure en se basant sur le système de valeurs et les concepts que son groupe a élaboré d'après sa propre expérience historique Je ne dis pas que les concepts produits dans une société donnée sont totalement inapplicables à l'étude d'une société différente. Je veux simplement souligner que tout concept ne traduit qu'une part de la réalité, celle qui est privilégiée par la société d'origine. (p. 21)

En choisissant un langage, on construit un monde. Le discours qualitatif en éducation comparée peut n'être qu'idéologique, et la comparaison, aussi sophistiquée soit-elle, qu'une auto-justification.

Il faut prendre conscience du terrorisme du langage. Quand une conception du monde impose son langage, elle impose en même temps ses valeurs. Ceux qui acceptent ce langage se soumettent à ces valeurs. Cette violence culturelle n'est pas seulement symbolique. Dans la recherche en sciences sociales, les concepts déterminent les questions que l'on pose, la démarche que l'on suit et, dans une certaine mesure, les réponses que l'on obtient. (Lê Thanh Khoi, 1981, p. 24)

Afin de tenter d'échapper à l'ethnocentrisme cognitif, deux démarches apparaissent essentielles lorsqu'on prétend mettre en parallèle des données qualitatives. Tout d'abord, il importe d'aborder la comparaison dans sa dimension dialectique et dynamique. A la fin de la démarche de recherche, non seulement aura-t-on cerné les différences éducatives entre deux sociétés, mais on aura redéfini, intégré, élargi les concepts mêmes qui devaient servir de catégories préalables d'analyse. En d'autres mots, à partir d'un *transfert* de concepts presque inévitable dans un premier temps puisqu'il faut bien tenter de ramener l'inconnu au connu pour l'appréhender au départ, on tentera, face aux insuffisances constatées, une *traduction* de concepts qui puisse rendre compte de l'ensemble de la gestalt sociétale étrangère puis, dans un retour critique, un *élargissement* de concepts qui pourront alors être authentiquement considérés comme transculturels, au moins dans les limites définies par la recherche spécifique (Miguelé, 1977).

Cependant, et ceci constitue le deuxième volet de notre réflexion, avant d'aborder le processus de la mise en parallèle, il convient de s'assurer de la légitimité de la comparaison entreprise: en effet, même si la conception dynamique de la démarche de recherche évite l'obligation de normaliser et de standardiser a priori les catégories préalables à travers lesquelles on prétend amorcer la mise en parallèle, il n'en demeure pas moins que le comparatiste se doit en quelque sorte de tenter de justifier sa démarche à la lumière d'un certain nombre de paramètres sur lesquels il convient de s'interroger. En effet, si l'on veut bien reconnaître que comparabilité n'est

pas identité mais similarité (sinon, on pourrait se demander pourquoi comparer), il n'en demeure pas moins que toute mise en parallèle de données qualitatives suppose un projet préalable.

Comme le fait bien remarquer Farrell (1979), la question de la comparabilité spécifique est reliée à un problème (problem-oriented):

There is an assumption that there is a sense in which any two entities can be said to be naturally similar, that similarity is a sort of preordained or inherent characteristic ... this is simply not true. Similarity is not something which inheres in the data. It is a characteristic of the relationship between the observer and the data and depends upon the conceptual structures within the mind of the observer. Cases which are similar for the purposes of one observer will not be similar (or will be similar in different respects) for another It is the hypothesis, not the data, which provides an answer to the question: compare in terms of what? (pp. 11-12)

Le degré de similarité ne constitue pas en lui-même une justification de la légitimité de la comparaison qui peut s'établir entre des phénomènes extrêmement différents, en autant que le problème abordé soit éclairé par la comparaison et que les limites préalables de la comparabilité des expériences soient bien cernées.

It must be emphasized that comparing does not amount to equating and that there is no logical reason why a comparison should be focused on resemblances rather than differences ... it all depends on what kind of question we are trying to answer. Even to state that two things are dissimilar is to have compared them. (Farrell, 1979, p. 13)

De plus, dans la recherche de critères de comparabilité, il importe de tenir compte non seulement du problème qu'on prétend étudier, mais également du but sociétal de la comparaison. Il convient en effet de distinguer les recherches en éducation comparée dont le but principal est le transfert d'une expérience pédagogique d'une société donnée vers une autre¹ et les recherches dites scientifiques où la comparaison sert de procédé méthodologique pour tester des relations de causalité entre les phénomènes ou, du moins, pour expliciter des problématiques dans une perspective comparative.

Dans le premier cas, les paramètres retenus sont appelés à jouer le rôle de garde-fous, de balises permettant d'évaluer non pas la comparabilité mais bien la transférabilité des expériences éducatives, à partir de l'analyse des différences et des similitudes entre les contextes sociaux où l'on prétend effectuer le transfert. Ce premier cas qui correspond à la conception traditionnelle de l'éducation comparée est plus simple à analyser car, depuis longtemps, les décideurs reconnaissent le danger de transferts non sélectifs (Hans, 1958).

Dans le second cas, la comparaison intersociétale apparaît comme un procédé méthodologique permettant de tester des hypothèses de causalité entre phénomènes sociaux et éducatifs (dans un paradigme positiviste de vérification) ou d'explicitier des problématiques et de formuler des hypothèses (dans un paradigme de recherche exploratoire). Il s'agit de tenter de fournir des explications concernant les différences et similitudes constatées dans le problème éducatif étudié dans les deux sociétés en les reliant avec les conditions et les limites de comparabilité explicitées préalablement, c'est-à-dire avec les différences et les similitudes entre ces deux contextes.

Comme le fait remarquer Bereday (1964), dans cette perspective, l'identification et la pondération de paramètres de comparabilité entre les deux unités de comparaison entretiennent des rapports étroits avec la recherche d'explications et de facteurs qui puissent rendre compte de la diversité des expériences. Le chercheur doit donc tout d'abord cerner les conditions de comparabilité avant d'effectuer la comparaison des expériences éducatives. Cependant, il se doit également de tenter d'explicitier d'autres ressemblances et différences sociétales qui ne se rapportent pas à sa problématique, mais qui pourraient être pertinentes dans l'explication des phénomènes éducatifs. Le choix sera nécessairement non-exhaustif, mais de la pertinence et de la largeur des contre-hypothèses ou contre-problématiques explorées dépendra le degré de légitimité de la théorie ou de la tentative de théorisation partielle que la comparaison aura permis d'amorcer (Miguelez, 1977). Cette seconde approche est évidemment plus délicate puisqu'elle se situe au cœur de deux débats toujours ouverts: soit celui de la scientificité de l'éducation comparée et celui de la légitimité de la recherche exploratoire et qualitative en éducation (Lê Thanh Khoi, 1981).

A travers l'analyse qui précède, le lecteur aura compris que nous mettons fortement en doute la possibilité et surtout l'utilité de tenter d'identifier une série de paramètres généraux qui seraient garants de la légitimité de la mise en parallèle de données qualitatives, en permettant de préciser dans tous les cas les critères au nom desquels on peut cerner les limites préalables de la comparaison. En effet, comme le fait ressortir Lê Thanh Khoi (1981), la comparaison de type qualitatif est multiple: on peut mettre en parallèle les finalités, buts, et objectifs de systèmes éducatifs; leur organisation administrative; les structures de l'enseignement; des contenus pédagogiques généraux ou spécifiques; des méthodes et des techniques. On peut s'interroger sur les types de relations pédagogiques, la définition et le rôle de la profession enseignante, les conflits entre l'école et la communauté, les problèmes de la population étudiante. Ces comparaisons diverses peuvent opposer des données

provenant de deux ou plusieurs états, de régions culturelles ou administratives à l'intérieur d'un même état ou même des aires supra-nationales de type géographique, culturel ou économique.

Certains auteurs ont tenté de préciser des typologies ou grandes divisions dont il conviendrait de tenir compte afin de cerner les différences préalables entre les contextes avant d'amorcer la comparaison. Hans (1958) insistait sur l'importance des facteurs naturels (pp. v-vii). Bereday (1964) propose de cerner les rapports de l'éducation et de la société à l'aide de quatre paramètres: "Goals of society, goals of education, social implementation, individual enforcement" (p. 27). Holmes (1981) a construit un modèle qui permettrait, selon lui, d'évaluer la diversité des contextes ou, selon ses propres termes, "the initial conditions," en tenant compte principalement de quatre types de "patterns" sociétaux: normatifs, institutionnels, culturels, et "naturels" (pp. 88-89). Toutes ces tentatives se heurtent à la même limite: pour demeurer universelles et générales, leurs classifications sont condamnées à être extrêmement vagues, et leur utilité face à des problèmes spécifiques est largement compromise. Dans tous les cas, les auteurs doivent conclure que le jugement final sur la sélection, la pertinence et la pondération de divers critères de comparabilité demeure celui du chercheur. Comme le dit Holmes: "In describing the context of education not only has selection to take place but varying weights have to be accorded to the factors Doubtless the selection and weighting of factors are somewhat arbitrary processes" (1981, p. 85).

Il nous semble donc plus utile de chercher à définir des critères spécifiques à chaque étude de cas, en autant que ces critères répondent à des conditions minimales de l'objectivité scientifique, telle que définie par Trethewey: "As problems are multidimensional and not all data that are arguably relevant can possibly be considered, judgements about relevance *will* be made. It is necessary therefore to establish criteria of relevance which, still selective and partial, are nevertheless *visible* and *open to discussion*" (1976, p. 86).

Deux exemples concrets de recherches qualitatives en éducation comparée dans lesquelles nous sommes actuellement impliquée nous serviront à illustrer notre propos. Les deux recherches mettent en parallèle les mêmes unités de comparaison intra-nationale (soit deux provinces canadiennes: l'Ontario et le Québec), mais elles diffèrent quant à leur objet, le type de problème abordé ainsi que le but de la comparaison. Elles permettront de faire ressortir la diversité des paramètres pertinents, même à l'intérieur des mêmes unités de comparaison, selon l'angle de la comparaison. De plus, le fait d'étudier deux sociétés dont l'éloignement ne paraît pas très grand permettra de bien expliciter

que le problème de l'ethnocentrisme cognitif et de la comparabilité des définitions et des significations est universel et non-spécifique au degré d'éloignement des unités de comparaison. On verra même qu'il risque d'être plus pernicieux et plus difficile à cerner lorsque le chercheur croit faire face à des contextes apparemment familiers.

La première recherche (Lessard, Mathurin, & Mc Andrew, 1984) consiste en une étude préalable sur la tâche enseignante en Ontario devant permettre ultérieurement la comparaison avec la situation québécoise. Cette étude a été commandée par le Conseil supérieur de l'éducation du Québec dans le but implicite, mais clairement discernable, d'influencer les prises de position de cet organisme face à un problème spécifique au Québec, soit l'application des clauses du décret relatives à l'augmentation de la tâche de l'enseignant québécois. Il ne paraît pas avoir d'hypothèse préalable dans une telle recherche qui demeure essentiellement descriptive et non-explicative, du moins dans la conception de départ de l'organisme commanditaire.

Dans le second cas, il s'agit de notre projet de thèse de doctorat (Mc Andrew, 1984). Nous nous intéressons à mettre en parallèle les programmes d'enseignement des langues non-officielles d'origine immigrante dans les systèmes publics élémentaires en Ontario et au Québec, soit le Programme d'enseignement des langues d'origines (PELO) québécois et les "Heritage Languages Programs" ontariens. Cette étude est de type explicatif et ne vise pas le transfert pédagogique d'une société à une autre. Elle est spécifiquement orientée par une problématique et des hypothèses de départ: nous cherchons à évaluer le rôle que joue la dynamique des rapports ethniques dans la création, l'implantation et les caractéristiques administratives, linguistiques, culturelles et pédagogiques de programmes multiculturels et multilingues. Nous posons comme hypothèse qu'une dynamique différente des relations ethniques dans la société globale se reflétera dans les choix différents au niveau éducatif.

Dans le premier cas, les catégories d'analyse ont été données comme allant de soi et permettant la description, puis la comparaison. Par exemple: la tâche de l'enseignant doit être analysée sous des catégories comme les composantes de la tâche, la durée en termes de minutes, heures ou jours, le ratio maître/élèves, ou le soutien pédagogique. Rapidement, l'équipe de chercheurs s'est heurtée à l'impossibilité d'utiliser très loin dans la recherche cette conception de la tâche enseignante qui est, en fait, le contenu québécois d'un tel concept. La notion d'une définition de tâche paraît difficile à cerner en Ontario pour deux raisons complémentaires: la première tient à la décentralisation du système des relations de travail, la seconde à une définition professionnelle du rôle de

l'enseignant qui interdit dans bien des cas de spécifier de façon précise et surtout quantitative la tâche enseignante. Au niveau local, la pertinence de nos questions semble étrangère aux interlocuteurs tant patronaux que syndicaux. Il apparaît de plus en plus évident qu'il faut cerner la différence dans les situations initiales, avant même de tenter d'accumuler les données recherchées.

Les limites que nous cherchons ici à établir sont très importantes puisque l'un des buts de la recherche est de justifier des décisions à la lumière d'une comparaison dont la légitimité peut désormais sembler compromise. Devant les problèmes épistémologiques qui se posent, il apparaît que la mise en parallèle doit concerner des conceptions de la tâche et non des données quantitatives dont le caractère relatif ne serait pas mis en évidence. La comparaison de nos données et les décisions relatives à l'influence qu'un modèle pourrait avoir sur l'autre ne pourraient donc se faire qu'en tenant compte de paramètres préalables comme l'organisation administrative du système d'enseignement, l'histoire du syndicalisme enseignant, les caractéristiques juridiques et culturelles du système des relations de travail, la notion de professionnalisation de l'enseignant et le degré avec lequel s'impose une telle conception dans nos deux sociétés.

Dans le second cas, le problème se présente différemment puisque nous avons choisi nos deux unités de comparaison précisément en fonction de nos hypothèses de départ. En fait, le problème de la comparabilité se posait davantage dans le premier cas puisqu'on cherchait à savoir s'il était légitime de s'inspirer de données dans une des sociétés pour justifier des décisions dans l'autre. Ici, l'on s'attend à ce que les conditions initiales soient différentes et l'on espère même que les définitions et les significations de l'objet le seront également puisque c'est ainsi que l'on prétend illustrer la problématique abordée. La légitimité de la comparaison entreprise devra donc être évaluée selon son efficacité dans l'illustration de la problématique et les paramètres de la comparabilité entretiendront des rapports étroits avec la recherche de type causal.

Bien que notre recherche soit en cours, on peut déjà cerner des paramètres qui tendent à renforcer notre hypothèse tels l'histoire des relations ethniques, la stratification socio-économique selon l'ethnicité, la dynamique démo-linguistique. D'autres, au contraire, mettent l'accent sur des différences initiales qui ne relèvent pas de notre problématique et pourraient être tout aussi essentielles dans l'explication de la variété des programmes (par exemple: une organisation scolaire centralisée ou décentralisée ainsi que diverses contingences historiques non liées aux relations inter-ethniques dans les deux provinces). Encore une fois, insistons sur l'aspect dynamique de la mise en parallèle de données

qualitatives: la pertinence des paramètres se précise à mesure que se déroule la recherche; peut-être même l'hypothèse devra-t-elle être abandonnée ou reformulée si, par exemple, confrontés à la réalité ontarienne, les concepts issus du modèle théorique des relations majorités/minorités mais largement influencés par la problématique québécoise s'avéraient insuffisants ou ethnocentriques.

Nous espérons que ces deux exemples auront aidé à expliciter de façon plus concrète la complexité de la question de la comparabilité surtout lorsqu'elle s'applique à des études essentiellement qualitatives. Nous conclurons maintenant cette réflexion en rappelant les deux principes méthodologiques qui nous paraissent essentiels lors de la mise en parallèle de données qualitatives: utiliser la comparaison comme une méthode dynamique de reformulation continue des concepts afin de leur donner un champ maximal d'interculturalité; préciser les limites de la comparabilité à l'aide de paramètres spécifiques qui seront choisis par le chercheur pour leur pertinence face à la comparaison abordée, mais demeureront très explicites et susceptibles d'une contestation académique.

NOTE

- ¹ Il est rare que cet objectif soit aussi explicite, mais la relative mise en veilleuse du concept de "cultural borrowing" dans la recherche académique ne doit pas nous amener à négliger l'importance quantitative et qualitative de cette motivation dans la recherche appliquée.

RÉFÉRENCES

- Bereday, G. (1964). *Comparative method in education*. Toronto: Holt, Rinehart and Winston.
- Farrell, J.-P. (1979). The necessity of comparisons in the study of education: The salience of science and the problem of comparability. *Comparative Education Review*, 23(1), 3-16.
- Hans, N. (1958). *Comparative education: A study of educational factors and traditions*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Holmes, B. (1981). *Comparative education: Some considerations of method*. London: George Allen and Unwin Ltd.
- Lessard, C., Mathurin, K., & Mc Andrew, M. (1984). *Tâche, soutien professionnel et autonomie des enseignants ontariens* (Rapport de recherche). Québec: Conseil supérieur de l'éducation du Québec.
- Lê Thanh Khoi (1981). *L'Éducation comparée*. Paris: Armand Colin.
- Mc Andrew, M. (1984). *Relations ethniques et enseignement des langues d'origines dans le système scolaire public: Étude comparative du PELO au Québec et du "Heritage Language Program" en Ontario*. Projet de thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Migueluez, R. (1977). *La comparaison interculturelle*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

Preiswerk, R., & Perrot, D. (1975). *Ethnocentrisme et histoire. L'Afrique, l'Amérique indienne et l'Asie dans les manuels occidentaux*. Paris: Editions Anthropos.

Trethewey, A. R. (1976). *Introducing comparative education*. Don Mills, Ontario: Pergamon Press of Canada.

In diesem Artikel gehen wir auf das erkenntnistheoretische Problem des Vergleiches qualitativer Fakten unter zwei wichtigen Aspekten ein. Als erstes stellen wir Überlegungen zur dynamischen Verwendung des Vergleiches als aktivem Mittel der Re-Formulierung unikultureller Konzepte und des Auftretens neuer Konzepte an, mit dem Ziel, ihnen einen maximalen Bereich der Interkulturalität zu vermitteln und um qualitativen Studien in vergleichenden Erziehungswissenschaften zu ermöglichen, kognitive ethnozentrierte Vorurteile und die Selbstrechtfertigung der Herkunftsgesellschaft des Forschers in weitem Rahmen zu vermeiden. Anschließend stellen wir uns die Frage nach der Möglichkeit, allgemeine oder spezifische Parameter zu präzisieren, wodurch die Legitimität und die Grenzen der qualitativen Vergleiche, die in vergleichenden Erziehungswissenschaften angestellt werden, bestimmt werden können. Bei dieser Überlegung unterscheiden wir die verschiedenen Studien, nicht nur nach dem speziellen Charakter des untersuchten Problems, sondern ebenso nach dem gesellschaftlichen Ziel des Vergleiches (Übertragung von einer Gesellschaft auf eine andere oder methodologische Verwendung des Vergleiches in einer wissenschaftlichen Maßnahme.) Die Konzeptionen von Hans, Holmes, Bereday, Trethewey and Lê Thanh Khoi zu Fragen der Vergleichbarkeit werden diskutiert, und die Komplexität dieses Problems wird durch seine Analyse in zwei vergleichenden Forschungsarbeiten von qualitativer Art, von denen wir betroffen sind, veranschaulicht.

En este artículo abordamos dos aspectos principales del problema epistemológico de la puesta en paralelo de los datos cualitativos. Primero, examinamos el uso dinámico de la comparación como instrumento activo para reformular conceptos uniculturales y la emergencia de conceptos nuevos para darles un máximo campo intercultural y para permitir a los estudios cualitativos en educación de evitar, en gran medida, el sesgo de la etnocentricidad cognitiva y de la autojustificación de la cultura de origen del investigador. Luego, examinamos la posibilidad de precisar parámetros generales o específicos, permitiendo delimitar la validez y los límites de la comparaciones cualitativas emprendidas en educación comparada. Distinguimos diversos estudios, no solamente según la especificidad del problema estudiado sino igualmente según el propósito societal de la comparación (transferencia de una sociedad a otra o utilización metodológica de la comparación en un proceso científico). Se discuten los conceptos de Hans, Holmes, Bereday, Trethewey y Lê Thanh Khoi acerca de la cuestión de comparabilidad e ilustramos la complejidad de este problema analizando cómo se formula en dos investigaciones comparativas de tipo cualitativo en las que estamos involucradas.

Marie Mc Andrew est étudiante et assistante de recherche à la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, C.P. 6128, Succursale A, Montréal, Québec H3C 3J7.