

L'ÉDUCATION COMPARÉE DANS LES DISCOURS ET LES INSTITUTIONS

RÉGIS MALET

DE L'ÉCLIPSE À LA RENAISSANCE INSTITUTIONNELLE

La parution récente de plusieurs ouvrages et numéros thématiques de revues internationales atteste d'un vif regain d'intérêt pour l'éducation comparée dans l'espace francophone (Groux, Porcher, 1997 ; Groux & Tutiaux-Guillon, 2000 ; Jucquoy & Vielle, 1999 ; Leclerc, 1999 ; *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 1995 ; *Revue Française de Pédagogie*, 1997 ; Sirota, 2001), espace dans lequel il ne semble pas abusif de dire que le domaine comparatif n'a longtemps guère été représenté. Même si c'est à un Français – Marc-Antoine Jullien de Paris (1775-1848) – que l'on attribue au XIX^e siècle la fondation de l'éducation comparée (1817), la communauté scientifique anglo-saxonne a traditionnellement conféré à ce domaine d'étude une place plus significative,

et c'est grandement à des travaux anglo-américains que l'on doit la consolidation de la comparaison internationale en éducation au cours des décennies soixante (Holmes, 1965 ; Noah & Eckstein, 1969)¹.

Un indicateur de cette forte représentation est l'espace éditorial qui est accordé à ce domaine de recherche. J'illustrerai cet aspect principalement par deux exemples nationaux, celui de la Grande-Bretagne et celui de la France. Au risque de mettre à mal l'adage anglais à la gloire de l'insularité britannique : « *fog in the Channel, continent isolated* », force est de constater que l'ouverture internationale n'est pas en matière d'éducation comparée en faveur de la recherche continentale. Dans le seul champ de l'éducation et de la formation, on trouve pléthore de revues britanniques spécialisées dans la recherche comparative ou internationale, souvent liées aux associations de spécialistes qui se sont constituées

1. La première association d'éducation comparée est créée aux États-Unis en 1956, et avec elle la première revue d'éducation comparée, *Comparative Education Review*. C'est en 1961 que naît en Europe la première association du genre : la Comparative Education Society in Europe (CFSF), intégrée dans la Comparative and International Education Society en 1969 (CIES), emmenée principalement par les Anglo-Saxons, qui comptaient déjà de nombreux centres de recherche en éducation, et dont B. Holmes et F.J. King furent parmi les principaux artisans.

au cours des années soixante et soixante-dix, nationalement – chaque pays ayant sa propre association de spécialistes : en Grande-Bretagne la *British Comparative and International Education Society* – ou internationalement, l'existence de réseaux de communication étant une constituante essentielle dans un champ par nature international. Citons quelques-unes des principales revues de langue anglaise dans le domaine : *Comparative Education, Compare* (d'abord bulletin de l'association d'éducation comparée britannique avant de devenir en 1971 une revue), *Comparative Educational Review, European Journal of Education, European Journal of Teacher Education* (à l'origine revue de l'ATEE²), *Higher Education in Europe*, etc.³

En France, l'Association Francophone d'Éducation Comparée (AFEC), fondée en 1973 par M. Debeauvais⁴, publie depuis sa création la revue *Éducation Comparée*⁵, et depuis 2001, en partenariat avec l'Institut Européen d'Éducation et de Politique Sociale (IEEPS), la revue *Politiques d'Éducation et de Formation. Analyses et Comparaisons Internationales*. Quelques revues, telles *Perspectives Documentaires en Éducation* ou *Carrefours de l'Éducation*, proposent une rubrique internationale. La dernière consacrait récemment un numéro thématique international à la question de la pratique réflexive en formation d'enseignants (n° 12, 2001). Un indice du regain d'intérêt suscité par l'éducation comparée depuis la dernière décennie est d'ailleurs la publication de numéros consacrés au thème par des revues francophones : *Perspectives* (n° 71, 1989), la *Revue Française de Pédagogie* (n° 121, 1997), la *Revue Internationale d'Éducation* (n° 1, 1994), auparavant *Les amis de Sèvres*, qui consacre par ailleurs deux numéros thématiques à la formation des enseignants d'un point de vue international (n° 20, 1998 ; n° 21, 1999) ; *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle* enfin (n° 2-3, 1995). Au cours

de la même période, d'autres revues accueillent régulièrement des articles rendant compte d'expériences étrangères dans leur domaine de préoccupations : c'est le cas de *Recherche et Formation*, qui propose plusieurs numéros thématiques à dimension internationale : « Tendances en formation des enseignants : stratégies françaises et expériences étrangères », (n° 10, 1991) ; « Les enseignants et l'Europe » (n° 18, 1995) ; « Mobilité internationale et formation » (n° 33, 2000) ; c'est le cas également de la revue *Éducation Permanente*, qui consacre un numéro à l'Europe (n° 99, 1989).

Si ce panorama permet d'avoir une certaine visibilité du poids éditorial de l'éducation comparée dans deux pays européens⁶, une approche plus fine permet de prendre la mesure du type de contributions qu'accueillent quelques-unes de ces revues, et ce faisant de dessiner plus précisément les contours de la recherche contemporaine en éducation comparée. P. Broadfoot (1999) propose utilement cet inventaire dans un récent ouvrage, *Learning from Comparing* (Alexander, Broadfoot & Philips, 1999), dans lequel elle propose une typologie des « études comparatives » publiées entre 1993 et 1996 dans la revue britannique *Comparative Education*. Il ressort de son recensement que la majorité des articles publiés se révèlent être des études menées dans un seul pays (31 études) ; une proportion moindre, bien que sensiblement équivalente (29), est constituée à proprement parler d'études comparatives (empiriques ou documentaires) ; une dernière catégorie enfin recouvre des études théoriques sur des questions pertinentes d'un point de vue comparatif : culture et connaissance, pouvoir et contrôle en éducation, etc. (21) (Broadfoot, 1999 : 23-24). En 1999, V. Rust, *et al.* observaient à leur tour, à partir d'une consultation extensive des articles parus depuis 1975 dans trois revues anglo-américaines importantes du genre (*Comparative Education Review, Compa-*

2. Association for Teacher Education in Europe.

3. Le lecteur peut disposer d'un panorama complet des revues comparatives et internationales anglophones à l'adresse suivante : <http://www.pitt.edu/~iise/journals.html>.

4. L'AFEC présente la spécificité, par rapport aux associations anglo-saxonnes, de rassembler aussi bien des universitaires, des chercheurs, que des experts issus des administrations et des organismes nationaux et internationaux.

5. *Éducation Comparée* ne paraît cependant qu'une fois par an, et reprend les actes du colloque de l'association, également annuel.

6. Pour un recensement plus exhaustif, pays par pays, de l'état de l'éducation comparée dans le monde, le lecteur se reportera utilement aux ouvrages de J.-M. Leclerc (1999) et D. Groux & N. Tutiaux-Guillon (2000). Le travail de W.D. Halls (1990) propose un bilan approfondi substantiel de l'éducation comparée par aires culturelles, entreprenant ambitieusement une « carte de l'éducation comparée comme discipline » (p. 14).

ative Education, *International Journal of Education Development*) la rareté de la recherche authentiquement comparative : moins d'un tiers des études consultées développent effectivement une démarche comparative (Rust, et al., 1999)⁷.

Dans le même esprit, mais, eu égard à l'espace éditorial plus ténu accordé à la comparaison dans l'espace francophone, à partir d'un corpus plus modeste constitué des quelques dix revues francophones mentionnées plus haut, consentons au même type d'exercice pour le cas français. Bien que la comparaison ne soit pas une entrée affirmée par l'ensemble de ces publications (qui affichent prudemment et logiquement le qualificatif « international ») et que par ailleurs chacune procède de lignes éditoriales spécifiques, en tant qu'elles ont pour commune ambition de proposer une approche internationale et/ou comparative des questions d'éducation et de formation, une telle démarche ne semble pas incongrue. Moyennant ces réserves, il est intéressant de constater qu'on retrouve dans l'ensemble les tendances mises en évidence par P. Broadfoot pour le Royaume-Uni et V.D. Rust et ses collègues pour le contexte anglo-américain, à savoir la prédominance des études nationales (51), la part plus réduite des études proprement comparatives internationales (25), et enfin une proportion considérable de contributions spéculatives (33), bien plus souvent théoriques (28) que méthodologiques (5), dans le domaine de la comparaison en éducation ou du champ thématique couvert. Cet aperçu comparatif du poids et du contenu éditoriaux des revues préoccupées de comparaison en éducation suggère une série de remarques :

1) Il révèle une acception ample des travaux relevant de la comparaison en éducation, puisque tant les revues britanniques que françaises publient des études qui ne sont pas à proprement parler comparatives, mais qui rendent compte d'expériences étrangères sur des

problèmes particuliers d'éducation et de formation. On a affaire dans ces cas à des études intranationales. Le plus souvent, la dimension strictement comparative est proposée en amorce des études proprement dites. On trouve les mêmes modalités d'exposition dans la plupart des ouvrages collectifs d'éducation comparée, configuration dans laquelle, paradoxalement, est laissé au lecteur le soin de comparer⁸. De ce point de vue, une part importante de ces travaux et revues relèvent moins de la comparaison *stricto sensu* que de la confrontation internationale – ambition tout à fait fructueuse et stimulante au demeurant – sur des questions vives d'éducation et de formation. En sorte que le terme que proposait G. Bereday (1964) pour désigner ce genre de travaux – *foreign education* – conviendrait aisément à l'ensemble du domaine, si nombre faisait loi.

2) Dans le même temps, cette mise en perspective introduit indirectement une autre singularité de la recherche comparative et fournit des indices sur la façon dont s'organisent collectivement ceux qui en font profession. Bien que travaillés par un souci de constituer des communautés scientifiques internationales, souci qu'atteste en effet la composition des comités rédactionnels des revues spécialisées, autant que des auteurs qu'elles publient, aussi bien qu'en témoigne l'existence de multiples associations de spécialistes internationales (CIES ; EERA⁹), les comparatistes se définissent et se structurent aussi sur des bases nationales, voire locales. Chaque revue d'éducation comparée, chaque département ou institut de recherche, qu'il soit britannique, allemand, français, définit en effet à l'intérieur des cadres de sa culture académique et institutionnelle ses objets et ses postulats théoriques et ses outils méthodologiques. De sorte que malgré le caractère international de la recherche comparative, comme le constate R. Cowel qui n'hésite pas à évoquer *des* éducations comparées, « le fondement institutionnel de sa production n'en est pas

7. D'autres enquêtes menées à différentes périodes manifestent les mêmes tendances : les études authentiquement comparatives ne sont pas dominantes. W.D. Halls constate par exemple à partir d'un échantillon aléatoire d'articles parus dans la *International Review of Education* entre 1975 et 1985 que 40 % des études ne traitaient que d'un seul pays (Halls, 1990 : 25). À partir d'un corpus de 1 650 articles publiés entre 1986 et 1993 dans les revues internationales en éducation (dominées par le monde anglo-saxon comme nous l'avons vu), A. Novoa remarque que 48 % des études recensées développent une approche authentiquement comparative (Novoa, 1998).

8. Dans la forme la plus classique des collectifs internationaux et/ou comparatifs, les auteurs-coordonateurs de l'ouvrage introduisent les problématiques soulevées par l'ensemble des contributions et proposent une mise en perspective réflexive qui en assure la cohérence, chacune des contributions étant bien souvent signée par un universitaire représentant l'aire culturelle traitée.

9. European Educational Research Association.

moins centrifuge, spécifiquement national dans ses liens administratifs et politiques » (Cowel, 1990 : 325, 326). Cette tendance centrifuge du comparatisme en éducation n'entame pas nécessairement pour autant les possibilités d'avancées théoriques ou méthodologiques dans le domaine, en constituant même probablement le détour nécessaire. Comment une communauté scientifique internationale ponctuellement regroupée dans des associations de spécialistes supranationales ne peinerait-elle pas en effet à introduire une authentique cohérence scientifique ? Outre le poids des traditions académiques et des ancrages disciplinaires, que ne saurait effacer le seul caractère international du champ, le contexte institutionnel, le rôle des États et le poids des organismes nationaux dans la place et le statut accordés à l'éducation comparée, l'existence d'instituts de recherche spécialisés, la communauté scientifique, tous ces facteurs environnementaux pèsent sur le développement quantitatif et qualitatif de la recherche comparative dans chaque contexte national, et en conséquence sur la cohérence internationale du domaine. Les catégories d'étude investies par l'éducation comparée varient selon les aires culturelles pour les mêmes raisons culturelles et politico-institutionnelles, c'est-à-dire selon les problèmes qui se posent, et surtout *comment* ils sont posés, pour tel pays dans le domaine de l'éducation et de la formation.

Ainsi par exemple, dans le cas du Royaume-Uni, qui contraste avec celui de la France et illustre combien la situation de l'éducation comparée est instable et soumise au contexte sociopolitique, le développement de l'éducation comparée a été fortement lié à la formation des enseignants (Cowel, 1990 ; Sutherland, 1999 ; Limage, 2000). Ce sont d'ailleurs pour une large part les *Colleges of Education* longtemps chargés de former les enseignants qui ont pourvu en adhérents et soutenu la création de la *British Comparative and International Education Society*, et de fait celle de ses revues *Compa-*

rative Education et *Compare* (Sutherland, 1985). Les restrictions gouvernementales et le recentrage depuis la fin des années soixante-dix de la formation professionnelle des enseignants britanniques sur la pratique pédagogique, au détriment d'éléments réflexifs ou disciplinaires, ont entraîné la disparition progressive dans les programmes proposés par les départements d'éducation d'une formation à l'éducation comparée pour les futurs enseignants, affaiblissant considérablement, même si provisoirement¹⁰, le champ d'étude, compte tenu de ses modalités historiques de développement. Le lien étroit entre formation des enseignants et éducation comparée n'est pas propre au seul Royaume-Uni. On sait combien aux États-Unis cette tradition est ancrée, le Teachers' College ayant largement contribué au développement et au rayonnement de la recherche internationale américaine dans le domaine¹¹.

3) Un dernier enseignement de ce recensement a trait à la place considérable des contributions théoriques dans le domaine de l'éducation comparée, ce qui dénote une réelle vitalité du champ en matière de structuration épistémologique et conceptuelle, et probablement une prise de conscience de la part des comparatistes que l'autonomie et la légitimité scientifique de leur domaine de recherche passent par cette fondation de référents théoriques propres. Néanmoins, cette effervescence épistémologique ne s'accompagne pas d'un égal souci de structuration méthodologique du champ. La part importante de recherches intranationales que nous avons constatée est à cet égard l'indice de la difficulté tant méthodologique que logistique à développer des recherches internationales proprement comparatives. Le facteur linguistique est un des obstacles les plus évidents justifiant cet embarras, en quoi l'hégémonie du monde anglo-saxon en la matière, qui conduit certains à évoquer « l'anglo-centrisme » du champ (Grüber, 2001), peut en partie se comprendre¹². Par ailleurs, les

10. C'est depuis lors l'Université, en lien avec l'association britannique d'éducation comparée en Europe (BCESE) et le soutien d'éditeurs comme Croom Helm, Triangle ou Taylor & Francis, qui a repris le flambeau d'un champ qui s'est progressivement déplacé vers les second et troisième cycles universitaires. Pour cette question de l'influence prépondérante des revues et des éditeurs dans la diffusion de l'éducation comparée, voir Sutherland, 1985.
11. R. Cowen (*op. cit.*) rappelle que le *World Yearbook of Education* est traditionnellement le produit d'une collaboration entre l'Institute of Education de l'Université de Londres (en les personnes de B. Holmes et E. King) et le Teachers' College de Columbia, qui est également à l'origine de la création de la première association d'éducation comparée, et de sa revue, *Comparative Education Review*, qu'il a éditée jusqu'en 1978.
12. Nous constaterons plus loin que cette hégémonie est tout à fait lisible dans les intérêts de connaissance qui ont guidé le champ comparatif au cours de son développement.

études comparatives sont bien souvent le produit de coopérations internationales, entre institutions ou simplement entre chercheurs isolés. De ce point de vue, les facilités croissantes de communication, d'information et d'échange entre chercheurs peuvent augurer d'un probable développement de ce domaine.

L'enseignement de l'éducation comparée dans les universités est un autre indicateur pertinent de la vitalité du champ. Paradoxalement, compte tenu de sa situation géopolitique et de son histoire, la France, plus que le Royaume-Uni, peine à se libérer d'un certain ethnocentrisme, l'université française consentant encore modestement à cette ouverture internationale et comparatiste, le plus souvent au nom d'une irréductibilité des traditions éducatives et des références culturelles, tenace dans la culture universitaire française (Bourdieu & Passeron, 1967). Alors que dans un pays voisin comme l'Espagne, pourtant comme la France de tradition intellectualiste (Leclerc, 1994), l'éducation comparée est un domaine systématiquement représenté, obligatoire ou optionnel, dans les cursus de sciences de l'éducation et en formation d'enseignants (Paludàrias, 2000), le champ demeure encore faiblement investi en France. L'enseignement de l'éducation comparée y est encore modeste, bien qu'en progression, dans les universités, et plus discrète encore dans les programmes de formation d'enseignants. D. Groux et J.-J. Paul ont entrepris récemment un recensement des enseignements d'éducation comparée proposés dans les départements français de sciences de l'éducation et dans les IUFM (Groux & Paul, 1999). Leur enquête fait apparaître qu'une douzaine d'universités et six IUFM offrent un enseignement sur ce thème, ce qui est un progrès significatif d'avec la situation de la discipline lors des décennies précédentes, au cours desquelles seules quelques rares universités, sous l'impulsion de pionniers (M. Debeauvais, M. Debesse, M. Husson, G. Mialaret, L. Thành Khôi), offraient une formation dans le domaine¹³.

En Grande-Bretagne, comme aux États-Unis, après une période de déclin au cours des années 1980, durant lesquelles en raison de leur coût et de leur utilité discutée, notamment en formation d'enseignants, les crédits alloués à la recherche comparative eurent tendance à se tarir (Mitter, 1997), on assiste à une résurgence de l'éducation comparée dans les universités (Altbach & Tan,

1995; Crossley, 1999; Dyer & King, 1993), avec des cours et une spécialisation dans la discipline proposés au niveau du *Master* et du doctorat. La proportion importante d'étudiants étrangers dans les départements d'éducation (*overseas students*) est un premier facteur d'explication de cette évolution (Watson, 1999); la Grande-Bretagne n'est cependant pas un cas isolé en la matière. Il en est d'autres, liés notamment à une prise de conscience que les choix en matière de politiques et de dispositifs d'éducation et de formation peuvent aujourd'hui plus encore qu'hier tirer profit des innovations proposées dans d'autres contextes sociaux. À l'heure d'une européisation, voire d'une mondialisation des problèmes d'éducation, la comparaison apparaît comme un outil pertinent de décentration et d'éclairage des convergences autant que des contrastes dans la façon dont sont investis ici et ailleurs des expériences et des phénomènes éducatifs communs, et incarne dans le même temps un instrument privilégié d'aide à la décision politique.

DES PRATIQUES DISCURSIVES ET DES INTÉRÊTS DE CONNAISSANCE ÉCLATÉS

Si, comme le rappelle J.-M. Leclerc (1999), les comparaisons internationales foisonnent aujourd'hui, beaucoup sont produites au niveau national ou international en réponse à des commandes institutionnelles, faisant souffrir l'ensemble du champ, par leur nature descriptive et souvent prescriptive, d'un déficit de légitimité académique. Le déplorer n'étant guère productif, il convient bien plutôt de savoir ce que les spécialistes dans le domaine de la comparaison font de cette situation particulière à l'éducation comparée. Au reste, il convient de souligner que de nombreux programmes de recherche en éducation comparée ne doivent leur existence qu'au concours de programmes européens, tels Leonardo, Petra ou Socrates, d'agences comme Eurydice, de structures supranationales comme le Conseil de l'Europe, l'OCDE, le Bureau International d'Éducation (BIE), l'Institut International de la Planification en Éducation (IIPÉ) ou l'UNESCO (dont dépend le précédent), autant d'instances internationales qui assurent un soutien de poids à la comparaison en éducation.

13. Voir également sur ces questions Holmes, 1990 et Tournier, 1981.

Les instances recourant à la comparaison en éducation sont donc nombreuses, mais ne relèvent pas uniformément, loin s'en faut, du domaine de la recherche scientifique, ce qui contribue à la difficile lisibilité de son propos et de ses objets, et à la constitution d'un horizon de références commun. Le *discours de recherche* d'une part, et le *discours d'expertise* – celui tenu dans le cadre d'infrastructures nationales ou internationales – d'autre part, et que H. Zander identifie comme un « discours à statut gestionnaire » (1996 : 284), relèvent de registres discursifs et d'intérêts de connaissance différents, le premier étant travaillé par un souci épistémologique d'interrogation et de problématisation des phénomènes éducatifs, le second par des préoccupations pragmatiques d'évaluation et/ou de pilotage.

Difficilement conciliables, ces pratiques discursives éclatées constituent un facteur de fragilisation pour le domaine, malgré son apparente vitalité. H.J. Noah consentait déjà voici près de vingt ans que « l'éducation comparée constitu[ait] un domaine d'étude appliquée qui trouv[ait] d'abord sa justification dans sa contribution à l'évaluation, le management éducatif, l'administration et dans l'aide à la décision politique. Cependant, [ajoutait-il,] comme tout domaine, il est potentiellement soumis à un usage abusif de ses résultats pour légitimer telle ou telle action réformatrice » (Noah, 1984 : 161). Cette mise en garde devant la montée d'une dérive utilitariste d'un champ confronté à la multiplication de « nouveaux consommateurs d'éducation comparée (...) planificateurs, experts, agences de financement, organisations non gouvernementales... » (Novoa, 2000 : 203), autant d'acteurs qui jouissent d'une grande influence dans l'espace international de l'éducation, est une des préoccupations contemporaines de comparatistes soucieux de construire et de préserver une autonomie dans la définition de leurs objets d'études que la dépendance à des sources de financement, à des usages et des intérêts externes menace.

L'une des options des universitaires comparatistes face à ce consumérisme est peut-être dès lors d'assumer, comme d'aucuns le pensent, un rôle de « vigie scientifique » des organismes internationaux concernant leurs travaux comparatifs (Kallen, 1999). Pour le moins, la porosité entre ces territoires institutionnels et profes-

sionnels que sont le domaine universitaire et le domaine de l'expertise internationale semble une saine opportunité d'interaction, le dernier pouvant à l'occasion d'ailleurs « mettre au travail » l'expertise universitaire. C'est un des mérites de l'AFEC que d'avoir œuvré dès sa création dans le sens de cette ouverture. La vigilance est néanmoins de mise en effet pour éviter que cette confrontation ne se traduise à terme par une colonisation de conceptions applicationnistes de la connaissance comparative.

Un autre indice d'ouverture du champ d'études est la constitution d'équipes de recherche associant chercheurs et praticiens, *outsiders* et *insiders* (Crossley, 1999). Cette tendance participative et polyphonique, observable dans d'autres champs de préoccupations des sciences sociales, participe d'un renouvellement des perspectives de l'éducation comparée, devenue moins surplombante et plus attentive aux formes locales et subjectives de formulation des questions et des problèmes éducatifs (Crossley, 1990 ; Dyer & Chokski, 1997 ; Stuart, *et al.*, 1997).

Hésitant entre hermétisme et externalisme, les comparatistes sont sujets à des incertitudes identitaires récurrentes. L'équilibre est pour le moins difficile à trouver entre d'une part un isolationnisme scientifique soucieux de préserver le champ de l'impureté académique du discours expert, qu'on rangera alors commodément dans la rubrique « éducation internationale », en opposition à « éducation comparée » (à l'instar de ce qui se passe dans le monde anglo-saxon), et d'autre part une ouverture et une confrontation saines, mais susceptibles de mettre en danger l'assise épistémologique et la légitimité académique de la spécialité.

CONSÉQUENCES POUR LA CONNAISSANCE DANS LE DOMAINE COMPARATIF

Le registre et le temps de l'action du politique et du scientifique sont par nature discordants. L'évaluation des systèmes d'éducation ou de formation ne signifie pas pour autant une compréhension des phénomènes culturels qu'ils abritent¹⁴. Même si, dans un probable

14. J. Schriewer considère par exemple que les controverses qui jalonnent l'histoire de l'éducation comparée « résultent de visions fondamentalement différentes de l'Autre, et qui constituent l'objet de la connaissance, de l'opposition entre la minimisation de différences socio-culturelles en vue de faciliter la compréhension pratique, et leur exploitation en vue de l'analyse scientifique » (Schriewer, 1997 : 113).

espoir de performance, certains auteurs n'hésitent pas à parler de l'éducation comparée comme d'une « matière » ou d'une « discipline » (Halls, 1990 ; Pereyra, 1993), il est vraisemblable que ses ancrages institutionnels multiples (Cummings, 1999), l'incertitude de ses desseins et la fragilité de ses fondations théoriques ne l'autorise pas à se constituer comme telle. Faut-il s'en inquiéter ? On peut en douter. Justement considérée – humblement ou audacieusement – comme « un champ d'études qui recouvre toutes les disciplines œuvrant à comprendre et expliquer les phénomènes éducatifs » (Lê Thành Khôi, 1986), l'éducation comparée se nourrit probablement en effet de cette interdisciplinarité, qui favorise l'interaction de perspectives issues de toutes les disciplines des sciences humaines.

C'est dire que l'enfermement disciplinaire, s'il est susceptible d'assurer une visibilité et une légitimité institutionnelle et scientifique réelle, ne semble pas constituer un horizon plausible ni même peut-être souhaitable pour un champ de recherche dont la spécificité et le salut réside probablement plus dans l'ouverture et la confrontation que dans une improbable clôture disciplinaire. Pour autant, si l'hégémonie épistémologique ou méthodologique n'est pas forcément souhaitable en ce domaine comme en d'autres – car ne pas être touché par la pathologie de l'épistémocratie qui guette nombre de champs disciplinaires est en soi une grâce – une régulation par le consumérisme (pour reprendre l'image de A. Novoa) n'est guère plus enviable. Or, force est de reconnaître que l'hétérogénéité des contributions et des instances du discours comparatistes incite à la vigilance. En somme, la situation instable du domaine vient probablement moins de sa difficulté à être reconnu comme discipline à part entière que de son champ d'intervention, de ses usages et de ses objets, sensibles parce qu'éminemment politiques.

Moyennant quoi les catégories d'analyse et les objets d'études, et par là même les connaissances produites dans le champ comparatif ne constituent pas des savoirs neutres car ils sont soumis à une contextualisation socio-politique déterminante. Il va de soi que dans le domaine de la recherche en éducation – au-delà du seul contexte spécifique de l'éducation comparée – l'internalisme scientifique (la production de connaissances indépendantes de l'environnement dans lequel elles sont produites) n'est guère aisé, et bien des recherches se départissent à un moment donné de l'analyse distanciée,

de cette neutralité axiologique dont parle Max Weber, pour s'engager dans une intelligence nécessairement politique des problèmes traités. Le domaine de l'éducation comparée, par la multiplicité de ses ancrages institutionnels, de ses objets et de ses usages, rend cependant plus sensible encore cette tension entre internalisme et externalisme scientifiques qui travaille de façon récurrente la recherche éducative.

CONCLUSION

En dépit du nombre considérable de travaux régulièrement publiés dans le domaine, l'éducation comparée souffre donc encore d'un remarquable déficit de cadre de référence discursif commun, sinon d'assise théorique. Outre une tendance utilitariste de la comparaison internationale préjudiciable à sa reconnaissance scientifique en ce qu'elle favorise les « erreurs du comparatisme spontané » (Sghultheis, 1989 : 12), le fait de ne pas constituer en soi une discipline, mais un carrefour où se croisent divers regards disciplinaires – sciences politiques, historiques, économiques, sociologiques, de l'éducation, etc. – ne favorise pas la définition d'une identité : « nous ne savons pas grand-chose sur nous-mêmes en tant que comparatistes de l'éducation » déplore ainsi R. Cowen (1990). Néanmoins, il n'est pas déraisonnable d'espérer que la construction européenne et les enjeux identitaires que celle-ci génère, mais aussi plus concrètement encore le développement des échanges internationaux, la mobilité croissante des étudiants autant que des personnels enseignants et des chercheurs (par exemple par le biais du réseau européen PRESTIGE : *Training and Mobility of Research*), enfin le développement sensible du thème de l'interculturel dans plusieurs pays européens, qui prend en compte la diversité culturelle et linguistique intranationale, principalement dans le domaine de la scolarisation (Krüger-Potraz, 2000 ; Paludàrias, 2000), dynamise dans l'avenir de la recherche comparative, qu'il semble plus raisonnable de concevoir comme une spécialité transdisciplinaire que comme un authentique champ disciplinaire.

Régis MALET

Université Charles de Gaulle – Lille 3

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALEXANDER, R., BROADFOOT, P. & PHILIPS, D. (eds.) (1999-2000). *Learning from Comparing. New Directions in Comparative Educational Research*, 2 vol., Wallingford : Symposium Books.
- ALTBACH, P.G. & TAN, J. (1995). *Programs and Centres in Comparative and International Education : a Global Inventory*, Buffalo : State University of New York.
- ANDERSON, B. (1991). *Imagined Communities*, London : Verso.
- BABS FAFUNWA, A. (1990). L'Éducation comparée en Afrique, in Halls, W.D. (dir.), *L'Éducation comparée : questions et tendances contemporaines*, Paris : UNESCO, p. 259-294.
- BEREDAY, G.Z.F. (1964). *Comparative Method in Education*, New York : Holt, Rinehart and Winston.
- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. (1967). La comparabilité des systèmes d'enseignement, in Castel, R. & Passeron, J.-C. (dir.), *Éducation, développement et démocratie*, Paris : Mouton, p. 21-58.
- BROADFOOT, P. (1999). Not so much a context, more a way of life ? Comparative education in the 1990's, in Alexander, R., Broadfoot, P. & Philips, D. (eds.), *Learning from Comparing. New Directions in Comparative Educational Research*, vol. 1, Wallingford : Symposium Books, p. 21-32.
- Comparative Education Review* (1977). *Comparative Education – Its Present State and Future Prospects*, Oxford : Clarendon Press.
- COWEN, R. (1990). L'influence nationale et internationale des infrastructures de l'éducation comparée, in Halls, W.D. (dir.), *L'Éducation comparée : questions et tendances contemporaines*, Paris : UNESCO, p. 323-353.
- COWEN, R. (1999). Late modernity and the rules of chaos : an initial note on transitologies and rims, in Alexander, R., Broadfoot, P. & Philips, D. (eds.), *Learning from Comparing. New Directions in Comparative Educational Research*, vol. 1, Wallingford : Symposium Books, p. 73-88.
- CROSSLEY, M. (1990). Collaborative Research, ethnography and comparative and international education in the South Pacific, *International Journal of Education Development*, 10, n° 1, p. 37-46.
- CROSSLEY, M. (1999). Reconceptualising Comparative and International Education, *Compare*, 29, 3, p. 249-267.
- CROSSLEY, M. & BROADFOOT, P. (1992). Comparative and international research in education : scope, problems and potential, *British Educational Research Journal*, 2, p. 99-112.
- CUMMINGS, W.K. (1999). The InstitutionS of education : compare, compare, compare !, *Comparative Education Review*, 43, 4, p. 413-437.
- DEBEAUVAIS, M. (1994). Article « Éducation comparée », in Champy, P. & Étévé, C. (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris : Nathan Université, p. 327-330.
- DYER, C. & KING, K. (eds.) (1993). *The British Resource in International Training and Education*, Edinburgh : University of Edinburgh.
- GRANT, N. (2000). Tasks for comparative education in the new Millenium, *Comparative Education Review*, 36, 3, p. 309-317.
- GREEN, A. (1997). *Education, Globalization and the Nation-State*, London : McMillan.
- GROUX, D. & PORCHER, L. (1997). *L'Éducation comparée*, Paris : Nathan Pédagogie.
- GROUX, D. & PAUL, J.-J. (1999). *L'Éducation comparée en France : état des lieux*, in Leclerc, J.-M. (dir.), *L'Éducation comparée : mondialisation et spécificités francophones*, Paris : CNDP, p. 107-125.
- GROUX, D. & TUTIAUX-GUILLON, N. (dir.) (2000). *Les Échanges internationaux et la comparaison en éducation*, Paris : L'Harmattan.
- GRÜBER, K.H. (2001). Usages et mésusages des approches comparatives dans un cadre scientifique, in Sirota, R. (dir.), *Autour du Comparatisme en éducation*, Paris : PUF, p. 95-107.
- HALLS, W.D. (1974). Toward a European education system, *Comparative Education*, 10, 3, p. 211-219.
- HALLS, W.D. (dir.) (1990). *L'Éducation comparée : questions et tendances contemporaines*, Paris : UNESCO.
- HOFFMAN, D.M. (1999). Culture and comparative education : toward decentering and recentering the discourse, *Comparative Education Review*, 43, 4, p. 464-488.
- HOLMES, B. (1990). L'éducation comparée en Europe occidentale, in Halls, W.D. (dir.), *L'Éducation comparée : questions et tendances contemporaines*, Paris : UNESCO, p. 67-107.
- JARVIS, P. (2002). Globalisation, citizenship and the education of adults in contemporary European society, *Compare*, 32, 1, p. 5-19.
- JULIEN de PARIS, M.-A. (1962). *Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée et séries de questions sur l'éducation*, Genève : Bureau International de l'Éducation, réimpression de l'édition de 1817.
- KALLEN, D. (1999). Les organisations internationales de l'éducation comparée, in Leclerc, J.-M. (dir.), *L'Éducation comparée : mondialisation et spécificités francophones*, Paris : CNDP, p. 233-248.
- KING, E.J. (1968). *Comparative Studies and Educational Decision*, London : Methuen.
- KRÜGER-POTRAZ, M. (2000). Éducation comparée et éducation interculturelle : leur place dans la recherche et dans les cursus universitaires en Allemagne, in Groux, D. & Tutiaux-Guillon, N. (dir.), *Les Échanges internationaux et la comparaison en éducation*, Paris : L'Harmattan, p. 93-98.
- LAUDER, H. (2000). The dilemmas of comparative research and policy importation, *British Journal of Sociology of Education*, 21, 3, p. 465-475.
- LECLERC, J.-M. (1994). Intuitions et comparaisons, *Revue Internationale d'Éducation (Sèvres)*, 1.
- LECLERC, J.-M. (dir.) (1999). *L'Éducation comparée : mondialisation et spécificités francophones*, Paris : CNDP.
- LÊ THANH KHÔI. (1981). *L'Éducation comparée*, Paris : Armand Colin.

- IF THÀNH KHÔI. (1986). Toward a general theory of education, *Comparative Education Review*, 30, 1, p. 12-29.
- IF THÀNH KHÔI. (2001). *Éducation et civilisations. Genèse du monde contemporain*, Paris : UNESCO.
- LIMAGE, I. J. (2000). L'Éducation comparée et l'éducation interculturelle dans la formation des enseignants et dans les cursus universitaires : le cas des pays anglo-saxons, in Groux, D. & Tutiaux-Guillon, N. (dir.), *Les Échanges internationaux et la comparaison en éducation*, Paris : L'Harmattan, p. 85-92.
- MEURIS, G. & DE COCK, G. (1997). *Éducation comparée. Essai de bilan et projets d'avenir*, Bruxelles : De Boeck Université.
- MITTFR, W. (1997). Challenges to comparative education : between retrospect and prospect, *International Review of Education*, 43, 5-6, p. 401-412.
- NOAH, H. J. & ECKSTEIN, M. (1969). *Towards a Science of Comparative Education*, New York : McMillan.
- NOAH, H. J. (1984). The Uses and abuse of comparative education, *Comparative Education Review*, 28, 4, p. 153-165.
- NOVOA, A. (1995). Modèles d'analyse en éducation comparée : le champ et la carte, *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 2-3.
- NOVOA, A. (1998). *Histoire et comparaison*, Lisbonne : Educa.
- NOVOA, A. (2000). L'Éducation comparée et les politiques éducatives dans l'espace européen, in O'Dowd, M. & Fagerlind, I. (eds.), *Mapping European Comparative Education Research Perspectives*, Stockholm : Stockholm University & The PRESTIGE TMR Network, p. 201-224.
- O'DOWD, M. & FÄGERLIND, I. (eds.) (2000). *Mapping European Comparative Education Research Perspectives*, Stockholm : Stockholm University & The PRESTIGE TMR Network.
- PALAUDARIAS, J.-M. (2000). Éducation comparée et éducation interculturelle en Espagne, in Groux, D. & Tutiaux-Guillon, N. (dir.), *Les Échanges internationaux et la comparaison en éducation*, Paris : L'Harmattan, p. 105-110.
- PAUL, J.-J. & TOMAMICHELI, S. (eds.) (1996). *Le Rôle des pouvoirs publics dans l'éducation. Approches comparatives des évolutions et tendances contemporaines*, AFEC, Université Lumière – Lyon 2.
- PAULSTON, R. G. (1993). Mapping discourse in comparative education, *Compare*, 23, 2, p. 101-114.
- PEREYRA, M. (1993). La construcción de la educación comparada como disciplina académica, in Schriewer, J. & Pedró, F. (eds.), *Manual de educación comparada*, Barcelona : PPU, p. 255-323.
- PZEWORSKI, A. (1987). Method of cross-national research, 1970-1983 : an overview, in Dierkes, M., Weiler, H. N. & Antal, A. B. (eds.), *Comparative Policy Research*, Aldershot : Gower.
- PSACHAROPOULOS, G. & WOODHALL, M. (eds.) (1985). *Education for Development. An Analysis of Investment Choice*, Oxford : Oxford University Press.
- PSACHAROPOULOS, G. (1990). Comparative education : from theory to practice, or are you A : /neo.* or B : /.* ist ?, *Comparative Education Review*, 34, 3, p. 369-380.
- RUST, V. D., SOUMARÉ, A., PESCADOR, O. & SHIBUYA, M. (1999). Research strategies in comparative education, *Comparative Education Review*, 43, p. 108-109.
- SCHRIEWER, J. (2000). *Discourse Formation in Comparative Education*, Frankfurt : Peter Lang.
- SIROTA, R. (dir.) (2001). *Autour du Comparatisme en éducation*, Paris : PUF.
- SUTHERLAND, M. B. (1985). Communication and comparative education : the use of comparative journals, in Smawfield, D. (ed.), *International Academic Interchange and Cooperation in Higher Education*, Hull : British Comparative and International Educational Society.
- SUTHERLAND, M. B. (1999). Royaume-Uni : regard sur l'éducation en France et la situation de l'éducation comparée, in Leclerc, J.-M. (dir.), *L'Éducation comparée : mondialisation et spécificités francophones*, Paris : CNDP, p. 159-166.
- SWING, E. S., SCHRIEVER, J. & ORIVEL, F. (eds.) (2000). *Problems and Prospects in European Education*, Westport, Connecticut & London : Praeger.
- TOURNIER, M. (1981). Aperçus sur l'évolution de l'éducation comparée en France et à l'étranger, *Revue Française de Pédagogie*, 54, p. 76-90.
- VAN DAELE, H. (1993). *L'Éducation comparée*, Paris : PUF.
- WEILER, H. (1982). Educational planning and social change : a critical review of concepts and practice, in Altbach, P. G., Arnove, R. & Kelly, G. (eds.), *Comparative Education*, New York : McMillan Publishing Company, p. 105-119.
- ZANDFR, H. (1996). Rapport général du colloque international d'éducation comparée de l'AFEC, in Paul, J.-J. & Tomamichel, S. (eds.), *Le Rôle des pouvoirs publics dans l'éducation. Approches comparatives des évolutions et tendances contemporaines*, AFEC, Université Lumière – Lyon 2, p. 283-289.

