

NOTES CRITIQUES

LE COMPARATISME AUJOURD'HUI

SIROTA Régine (dir.) (2001). – *Autour du comparatisme en éducation*, Paris, PUF, 243 p.

LADERRIERE Pierre, VANISCOTTE Francine (2003). – *L'Éducation comparée : un outil pour l'Europe*, Paris, L'Harmattan, 120 p.

L'éducation comparée, comme tout autre champ de recherche, peut être saisi dans son actualité au prix d'une étude de son évolution scientifique ; il peut l'être, de façon complémentaire, par l'examen de sa santé institutionnelle et éditoriale. La parution récente de plusieurs ouvrages internationaux et de langue française atteste d'un regain d'intérêt pour le comparatisme en éducation dans l'espace francophone. C'est là un phénomène assez récent, car même si c'est à un Français, M.-A. Jullien (1), que l'on attribue au XIX^e siècle la fondation de l'éducation comparée, la communauté scientifique anglo-saxonne a traditionnellement accordé à ce domaine d'étude une place plus significative, et c'est surtout à des travaux anglo-américains que l'on doit sa consolidation (2). Rendre compte dans cette note de lecture de la richesse de ces deux ouvrages collectifs serait une gageure ; tentons pour le moins d'identifier quelques enjeux communs et problématiques émergentes que ces contributions adressent au champ comparatif. Les deux ouvrages convergent vers une interrogation commune dans un contexte de globalisation de l'éducation : celle des « raisons et déraisons » de ce retour du comparatisme en éducation (selon la formule de A. Novoa, qui alimente les deux ouvrages de contributions parmi les plus roboratives).

1 - La référence révérencieuse à M. A. Jullien est incontournable dans la plupart des ouvrages d'éducation comparée de langue française ; il est ainsi cité par six auteurs dans les ouvrages de R. Sirota et de P. Laderrière et F. Vaniscotte.

2 - Cette hégémonie est tout à fait lisible dans les intérêts de connaissance, très pragmatiques, qui ont guidé le champ comparatif au cours de son développement.

L'un des paradoxes des comparatistes a longtemps été d'être organisés sur des bases nationales, voire locales, chaque revue d'éducation comparée, département ou institut de recherche définissant à l'intérieur des cadres de sa culture académique ses objets et ses outils. De sorte que, malgré le caractère international de la recherche comparative, on a longtemps pu reconnaître, pour le déplorer, le caractère « centrifuge » du fondement institutionnel du discours comparatiste (selon l'expression de R. Cowel) (3). Outre le poids des traditions académiques et des ancrages disciplinaires, le contexte institutionnel, l'existence d'instituts de recherche spécialisés, le rôle des États et le poids des organismes nationaux dans la place et le statut accordés à l'éducation comparée, sont autant de facteurs qui ont pesé sur le développement de la recherche comparative dans chaque contexte national, et en conséquence sur la cohérence internationale du domaine. Cette tendance centrifuge du comparatisme en éducation est soulignée par R. Sirota en introduction de son ouvrage. Si elle n'entame certes pas les possibilités d'avancées théoriques ou méthodologiques, en constituant même probablement le détour nécessaire, cette dimension a longtemps été un facteur de fragilisation pour un domaine que R. Sirota reconnaît comme « épars et contrasté ». Le facteur linguistique est un des obstacles les plus évidents justifiant cet embarras ; ce en quoi l'hégémonie du monde anglo-saxon en la matière, qui conduit certains, comme K.-H. Grüber dans l'ouvrage de R. Sirota, à évoquer « l'anglo-centrisme » du champ, peut en partie se comprendre.

Toutefois, dans la période contemporaine, les enjeux se sont déplacés, ouvrant pour l'éducation comparée de nouveaux espaces de développement et dans le même temps de nouvelles formes de fragilisation. Il apparaît de plus en plus que les choix en matière de politiques éducatives peuvent, aujourd'hui plus encore qu'hier, tirer profit des innovations proposées dans d'autres contextes sociaux : « temps chaud pour l'éducation comparée » annonce ainsi A. Novoa. Confronté à de nouveaux enjeux de connaissance auxquels il doit en partie son renouveau, le comparatisme en éducation est appelé à se recomposer, à la faveur de mutations culturelles : la construction ou le renforcement de territoires identitaires supranationaux (l'Europe, au cœur des deux ouvrages) ou infranationaux (telles les régions), la montée de problématiques éducatives transculturelles et de phénomènes d'interdépendance culturelle. Autant d'évolutions dont sont discutés dans ces deux livres le sens et les enjeux pour la recherche comparative contemporaine. Tant il est vrai, comme le souligne R. Sirota, que la construction de « nouveaux objets, de nouveaux espaces discursifs ne va pas sans tensions et contradictions ».

3 - Cowen R., « L'influence nationale et internationale des infrastructures de l'éducation comparée », in W.D. Halls (dir.), *L'Éducation comparée : questions et tendances contemporaines*, Paris, UNESCO, 1990, p. 325.

L'un des mérites de ces deux ouvrages, internationaux, interdisciplinaires et interinstitutionnels dans leur conception, tient d'abord dans un souci commun d'affronter quelques unes des difficultés majeures auxquelles est confrontée l'éducation comparée. Citons son caractère hybride, tendu entre « le savant et le politique » (R. Sirota), et l'éparpillement de ses intérêts de connaissance, le tout sur fond de construction et d'élargissement européens. Mais l'Europe n'est pas ici un simple arrière-plan. Elle est, à la fois, investie comme un enjeu et une opportunité culturels : enjeu en ce que sa construction est au cœur de nombreuses contributions des deux livres, interrogeant l'un et l'autre la fonction et la tâche de l'éducation comparée dans ce contexte ; opportunité car les deux ouvrages sont issus de projets pour lesquels la dimension européenne est centrale. L'ouvrage de R. Sirota prolonge les travaux de l'Observatoire européen des innovations en éducation et en formation, créé à l'initiative de l'INRP en 1994 ; l'ouvrage de P. Laderrière et F. Vaniscotte reprend un colloque placé sous l'égide de l'Institut européen pour la promotion des innovations et de la culture en éducation (EPICE). Les deux ouvrages ont donc pour ambition commune de réunir des contributions d'universitaires et d'experts internationaux, dans un but de « fertilisation croisée des idées » (P. Laderrière). Pour le moins, la porosité entre ces territoires institutionnels et professionnels 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, au risque parfois d'engendrer la confusion.

Toujours est-il qu'à l'heure d'une européisation, voire d'une mondialisation des problèmes d'éducation, la comparaison apparaît comme un outil privilégiée 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. Comme le soulignent ces deux contributions francophones par la voix de leurs coordinateurs respectifs, si les comparaisons internationales foisonnent aujourd'hui, nombre d'entre elles sont produites au niveau national ou international en réponse à des commandes institutionnelles (comparer est coûteux !). Cette tendance (ou cette tentation) ne va pas sans un risque de faire souffrir l'ensemble du champ, par la nature descriptive et souvent prescriptive de ces travaux, d'un déficit de légitimité scientifique. D'autant que de nombreux programmes de recherche en éducation comparée ne doivent leur existence qu'au concours de programmes européens, d'agences comme Eurydice, de structures supranationales comme le Conseil de l'Europe, l'OCDE, le Bureau international d'éducation (BIE) ou l'UNESCO ; autant d'instances internationales qui assurent un soutien de poids à la comparaison en éducation. Le déplorer n'étant guère productif, il convient bien plutôt de comprendre ce que les comparatistes font de cette situation particulière à l'éducation comparée. Pour certains, elle inscrit ni plus ni moins la comparaison dans un agenda politique, comparer participant d'une nouvelle forme de régulation politique et de

gouvernance : « comparer, c'est gouverner », n'hésite pas à affirmer A. Novoa dans l'ouvrage de P. Laderrière et F. Vaniscotte.

Dans ce contexte d'incertitude identitaire, les auteurs des deux ouvrages introduisent leur propos en des termes qui permettent d'en spécifier les ambitions respectives : faire le point, dresser un état des lieux (Sirota), un état de l'art (Laderrière et Vaniscotte), définir une situation, prendre de la distance ou confronter les expériences (entre les divers acteurs du comparatisme, scientifiques et experts). L'ambition est très louable : elle affiche, et de façon ouverte, des enjeux principalement réflexifs, spéculatifs, renonçant, pour un temps, à l'exposition de recherches proprement comparatives. Ce nombrilisme agacera certains. Il n'est cependant pas inutile dans le contexte mouvant que connaît sinon la discipline (P. Laderrière n'hésite pas à avancer cette identité), tout au moins le domaine de recherches. Toutefois, au-delà des vœux d'intention, il convient de noter que le discours expert est très faiblement représenté dans les deux ouvrages (son co-auteur pour l'un, P. Laderrière ; Norberto Bottani, administrateur principal de l'OCDE, pour celui de R. Sirota). De sorte que l'articulation et la confrontation annoncées de la logique d'expertise et de la logique scientifique ne tiennent pas toutes leurs promesses.

Les instances recourant à la comparaison en éducation sont certes nombreuses, mais ne relèvent pas uniformément, on le sait, du domaine de la recherche scientifique (d'où un déséquilibre aisément compréhensible dans des livraisons qui appartiennent à cette seconde catégorie, qui posent un regard sur la première, et de fait la qualifie pour elle-même), ce qui contribue à la difficile lisibilité de son propos et de ses objets, et à la constitution d'un horizon de références commun. Il apparaît ainsi que la logique d'expertise, qui a cours dans le cadre d'infrastructures nationales ou internationales, et la logique de recherche relèvent de registres discursifs et d'intérêts de connaissance différents, la seconde étant travaillée par un souci d'interrogation et de problématisation des phénomènes éducatifs, la première par des préoccupations pragmatiques d'évaluation et/ou de pilotage. C'est ce que rappelle dans sa courte contribution Norberto Bottani. Et l'administrateur de l'OCDE d'ajouter, ce qui en soi constitue une réponse, qui plus est autorisée, aux tensions identitaires qui taraudent les comparatistes, que « l'OCDE n'a ni une doctrine ni une théorie de la comparabilité. De ce fait, on présente des études comme des travaux comparés, même s'ils ne le sont pas tout à fait » (p. 73).

La cause semblerait entendue, si la porosité entre univers savant et univers expert n'allait croissante, ce dont s'inquiètent certains comparatistes, pour lesquels la rencontre de ces logiques constitue un facteur de fragilisation pour le champ, malgré son apparente vitalité. La 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... » (A. Novoa), autant d'acteurs qui jouissent d'une grande

influence dans l'espace international de l'éducation, est une préoccupation récurrente pour des 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 comparatistes face à ce consumérisme comparatif est dès lors d'assumer un rôle de « vigie scientifique » (selon la formule de R. Kallen) des organismes internationaux concernant leurs travaux comparatifs. La porosité entre ces territoires institutionnels et professionnels que sont le domaine universitaire et le domaine de l'expertise internationale semble *a priori* une saine opportunité d'interaction. Reste, comme le suggère A. Novoa, que le comparatiste ne saurait réduire sa mission à un simple « relai des pouvoirs politiques », mais en assume la fonction « théorique et critique ». La vigilance semble probablement de mise pour éviter que cette confrontation ne se traduise à terme par un affaiblissement de la connaissance comparative, et que des objets prescrits par le politique ne se substituent aux objets construits par le chercheur. Mais n'est-ce pas là un enjeu pour l'évolution de la recherche éducative qui dépasse le seul contexte comparatif, d'une part, et une préoccupation qui ne résiste pas à l'exportation d'autre part (cf. le monde anglo-saxon, dans lequel cette dichotomie entre recherche savante et désintéressée *versus* recherche appliquée et commanditée, est de façon générale moins pertinente).

Le comparatisme véhicule des enjeux scientifiques, mais aussi des enjeux politiques, les deux se superposant parfois, entretenant une certaine confusion sur ce dont il est question. Le thème de la construction européenne et du rôle de l'éducation comparée dans ce processus est ainsi au centre des deux ouvrages. Tout d'abord, on est en droit de considérer que le fait que l'éducation comparée ait à tenir un rôle spécifique dans le contexte européen mériterait examen, et qu'on ne peut le recevoir comme postulat. On pourrait même considérer que la contextualisation de son propos, à la faveur d'une opportunité culturelle, n'est pas forcément propice à sa légitimation scientifique. Cela étant, et même si le titre de l'ouvrage de P. Laderrière et F. Vanisotte entretient l'ambiguïté (un outil pour l'Europe : pour la construire et/ou pour la connaître ?), l'ambition de mieux comprendre l'espace européen, d'en faire un authentique enjeu de connaissance, est tout à fait pertinente. En cette période d'indécision, où les notions de globalisation, de mondialisation, d'europanisation, de gouvernance résonnent parfois comme des invocations, nourrissant à l'occasion des agacements face à une forme de fatalisme quant au développement de nos sociétés, devenues assujetties à des phénomènes qui les dépassent, menaçant au passage d'étouffer les différences, l'enjeu est de taille. Et de ce point de vue là en effet, il est double : enjeu de connaissance, et enjeu politique à la fois. Comment penser en effet « cet objet politique non identifié » qu'est Europe ? interroge R. Sirota, reprenant la formule de J. Delors. Rien de moins simple, car au contraire des États-nations qui la constituent, l'Union Européenne n'est pas rattachée en tant qu'entité autonome à l'histoire moderne, pas plus qu'elle ne constitue une forme ou un projet culturels et politiques enracinés dans une mémoire collective.

Enjeu de connaissance et politique donc, car ce déficit de pouvoir mobilisateur de la rhétorique mondialiste, ou plus localement et en l'occurrence européiste, est susceptible de générer des phénomènes régressifs de repliement identitaire, et ne manque d'ailleurs pas à l'occasion de le faire, comme le rappelle F. Audigier. Penser l'Europe de l'éducation n'est pas tâche aisée pour appréhender, sans simplification uniformisante les liens complexes entre européisme, imaginaire et identité européenne, sans trahir les singularités, sans « limer les différences » selon la formule de F. Cros. C'est ce qu'entreprennent, à la suite d'autres travaux (4), certaines contributions (F. Audigier ; A. Michel ; L. Naya Garmandia) de l'ouvrage de P. Laderrière et F. Vaniscotte. En réponse à ces incertitudes et à ces flottements, plusieurs contributions soulignent l'urgence qu'il y a à penser les articulations culturelles entre les strates locales, régionales, nationales, supranationales de cette construction politique et sociale, de cette communauté culturelle imaginée qu'est l'Europe.

Les collaborations internationales sont souvent l'occasion de confrontations théoriques stimulantes. Ces deux contributions au thème de la globalisation de l'éducation sous l'angle européen en sont une illustration, prenant pour point de départ le constat que les politiques éducatives ne sont plus le produit des seules volontés des États-nations, et interrogeant les formes nouvelles qui accompagnent ces évolutions. On assiste en Europe à la prolifération d'instances nationales ou supranationales qui exercent une influence croissante sur les décisions en matière éducative. Ce phénomène voit la montée d'une sorte d'élite européenne dans le domaine éducatif. Ce nouveau réseau décisionnel et d'expertise signale l'imposition d'un nouveau modèle de décision, celui, exploré par A. Novoa notamment, de la gouvernance, système complexe d'interrelations entre différents niveaux de décisions qui composent la Communauté Européenne : niveaux nationaux, subnationaux (c'est-à-dire régionaux) et supra-nationaux. Il y a dans cette conception de la gouvernance européenne une dimension qui contredit singulièrement les fantasmes qui sont régulièrement rattachés à la politique communautaire : cette dimension, sur laquelle insiste A. Novoa dans ses contributions, c'est la dispersion de l'autorité et du pouvoir. La décision, parce qu'elle implique des acteurs à différents niveaux de l'espace politique, crée ou renforce l'importance des réseaux, qui sont au cœur de cette conception nouvelle de l'action politique, opacifiant ce faisant aussi peut-être les ressorts du projet politique de l'Europe.

D'une façon qui n'est probablement pas étrangère à l'affaiblissement des idéologies, d'autres espaces de comparaison émergent, aux frontières floues, non réductibles aux États, et tendus entre le niveau global et le niveau local, entre d'une part l'exigence de prendre en compte l'intensification de la circulation de la culture et des per-

4 - Abélès M., *La Vie quotidienne au Parlement Européen*, Paris, Hachette, 1992.
Bellier I. et Wilson T.M. (eds), *An Anthropology of the European Union*, Oxford, Berg, 2000.

sonnes, et l'influence réciproque entre des contextes socioculturels éloignés. Ces mutations aboutissent moins à une uniformisation des modèles nationaux qu'à des formes singulières d'appropriation par des « communautés interprétatives » de phénomènes convergents, avec un besoin corollaire de voir reconnus et pris en considération des espaces identitaires plus restreints que l'espace national. La globalisation et la fragmentation, c'est-à-dire la montée de revendications particularistes de reconnaissance et d'identité de « communautés imaginaires » (Anderson, 1991) (5), participeraient d'un même processus d'étirement des cadres spatio-temporels construits par la modernité. Cette tension entre le global et le local, que Robertson par le concept de glocalisation (6) (repris par R. Sirota et A. Novoa), signale, particulièrement dans le contexte européen, combien l'intégration supranationale participe dans le même temps d'une fragmentation intranationale, par la dynamisation des régions (ainsi que le rappelle J. Cormaille à propos des travaux de V. Scardili, 1993) (7).

Du coup, la tâche du comparatiste n'est plus de multiplier et de juxtaposer les exemples nationaux ; ses unités d'analyse ne s'imposent plus *a priori* selon des frontières politiques, mais selon les formes de composition de communautés imaginaires (B. Anderson, repris par Novoa). C'est d'ailleurs en référence aux travaux de Anderson que plusieurs auteurs de ces deux ouvrages s'interrogent : comment les peuples de l'Union Européenne peuvent-ils imaginer leur destin communautaire, cette « unité dans la diversité » dont parle A. Michel ? Les contributeurs du livre de R. Sirota présentent une variété de perspectives, qui sur le thème de la citoyenneté (F. Audigier), qui sur celui de la famille (J. Cormaille), qui sur le thème de l'interculturel (M.T. Moscato ; E. Murphy-Lejeune), avec pour arrière-plan commun les enjeux et les difficultés du comparatisme. Dans l'ouvrage de P. Laderrière et de F. Vaniscotte, la plupart des contributions, outre l'approche historique et fondamentaliste du champ consentie par J. Schriever, ont trait à l'émergence et à la structuration d'un espace européen d'éducation, aux difficultés à dessiner les contours d'une identité européenne en éducation (A. Novoa), et aux implications de cette mise en forme dans les curricula et les systèmes d'éducation et de formation nationaux (F. Audigier). La richesse de ces ouvrages très complémentaires manifeste combien, de la même façon que les nations sont construites autant qu'elles sont imaginées, l'Europe, au-delà des dimensions politiques et économiques qui la structurent, se définit aussi par des imaginaires qui la façonnent. Toute entité politique construit son unité sur fond de diversité, comme

5 - Anderson B., *Imagined Communities: Reflections on the Origins and Spread of Nationalism*, London, Verso, 1983.

6 - Robertson R., « Glocalisation », in Featherstone M., Lash S, Robertson R. (éds) *Global Modernities*, London, Sage, 1995.

7 - Scardili V., *L'Europe de la diversité : la dynamique des identités régionales*, Paris, Éditions du CNRS, 1993.

le rappelle A. Michel, et traiter d'un espace politique en construction – l'Europe – sous l'angle des imaginaires qui s'y expriment est un pari ambitieux, mais est un pas de plus vers sa compréhension et sa socialisation.

Ajoutons que si le champ comparatif est fragile car fragmenté, tant d'un point de vue méthodologique qu'épistémologique, on ne peut que se réjouir de voir combien, dans la période contemporaine, la recherche comparative devient de plus en plus le produit de coopérations internationales, entre institutions, équipes de recherches ou simplement entre chercheurs isolés. De ce point de vue, les facilités croissantes de communication, d'information et d'échange entre chercheurs laissent augurer un développement important de ce domaine dans les prochaines années.

On peut nourrir un regret cependant en refermant ces deux ouvrages : le recensement des contributions nous a conduit à souligner la place considérable des contributions théoriques sur le thème du comparatisme, interrogeant son identité, sa fonction, le statut de ceux qui la pratiquent, son statut dans une Europe en construction. Cela dénote une réelle vitalité du champ en matière de structuration épistémologique, conceptuelle et politique, et probablement une prise de conscience de la part des comparatistes que la légitimité scientifique de leur domaine de recherche passe en partie par cette fondation de référents théoriques propres, qui au passage semblent ne pas leur être disputés par les « experts ». Néanmoins, cette effervescence théorique ne s'accompagne pas d'un égal souci de structuration ou de mutualisation méthodologiques du domaine. Soulignons à cet égard la part importante dans le champ comparatif de façon générale – et ces ouvrages ne dérogent pas à la règle, à l'exception notable du texte de M. Huberman et L. Paquay dans l'ouvrage de R. Sirota – le déficit d'armature méthodologique en matière de comparaison. Spécificité de la littérature comparatiste que R. Sirota, comme nous l'avons souligné, assume dans son titre : *Autour du comparatisme*, c'est initier une rencontre (dont rend compte l'article de G. Zarate), définir une situation et poser des bases de réflexion et de travail.

Il s'agit en effet là de poser des jalons, car l'affirmation identitaire d'un champ de recherche passe certes par une (re)fondation épistémologique, mais aussi par une armature méthodologique, susceptible de faire sortir le comparatisme, mais probablement n'est-ce pas le plus simple compte tenu du caractère épars du champ, de préoccupations identitaires récurrentes. Voilà bien un autre défi, pour donner corps, dans la recherche et les universités françaises notamment, à un domaine encore peu mobilisateur, malgré ses promesses, pour les étudiants.

Régis MALET
Université Charles de Gaulle Lille 3