

Vers un Comparatisme Critique
Regards sur l'Éducation

António Nóvoa
en collaboration avec Tali Yariv-Mashal

TABLE DES MATIERES

États des Lieux de l'Éducation Comparée:
Paradigmes, Avancées et Impasses.....

Le Comparatisme en Éducation:
Mode de gouvernance ou Enquête historique?.....

ÉTAT DES LIEUX DE L'ÉDUCATION COMPARÉE : PARADIGMES, AVANCÉES ET IMPASSES

Ce texte¹ propose une réflexion en chantier sur l'*État des lieux de l'Éducation Comparée*. Il ne vise qu'à partager un ensemble de perplexités, de soucis et d'interrogations, concernant le travail comparatif en éducation. Du fait, il s'organise en trois parties, faiblement accouplées, qui cherchent à présenter différents éclairages, effleurant à peine des problèmes qui exigent des approfondissements ultérieurs.

La première partie est consacrée à l'identification des raisons qui sont à la base de la *nouvelle popularité* de l'Éducation Comparée, aussi bien dans les cercles politiques que dans les milieux scientifiques, signalant l'importance et les dangers de ce phénomène.

La deuxième partie est centrée sur un effort de compréhension d'éléments qui sont à l'oeuvre dans la redéfinition du champ de l'Éducation Comparée, prenant comme référence quatre *déplacements* : des systèmes aux écoles; des structures aux acteurs; des idées aux discours; des faits aux politiques.

La troisième partie est un addenda, dont la seule intention est celle de placer quelques-unes des réflexions antérieures dans l'espace européen, essayant de montrer l'intérêt de l'*Europe* en tant qu'objet d'étude du comparatisme en éducation.

¹ Une première version de ce texte fut publiée dans un ouvrage coordonné par Régine Sirota, *Autour du Comparatisme en Éducation* (Paris, Presses Universitaires de France, 2001).

1. LE RETOUR DE L'ÉDUCATION COMPAREE

Vers la fin du XX^e siècle, l'Éducation Comparée s'est remise d'un « oubli » de quelques décennies, regagnant la scène des débats politiques et scientifiques. Discipline dont les origines remontent à la période de consolidation des systèmes nationaux d'enseignement, sa logique fondatrice la plaça à mi-chemin entre l'action réformatrice et la recherche scientifique. Ici réside une grande partie de son intérêt et de ses malheurs.

La consolidation de l'Éducation Comparée après 1945 a comme ferment la reconstruction et l'expansion des systèmes éducatifs. Basées sur des théories de planification, de modernisation et de développement, les démarches comparatives sont porteuses d'une idéologie de progrès, qui soutient leurs « efforts d'amélioration ». Le comparatisme en éducation s'organise sur cet élan, dont il restera prisonnier.

Deux processus simultanés contribuent à la consolidation du champ disciplinaire. D'une part, le travail qui est accompli au sein des organisations internationales, notamment en ce qui concerne l'effort pour mettre sur pied des dispositifs statistiques et des typologies des systèmes d'enseignement (Boli & Thomas, 1999). Ceci donne origine à l'élaboration de catégories de pensée et d'action politique qui fonctionnent comme des mécanismes de régulation sur le plan national et international. La logique classificatoire, l'établissement de hiérarchies et l'obsession de la mesure cherchent à construire des canons qu'aucun pays ne peut ignorer. D'autre part, le désir d'ériger une « science » de l'Éducation Comparée, pour l'essentiel basée sur des critères positivistes. L'intention de produire un savoir objectif, appliqué et généralisable, est l'image de marque des auteurs qui s'imposent aux années soixante : George Bereday, Brian Holmes, Edmund King, Harold Noah et Max Eckstein, parmi tant d'autres.

Cette double filiation, les « études internationales » et les « recherches comparatives », crée une ambiguïté qui explique la « mauvaise réputation » de l'Éducation Comparée. Discipline hybride, on ne s'étonnera pas de voir William Cummings s'adresser ainsi aux membres de la *Comparative and International Education Society* : « Malgré le fait que les termes *comparatif*, *international* et *éducation* fassent partie du nom de notre société, nous ne comparons que très rarement; d'habitude, nous faisons davantage de l'*étranger* que de la recherche

comparée ou internationale, et nous attachons plus d'importance au contexte de l'éducation qu'à l'éducation elle-même » (1999, p. 413).

La « nouvelle » popularité de l'Éducation Comparée

Incapable de résoudre ses contradictions internes, l'Éducation Comparée fut vouée à l'ostracisme, aussi bien par les milieux politiques qui se plaignirent de son « inutilité » en tant que guide de l'action réformatrice (Psacharopoulos, 1990), que par les cercles scientifiques qui dénoncèrent ses faiblesses théoriques et conceptuelles. La discipline se transforma en une sorte de « folklore académique », en un champ fragmenté, dénouée de tout projet intellectuel ou académique qui puisse lui donner un sens. La liste des travaux de référence produits entre la fin des années soixante et le début des années quatre-vingt-dix ne fait que confirmer cette assertion.

Et pourtant, on assiste depuis quelques années à un regain d'intérêt envers le comparatisme et, tout particulièrement, envers le comparatisme en éducation. Des historiens, des sociologues, des pédagogues, voire même des philosophes, traditionnellement si critiques quant à la tentation de « rendre égales les choses inégales et inégales les choses égales »², s'adonnent aux jeux de la comparaison, essayant de bâtir des observatoires et des groupes internationaux de recherche et d'intégrer dans leurs travaux des éléments typiques d'un raisonnement comparatif. De même, les instances supranationales (organisations gouvernementales et non gouvernementales, agences de financement) reconnaissent l'importance de créer des instruments qui facilitent une compréhension, qui ne s'arrête pas aux frontières nationales, des problèmes éducationnels et de leurs suites (emploi, qualifications professionnelles, marché du travail...).

Yasemin Soysal clarifie cette approche dans son ouvrage *Limits of Citizenship* (1994), où elle explique l'émergence d'un nouveau concept de citoyenneté, qui base ses principes d'organisation et de légitimation plutôt sur les caractéristiques universelles de la personne que sur l'appartenance nationale. Indépendamment de savoir si l'argument est le savoir, la citoyenneté ou le marché, l'important c'est retenir

² Cf. la critique de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron à la comparabilité des systèmes d'enseignement (1967, p. 21-58).

cette « dé-nationalisation » qui clôt une ère de l'Éducation Comparée définie par les marges de l'état-nation, donnant lieu à toute une série de perspectives et de regards nouveaux.

Le succès récent du comparatisme ne va pas sans poser problèmes. Plusieurs auteurs l'ont pressenti, manifestant leurs soucis vis-à-vis la popularité de certaines formes de comparaison et de diffusion des résultats de la recherche :

L'Éducation Comparée est en train de vivre un moment dangereux. Une certaine Éducation Comparée est trop populaire. L'utilisation d'exemples de pratiques éducationnelles d'autres pays a été intégrée dans les discours politiques comme forme de pression. Cette manière d'envisager l'Éducation Comparée est présente dans la télévision et dans les médias, dans les déclarations des partis politiques et de leurs leaders, ainsi que dans les recommandations de nombreux groupes d'experts et de consultants. (...) Au Royaume-Uni, s'est répandue l'idée que les écoles sont en crise, que les standards sont bas et qu'une partie significative des enseignants est incompétente. (...) Cette conviction s'est consolidée avec la publication des résultats des tests internationaux, notamment en mathématiques (Cowen, 1999, p. 73).

Peter Robinson (1999) a mis en garde contre la « tyrannie des échelles internationales », basées sur une correspondance entre réussites scolaires et performances économiques, qui appauvrissent les débats éducationnels, hantés par les fausses évidences des chiffres, des pourcentages et des classifications. Ce n'est pas ici le lieu approprié pour faire la critique, théorique et méthodologique, de ces « tests internationaux », produits en grande partie sous l'égide de l'OCDE; mais il faut signaler la diffusion et la réception de ces résultats à l'intérieur de chaque pays, et la façon dont ils ont été utilisés dans les guerres (disciplinaires, politiques, économiques) autour du contrôle de l'un des grands « marchés » du XXI^e siècle : le marché de l'éducation et de la formation.³

³ Dans un raisonnement semblable, l'un des principaux groupes d'influence aux États-Unis d'Amérique, *The Holmes Group*, écrivait sans son rapport sur les institutions de formation des enseignants : « Beaucoup de personnes et d'institutions s'intéressent à la formation des enseignants, parce qu'il s'agit de programmes où l'on peut réaliser des profits importants. Dans une nation qui emploie plus de trois millions de professionnels de l'éducation, la formation des enseignants et des autres éducateurs est un grand négoce. Les dollars étincellent sur les yeux de ceux qui cherchent les bonnes affaires » (1995, p. 1).

Mais la question est plus large. Aujourd'hui, le terrain est favorable à l'émergence d'une espèce de « pensée mondiale », qui s'organise grâce à l'intégration de l'*autre* et à la réduction à une matrice unique de données recueillies en plusieurs pays. La raison actuelle est fondée sur un tableau de « l'espace-monde », de telle manière qu'on ne peut plus se passer de ce référentiel. Si, dans le passé, la présence de l'*autre* se justifiait par son exemplarité (à imiter ou à refuser), de nos jours, elle se définit par la capacité d'organiser et de transformer une masse considérable d'éléments et d'informations, qui intègrent dans un même cadre le *moi* et l'*autre*. Le processus d'inclusion est aussi un processus de discrimination, étant donné la panoplie de rangs et de hiérarchies qui séparent les différents mondes qui font partie du monde.

L'identification des nouveaux « consommateurs » de l'Éducation Comparée ne fait que confirmer la popularité de la discipline. On y voit, côte à côte, des planificateurs, des experts, des agences de financement, des organisations non gouvernementales, des étudiants et des professeurs universitaires, des entreprises, des politiciens, les médias et le public en général (Thomas, 1990). Ce ne sont pas les mêmes apports que les uns et les autres cherchent dans les approches comparatives. Mais il y a un fonds commun dans les raisons qui les conduisent vers cette direction. Il y en a trois qui méritent d'être détaillées : la réorganisation de l'espace mondial, la recomposition des systèmes éducatifs et la restructuration du travail scientifique.

La réorganisation de l'espace mondial

L'espace mondial se définit par des réseaux d'interdépendances et d'identités, dont les concepts traditionnels ne suffisent pas à rendre compte. John Boli et George Thomas (1999) constatent que l'édification d'une « culture mondiale » produit deux effets : d'une part, l'existence de définitions, de principes et de manières de penser qui sont construits, du point de vue cognitif, de façon similaire à travers le monde; d'autre part, l'application simultanée de cette culture, même si l'on peut admettre des « adaptations » pourvu qu'elles ne mettent pas en cause les « modèles généraux ».

Il ne s'agit pas de reprendre le thème de la « globalisation », au sens d'une culture uniforme ou homogène, mais plutôt de saisir comment les différentes « communautés interprétatives » s'approprient de ce processus et le transforment en un instrument d'identité. Le concept de *glocalisation*, proposé par Roland Robertson

(1992), est très utile à la compréhension des rapports entre le global et le local, montrant de quelle façon ces deux mouvements font partie d'un même phénomène. L'écrivain portugais Miguel Torga l'avait dit, à sa manière : « L'universel, c'est le local moins les murs ». Aujourd'hui, l'individu – Zaki Laïdi l'a bien posé – cherche moins à conquérir le monde pour construire son identité, qu'à affirmer ou à reconstruire sa particularité dans un monde qui s'impose à lui : « Il cherche donc moins à s'arracher qu'à s'enraciner » (1999, p. 19).

Le travail de Benedict Anderson permet d'élargir ce débat, notamment quand il définit la nation comme une communauté politique imaginée : « Elle est *imaginée* parce que même les membres des nations les plus petites ne connaîtront pas, ne rencontreront pas et n'entendront jamais parler de leurs concitoyens, bien que dans leurs têtes ils vivent en communion » (1991, p. 6). La thèse selon laquelle toutes les communautés sont « imaginées » oblige à repenser l'espace mondial et les processus de construction des différentes filiations.⁴ Les logiques de « dé-territorialisation » conduisent à valoriser non seulement les contextes fixes (spatiaux) d'identité, mais aussi les sens imaginés (construits) par les différentes communautés. Voilà ce qui nous invite à mettre sur pied de nouvelles grilles de lecture et d'interprétation du monde.

La recomposition des systèmes éducatifs

Aujourd'hui, le rôle d'homogénéisation culturelle de la nation, autrefois vocation et apanage de l'école d'État, est en cours de redéfinition. L'explosion des processus identitaires traditionnels provoque un changement de la mission de l'école, qui passe d'un attachement au *national* à un va-et-vient entre le *plus petit* et le *plus grand* (Arnove & Torres, 1999). Le cadre national n'est plus la référence essentielle des politiques éducatives, qui tendent à s'organiser à travers des régulations globales et des décisions prises par les écoles et les communautés locales. Les débats centralisation-décentralisation, la remise en cause des formes d'intervention de l'État

⁴ La caricature de ce phénomène – pourtant plein de signification – est le développement sur Internet de micro-nations (ou nations virtuelles), décalquées du modèle « organisationnel » de l'état-nation.

ou la privatisation de l'enseignement ne sont plus que la partie visible d'une crise profonde du « modèle scolaire » tel qu'il s'est consolidé au XIX^e siècle.

L'expression « éducation - formation », qui fait partie obligatoire du lexique politique et des rapports internationaux, illustre bien ce changement. C'est pourquoi Nikolas Rose affirme que l'éducation n'est plus confinée à la scolarisation :

L'individualisation et normalisation disciplinaire de l'école chercha à instaurer, d'une fois pour toutes, les capacités et les compétences pour l'exercice de la citoyenneté sociale. Mais on assiste à l'émergence d'un nouvel ensemble d'obligations éducationnelles, qui ne s'organisent pas de la même façon dans l'espace et le temps. Le nouveau citoyen doit s'engager dans un travail incessant de formation et re-formation, d'acquisition et réacquisition de compétences, d'accroissement des certifications et de préparation pour le travail permanent de recherche d'un emploi : la vie est en train de devenir une capitalisation économique continue du *self* (1999, p. 160-161).

La recomposition actuelle des systèmes éducatifs n'est pas purement « organisationnelle »; elle touche le coeur même du projet historique de l'école. L'expression « éducation - formation », avec ses retombées économiques, est souvent accompagnée de la phrase « tout au long de la vie ». Nous sommes face à un processus perpétuel, dont la responsabilité incombe à chacun, dans son affirmation comme citoyen « responsable » et « raisonnable », c'est-à-dire bien intégré dans les marchés du travail et de la consommation. Les tendances de privatisation de l'éducation – sur le plan du choix des écoles, de leur administration et fonctionnement, du statut des enseignants, etc. – doublent la capitalisation du *self* d'une régulation par le marché accentuant le besoin d'un contrôle qui se fait à travers des « critères » et des « standards » imaginés au plan mondial.

Il faut bien comprendre comment certains « savoirs » sont disponibles à l'échelle mondiale, fonctionnant comme une sorte de « modèles de référence » dont les différents groupes et individus s'approprient en les transformant en pratiques locales d'action. Peu importe si ces modèles sont souvent « imaginés », car leur force est liée aux groupes qui les produisent et à leurs processus de diffusion. Cela ne veut pas dire que les tendances principales sont à l'uniformisation. Au contraire, « le monde postmoderne est, à la fois, plus diverse et plus homogène que la modernité » (Green, 1997, p. 185). Mais cela signifie qu'il y a des *modèles de référence* qui tendent à se construire grâce à des liens, des réseaux et des filiations qui dépassent les

frontières traditionnelles.

La restructuration du travail scientifique

Le monde scientifique se caractérise, depuis quelques années, par la recherche de rationalités alternatives, dont la désignation est souvent introduite par le préfixe « post ». Il est difficile d'en identifier un dénominateur commun, à l'exception de ce sentiment diffus d'insatisfaction vis-à-vis les théories et les procédés scientifiques habituels. Cette définition par la négative se complète par la reconnaissance que rien ne peut être connu de façon sûre et par le rejet d'une idée de progrès continu et inexorable. Dans un livre récent, *Beyond the Cultural Turn* (1999), Victoria Bonnell et Lynn Hunt démontrent bien le collapsus des paradigmes d'explication scientifique et le besoin d'un réalignement des disciplines. À ce propos, il est utile d'insister sur le sens *inévitablement* comparé de toute recherche, mais aussi sur le fait que seulement un comparatisme systématique et théoriquement fondé peut élargir le champ de la connaissance.

L'enjeu de l'Éducation Comparée n'est plus de s'affirmer en tant que science sociale, mais plutôt de chercher à répondre à la crise des postulats de ces sciences. La reconstruction d'un sens pour le travail comparatif ne passe pas par un effort unitaire, mais, au contraire, par un investissement pluriel des différentes communautés interprétatives. À cet égard, signalons l'importance d'articuler la *comparaison* avec des approches historiques et théoriques : « Une telle réconciliation ne désigne pas seulement la convergence de la comparaison interculturelle et de l'analyse historique sous la forme d'une recherche historico-comparative sur l'éducation. Elle implique aussi une temporalisation notable des concepts explicatifs (tels que situations d'action, définitions de problèmes, variables contextuelles, configurations causales, etc.) et des modèles analytiques en jeu » (Schriewer, 1997, p. 20).

Le projet de passer de l'analyse des « faits » à l'analyse du « sens des faits » donne origine à une nouvelle épistémologie de la connaissance, qui définit des perspectives de travail centrées non seulement sur la *matérialité* des faits éducatifs, mais aussi sur les communautés discursives qui les décrivent, les interprètent et les localisent dans un espace-temps donné. Et pourtant, l'Éducation Comparée doit être capable de critiquer (théoriquement) sans démissionner (socialement). Ainsi, elle sera

en mesure d'adopter un nouveau paradigme, lequel ne sera pas uniquement scientifique (*le paradigme d'une connaissance prudente*), mais qui sera aussi social (*le paradigme d'une vie décente*) (Santos, 1987). On retrouve, par ce biais, une des logiques fondatrices de la discipline, cette fois-ci dépurée de la contradiction recherche scientifique *versus* réflexion réformatrice, et reconstruite sur le mode du compromis social de la science.

Voilà trois raisons) la réorganisation de l'espace mondial, la recomposition des systèmes éducatifs et la restructuration du travail scientifique) qui expliquent, en partie, le retour actuel de l'Éducation Comparée. C'est à partir de ces *lieux* qu'il est possible d'imaginer de nouvelles approches comparatives qui soient à même : d'analyser les phénomènes éducatifs dans un va-et-vient entre les processus de globalisation et de localisation, et non pas uniquement à partir des encadrements nationaux; de comprendre les changements décisifs, qui ont cours devant nos yeux, des systèmes et des pratiques d'éducation et de formation; de reconnaître les tensions qui traversent le travail scientifique, en rejetant que la fragmentation méthodologique et conceptuelle soit une contrainte, mais en la considérant comme un atout en vue de la redéfinition du champ de l'Éducation Comparée.

2. VERS UNE REDEFINITION DE L'ÉDUCATION COMPAREE

L'année 1999 a été très riche dans la production de travaux qui essaient de redéfinir le champ de l'Éducation Comparée. Il suffit de rappeler les ouvrages coordonnés par Robert Arnove et Carlos Alberto Torres (*Comparative Education - The Dialectic of the Global and the Local*), par Robin Alexander, Patricia Broadfoot et David Phillips (*Learning from Comparing - New directions in comparative educational research*) ou par Jürgen Schriewer (*Discourse Formation in Comparative Education*). Et je ne parle même pas de la production de l'équipe de Stanford (John Meyer, Francisco Ramírez,...) ou des travaux de Thomas Popkewitz (e.g. *Critical*

theories in education: Changing terrains of knowledge and politics), qui sont porteurs d'une réflexion essentielle pour la recherche comparée. Ces références, pourtant assez incomplètes, montrent bien l'ampleur des interrogations épistémologiques, théoriques et méthodologiques, qui mobilisent les comparatistes. Il est difficile d'identifier un temps plus chaud dans l'histoire de l'Éducation Comparée.

Je n'ai nullement la prétention d'identifier un *centre*, qui, en effet, n'existe pas, dans cette remise en cause. Mais il est impossible d'ignorer l'éclatement d'une définition matricielle de l'espace-temps qui conditionne, d'une manière ou d'une autre, l'ensemble de ces travaux. Une définition *physique* de l'espace, centrée sur la géographie de l'État national, ne sert plus les propos de la recherche comparative. Une définition *chronologique* du temps n'est plus capable de rendre raison des processus historiques, et de la façon dont ils sont appropriés par les personnes et par les groupes. D'où le besoin d'accorder une attention nouvelle aux pratiques discursives des différents acteurs, surtout à la réorganisation des espaces d'appartenance qu'elles provoquent et à la reconstruction de nouvelles intentionnalités éducatives.

Zaki Laïdi parle, justement, de cette fluidité des situations, des comportements et des stratégies, qui inciterait à une renégociation collective de notre rapport à l'espace et au temps : « Un espace qui s'élargirait et un temps qui s'accélérait » (1999, p. 10). D'où sa critique de la tyrannie de l'urgence, devenue une nouvelle mesure qui surcharge le temps d'exigences inscrites dans la seule immédiateté : « C'est pourquoi, faute de penser l'avenir, l'urgence contribue à le détruire » (1999, p. 27). Mais on peut parler aussi d'une compression de l'espace et du temps : un monde qui est à la portée de chacun; un présent qui est dramatisé à un tel degré qu'il vide le passé et l'avenir (Santos, 1998). Michel Foucault l'avait pressenti dans une conférence prononcée en 1967 :

L'époque actuelle serait peut-être plutôt l'époque de l'espace. Nous sommes à l'époque du simultané, nous sommes à l'époque de la juxtaposition, à l'époque du proche et du lointain, du côté à côté, du dispersé. (...) De nos jours, l'emplacement se substitue à l'étendue qui elle-même remplaçait la localisation. L'emplacement est défini par les relations de voisinage entre points ou éléments; formellement, on peut les décrire comme des séries, des arbres, des treillis (1994, vol. IV, p. 752-753).

Le projet historique du XIX^e siècle était porteur d'une idée d'espace stabilisé, de telle manière que le *temps* devenait l'élément central du changement. À l'inverse,

Thomas Popkewitz a très bien montré que dans la littérature « postmoderne » les concepts temporels tendent à être remplacés par des références spatiales, « à travers des mots comme cartes, champs discursifs, régionalité, localités, terrain, communautés imaginées, et géographies institutionnelles, espace idéologique et topographies de la personne » (1999, p. 27). De l'Éducation Comparée on n'attend pas qu'elle contribue à l'amalgamation de l'espace-temps. Bien au contraire, on espère qu'elle se dote des outils conceptuels qui lui permettent de démultiplier l'espace (*les espaces*) et de dédoubler le temps (*les temps*).

Ayant comme toile de fond ce nouvel entendement de l'espace-temps, il est possible d'identifier quelques tendances qui sont en train d'être suivies par les comparatistes en éducation. L'inventaire est nécessairement imparfait et très incomplet. Mais je n'ai pas la prétention d'établir l'état-de-l'art. Mon seul propos est d'illustrer des orientations qui, dans ma lecture personnelle, s'avèrent fructueuses pour l'avenir de l'Éducation Comparée. Je le ferai à travers *quatre déplacements* que j'adapte d'un texte sur la « nouvelle » histoire de l'éducation (Nóvoa, 1998) : des systèmes aux écoles; des structures aux acteurs; des idées aux discours; des faits aux politiques.

Des systèmes aux écoles

L'identification de l'*école* en tant qu'espace pertinent de réflexion est le fruit d'un important changement – qu'il serait erronée de voir comme un simple changement d'échelle – qui a eu lieu d'abord dans les cercles sociologiques avec l'adoption d'un *méso*-niveau d'analyse et, plus tard, dans les milieux historiques, notamment avec l'emprunt des outils de l'ethnographie et de la micro-histoire. Robin Alexander explique cette même évolution dans la recherche comparée :

Il ne s'agit pas uniquement de reconnaître que les comparatistes ont tendance à se concentrer sur les politiques et les systèmes nationaux et qu'il faut, dorénavant, accorder plus d'attention aux processus qui se déroulent dans les écoles et dans les salles de classe. Il s'agit aussi de comprendre qu'il n'est plus possible d'ignorer des mouvements qui gagnent de plus en plus d'importance un peu partout (1999, p. 109).

L'organisation scolaire est approchée comme le lieu social et symbolique dans

lequel se jouent les projets des différents groupes sociaux et des individus, se concrétisent les processus de production et de reproduction sociale et s'organisent les pratiques d'émancipation (mobilité sociale) et de régulation (contrôle social). Au lieu d'enquêtes larges et de regards « déterministes » sur l'évolution des systèmes scolaires, on se tourne vers des analyses plus fines, localisées dans la vie et dans le fonctionnement des écoles.

La prise de distance vis-à-vis les explications « systémiques » se fait sentir, très nettement, dans le champ de l'Éducation Comparée. Organisée, par définition, sur la base d'une comparaison entre différents systèmes éducatifs, la discipline cherche de nouveaux encadrements, lui permettant d'atteindre une interprétation plus élaborée et complexe. On est devant une rupture conceptuelle, qui implique le recours à des outils théoriques et méthodologiques plus sophistiqués.

Aujourd'hui, plusieurs comparatistes s'efforcent de rendre raison du travail accompli au sein des institutions scolaires : le développement du curriculum, la construction de la connaissance, le fonctionnement des écoles, le quotidien des élèves et des enseignants, parmi tant d'autres sujets, attirent leur intérêt. Je ne prends que deux exemples : d'une part, l'analyse du processus de fabrication et de diffusion du curriculum, permettant d'éclairer les raisons du choix et de l'exclusion de certaines formes de connaissance, ainsi que de mettre en lumière les dispositifs d'appropriation nationale et locale de « modèles » qui sont disponibles au plan mondial (Meyer, 1999); d'autre part, l'étude comparée de la salle de classe, en ce qui concerne aussi bien le quotidien des élèves et des enseignants que l'emploi des méthodes et des techniques pédagogiques, contribuant ainsi à lever le « silence » sur les vécus et les pratiques scolaires (Grosvenor, Lawn & Rousmaniere, 1999). En éloignant la discipline de la traditionnelle comparaison entre systèmes nationaux, le déplacement *des systèmes aux écoles* entraîne des conséquences non négligeables dans la manière de concevoir et de concrétiser l'enquête comparée en éducation.

Des structures aux acteurs

L'effort de passage des systèmes globaux d'interprétation basés sur les structures vers la valorisation des singularités individuelles et collectives donne une nouvelle dimension aux travaux centrés sur les acteurs éducatifs. Le « retour du sujet

» renforce des approches expérientielles qui tendent à remplacer une vision du monde de l'éducation comme « structure ». Les *personnes* retrouvent leur place dans la recherche en éducation.

Après avoir essentiellement analysé les contextes scolaires, la recherche comparative tend à se tourner vers les *subjectivités*, en essayant de rendre raison de l'expérience des individus) et des individus intégrés dans leurs communautés d'appartenance) et de montrer comment ils vivent leurs parcours éducatifs. La reconstruction des identités personnelles est au centre de ces perspectives expérientielles, qui suggèrent une nouvelle vision des différents acteurs éducatifs (enfants/élèves, enseignants, femmes,...). Les études féministes) et l'affirmation de la subjectivité comme espace de connaissance) permettent de comprendre l'importance de ces approches dans le renouveau des sciences sociales et humaines. Le concept d'expérience, en tant qu'appropriation personnelle des événements vécus (ou en tant que processus de construction identitaire), marque un tournant dans le travail comparatif.

Le débat est d'une énorme complexité, même s'il donne une fausse impression de facilité. Ce sont les auteurs du « virage linguistique » qui l'ont adressé de façon plus approfondie. Michel Foucault les a inspirés. Et nul ne s'étonnera de voir quelle en est sa thèse la plus citée : « Le pouvoir ne s'exerce que sur des *sujets libres*, et en tant qu'ils sont *libres* » (1994, vol. IV, p. 237). Retenons le point de vue de Nikolas Rose qui clarifie cette question :

La subjectification ne doit pas être envisagée à travers sa localisation dans un univers de sens ou dans un contexte interactionnel de narratives, mais plutôt à travers son insertion dans un complexe d'appareils, de pratiques, de dispositifs et d'assemblages au sein desquels l'être humain a été fabriqué, ce qui implique l'entretien de rapports très particuliers avec nous-mêmes (1998, p. 10).

Le passage d'un regard centré sur les structures vers un regard centré sur les acteurs est un projet essentiellement politique. Il ne s'agit pas d'éviter les questions du « pouvoir », mais de bien comprendre comment les langages et les silences travaillent les vies personnelles et professionnelles, reconstruisant les subjectivités et les processus de filiation et d'affiliation. Traditionnellement axée sur les *structures*, l'Éducation Comparée se voit obligée à une redéfinition de son projet scientifique afin d'accueillir les références au *sujet* et à son expérience.

Des idées aux discours

Pendant longtemps les *idées* ont constitué le corpus de référence du travail comparatif. L'interminable recherche des origines et des influences a marqué l'effort pour interpréter les systèmes éducatifs. Aujourd'hui, le regard se tourne vers la construction, diffusion et réception des *discours* dans différents espaces-temps. La réflexion ne s'attarde plus dans le dévoilement des idées, mais cherche plutôt à comprendre comment chaque époque et chaque lieu construisent leurs « auteurs » et s'approprient de leurs pratiques discursives. À travers le recours aux outils conceptuels de la sociologie de la connaissance, on s'interroge sur la manière dont les discours pédagogiques définissent et redéfinissent les subjectivités, les identités collectives et les savoirs.

La production et la diffusion de *discours-expert* dans le champ de l'éducation devient une question centrale pour la recherche comparative. C'est cela qui explique les conclusions des études menées par l'équipe de Stanford :

Les principaux changements qu'on observe dans le curriculum au plan mondial ont été structurés par les conceptions des éducateurs professionnels et des chercheurs. (...) Chacun d'entre-eux – les innovations dans l'enseignement des langues, l'expansion des sciences et des mathématiques, la réorganisation de l'enseignement des sciences sociales, l'émergence de l'éducation physique et esthétique, etc. – ont été créés par une théorisation éducationnelle assez élaborée. (...) C'est très important de comprendre que ces groupes (d'experts) – agissant dans son propre terrain comme agents des « grandes vérités » scientifiques, prises dans une assertion universaliste – intègrent et représentent des forces culturelles mondiales, d'où ils retirent leur légitimité et autorité (Meyer, Kamens & Benavot, 1992, p. 175).

Cette armée d' « experts de l'âme » joue un rôle essentiel dans le « gouvernement » des personnes et des pratiques pédagogiques : « Le pouvoir de cette connaissance spécialisée n'est pas uniquement dû au fait qu'elle est connaissance. Les idées définissent et forment nos propres manières de nous intégrer et de participer comme des individus actifs et responsables » (Popkewitz, 1998, p. 5). *L'oeil de raison* est aussi *l'oeil de l'âme*. La pédagogie a été l'une des disciplines qui a produit et fabriqué le *citoyen* du XX^e siècle. Ignorée par la recherche après la réinvention des « sciences de l'éducation », la pédagogie rentre dans nos préoccupations intellectuelles;

cette fois-ci, non seulement dans l'intériorité des débats techniques ou méthodologiques, mais aussi dans l'extériorité de ses conséquences politiques et sociales.

L'analyse de l'émergence et de la consolidation d'un discours scientifique en éducation devient un objet très important pour le travail comparatif. Elle nous permet de saisir la circulation des discours et la légitimation de certaines manières de penser et de parler de l'éducation. L'attention portée aux discours) et à la façon dont ils construisent les réalités éducatives) est, sans doute, l'un des éléments centraux du tournant actuel de l'Éducation Comparée.

Des faits aux politiques

Thomas Popkewitz est l'un des auteurs qui poursuit un effort d'analyse (comparative) des réformes éducatives. Depuis ses travaux pionniers jusqu'à son dernier texte, *The Denial of Change in Educational Change: Systems of Ideas in the Construction of National Policy and Evaluation*, il montre l'impossibilité de comparer des faits, tout en insistant sur l'importance de saisir les « systèmes d'idées » qui construisent les politiques. Sa réflexion met en cause les lieux communs qui habitent l'espace de nos pensées :

La séduction rhétorique des réformes contemporaines se développe à travers l'utilisation des concepts de participation, collaboration et démocratisation. Les discours réformateurs accordent une certaine stabilité et universalité au concept de *participation*, ainsi qu'aux thèmes de la *collaboration* et de la *capacité de décision* au plan local de l'école ou de la salle de classe. (...) La perspective des réformes actuelles de favoriser un plus grand accès et participation des personnes est assez séductrice; mais cette rhétorique ne peut pas être acceptée sans un effort de problématisation et d'historicisation (2000, p.17-29).

Nous sommes devant le besoin de comprendre les différents sens accordés au mot *réforme*, en envisageant le changement comme un problème d'épistémologie sociale. C'est bien la question des langages réformateurs, en tant que théories et idéologies régulatrices de la vie sociale, qui est posée comme problème de l'enquête comparée.

Dans *Tinkering toward Utopia*, David Tyack et Larry Cuban suggèrent une

réflexion *politique* des rapports entre les intentions réformatrices et leurs conséquences sur les pratiques et les institutions scolaires. Ils avancent l'hypothèse selon laquelle les changements sont intervenus plutôt à l'extérieur qu'à l'intérieur du noyau dur de l'enseignement :

Pendant le dernier siècle, on vérifie une grande continuité dans la structure, les règles et les pratiques qui organisent le travail d'instruction. Ces régularités organisationnelles (la grammaire de l'école) concernent des pratiques familières telles que le rassemblement des élèves par âge, la division des connaissances en disciplines scolaires et l'affectation d'une classe à un seul enseignant. Dans le noyau dur de l'école les changements ont été lents. Les réformes ont eu lieu, essentiellement, à l'extérieur de ce noyau (1995, p. 9).

Ils expliquent comment les processus historiques ont formé des croyances personnelles, des langages collectifs et des pratiques institutionnelles qui sont mobilisés au moment de la prise de décision politique en éducation. Or, ce ne sont pas les « faits » mais justement les « politiques », aussi bien dans leur formulation que dans leur concrétisation, qui peuvent être érigées en objet de comparaison. Il n'y a pas d'analyses simples dans un monde complexe. La primauté du *politique* est la conséquence d'une réflexion qui ne peut pas être parcellisée par tranches culturelles, sociales, économiques, ou autres. La compréhension globale des problèmes, non pas dans un sens unitaire, mais dans la perspective d'une reconstruction des sens multiples de l'action réformatrice, est l'un des défis qui se présente à l'Éducation Comparée.

Les quatre *déplacements* signalés ouvrent une série de nouvelles possibilités. Il est inutile de souligner qu'ils n'épuisent pas les axes de développement de l'Éducation Comparée. Mais, en mettant en cause quelques-unes de ses logiques fondatrices, ils constituent des illustrations du processus de renouvellement en cours. Nul ne doute du travail qu'il reste à faire pour retirer le comparatisme du folklore académique et du marais politique des dernières décennies. Et pourtant, il serait insensé de ne pas reconnaître les potentialités de l'ambiance intellectuelle qui se respire aujourd'hui dans les cercles scientifiques de l'Éducation Comparée.

3. POUR CONCLURE: UN ADDENDA SUR L'EUROPE

L'Europe représente, de nos jours, une des réalités politiques les plus intéressantes pour le travail de comparaison. Dans cette région du monde, les processus de *glocalisation* se doublent d'un projet d'intégration économique et politique tout à fait original. On peut soutenir que le projet de l'Union Européenne est porteur d'une logique de renforcement continu au détriment des États, des États-administrations mais aussi des États-politiques (Schnapper, 1994); mais on peut également soutenir que la construction européenne a racheté l'État-nation en tant que concept organisationnel, en réaffirmant son rôle politique à travers la mise sur pied d'une structure supra-nationale de décision (Milward, 1992).

Une chose est sûre: l'Union Européenne constitue la forme légale la plus élaborée de définition d'une *citoyenneté post-nationale* (Soysal, 1994). Enserrés entre les pressions d'en bas vers la diversité ethnique et culturelle et les pressions d'en haut vers l'intégration économique et politique, les européens réagissent parfois avec crainte et se renferment dans les enceintes nationales (Carnoy, 1993). L'analyse d'Anthony Giddens peut être utile pour penser l'Europe, notamment quand il se rapporte à une intensification mondiale des relations sociales, de telle manière que les faits locaux sont influencés par des événements qui ont lieu à une grande distance, et vice-versa : « une des caractéristiques centrales de la période actuelle est la complexité des liens entre le global et le local, un *local* qui n'inclut pas seulement les dimensions régionales, mais aussi des aspects intimes de nos vies personnelles» (1994, p. 12).

L'analyse des politiques éducatives de l'Union Européenne n'est pas facile. Il y a, d'une part, un discours *officiel*, à Bruxelles et dans les différents États membres, d'après lequel l'éducation a été dans le passé, et continuera à être dans l'avenir, un domaine de la compétence de chaque État membre, ce qui exclut d'emblée tout effort d'harmonisation des lois ou de mise sur place d'une politique commune. Néanmoins, on assiste, de façon régulière, à l'adoption de toute une série d'actes communautaires (décisions, recommandations, résolutions, etc.) qui, bien que sans valeur juridique contraignante, ont une prise directe ou indirecte sur les affaires éducatives. Finalement, il faut tenir compte de toute une rhétorique pro-européenne, produite dans

les cercles de décision politique mais aussi dans les milieux scientifiques, qui constitue un référentiel obligatoire de l'action communautaire en éducation.

Je soutiens que les systèmes éducatifs européens subissent, aujourd'hui, une série d'influences qui les poussent vers des évolutions semblables, tout au moins en ce qui concerne leurs configurations institutionnelles, leurs modalités organisationnelles et leurs stratégies de développement. Ceci n'est pas contradictoire avec le maintien, à l'intérieur des frontières de chaque État membre, de marges relativement importantes d'autonomie, beaucoup plus évidentes en ce qui concerne la production d'un discours de légitimation nationale que dans la formulation de politiques alternatives.

Cette « tension » est très curieuse, car elle donne origine à des interprétations, à première vue contradictoires, des processus de restructuration de l'espace européen de l'éducation (Nóvoa, 2000). Dans certains cas, on tend à valoriser « l'Europe » comme critère d'explication; dans d'autres cas, tout semble se passer comme si « l'Europe » ne possédait aucun pouvoir interprétatif. Dans un récent rapport de recherche sur le « gouvernement de l'éducation »⁵ et les problèmes de l'intégration et de l'exclusion sociale, l'argument *Europe* acquiert une importance non négligeable (Lindblad & Popkewitz, 1999). Dans un autre rapport, sur la convergence et la divergence des systèmes européens d'éducation et formation, on conclut que, malgré l'existence de finalités et d'objectifs semblables, les systèmes éducatifs des pays européens sont, à beaucoup d'égards, aussi différents les uns des autres qu'ils ne l'étaient il y a deux décennies (Green, Wolf & Leney, 1999).

Cet apparent paradoxe ne doit pas nous étonner. Un livre comme celui qui vient d'être publié sous la direction de Thomas Popkewitz, *Educational Knowledge* (2000), illustre bien la pluralité des lignes de raisonnement qu'on peut tenir dans l'analyse comparée des réformes éducatives dans le monde. La justification se trouve dans l'adoption de modèles théoriques et conceptuels fort distincts. L'esquisse du champ disciplinaire de l'Éducation Comparée montre l'existence d'une grande diversité théorique et méthodologique. Parmi les différents courants, il y en a deux qui se révèlent particulièrement stimulants pour penser l'éducation en Europe : *l'approche du système mondial* et *l'approche sociohistorique* (Nóvoa, 1998). À titre purement

⁵ Le concept utilisé est « education governance » que nous traduisons, assez imparfaitement, par « gouvernement de l'éducation ».

indicatif, je laisserai quelques notes sur la pertinence de ces approches dans l'étude du processus de restructuration de l'espace européen de l'éducation.

L'approche du système mondial. L'une des tendances les plus fructueuses – et les plus polémiques – de la recherche comparée est représentée, aujourd'hui, par les auteurs qui travaillent selon l'*approche du système mondial* (John Meyer, Francisco Ramirez, John Boli, etc.). Mettant en cause la croyance fondatrice de l'Éducation Comparée – le monde est constitué par une multitude de sociétés nationales qui possèdent une autonomie propre et des histoires distinctes – ces auteurs prennent le monde comme unité d'analyse. On peut soutenir, à l'image de Jürgen Schriewer (2000), qu'on est aujourd'hui face à un *système mondial d'enseignement*, qui trouve ses assises dans l'expansion éducationnelle de l'après-guerre, dans la standardisation de modèles institutionnalisés d'école, dans la diffusion mondiale d'une idéologie éducationnelle basée sur des principes de développement et de progrès et dans un système international de communication et de publication.

Dans leurs ouvrages, ils montrent bien le caractère transnational du phénomène *école*, que l'on s'était habitué à lire uniquement à partir de critères nationaux. En ce qui concerne « l'école de masses », par exemple, ils suggèrent que nous sommes face à une institution mondiale, aussi bien en tant que principe normatif qu'en tant que réalité organisationnelle :

Les analyses sociologiques de l'éducation ont eu tendance à regarder la scolarisation comme un processus fonctionnellement intégré avec les structures économiques, politiques et sociales. Étant donné que les sociétés diffèrent énormément dans le monde, au niveau des ressources économiques et des arrangements culturels, les systèmes éducatifs devraient varier de la même manière. Du fait, on a reçu avec surprise les résultats des recherches, menées dans les dernières décennies, qui révèlent l'existence d'importantes similarités (et des changements isomorphes) dans l'expansion, les curricula et la structure de l'éducation. Il semble que les systèmes éducatifs sont construits plutôt pour des sociétés imaginées que pour des sociétés réelles. Et les formes imaginées de progrès sont identiques un peu partout dans le monde (Meyer, 1999).

Cette réflexion est très importante, car elle permet d'envisager l'Europe comme une « région-monde » qui se définit par référence à des réseaux complexes concernant le *national*, mais aussi le *local*, le *régional* et le *global* (Lechner & Boli, 2000). Or,

l'école joue un rôle primordial dans la production de « systèmes de gouvernement » qui lient ces différents niveaux à travers les connaissances et les pratiques pédagogiques : « L'école ne construit pas seulement les imaginaires nationaux qui consolident l'idée de citoyenneté nationale. Elle construit aussi les images des subjectivités cosmopolites traversant les multiples frontières qui forment le monde de l'économie, de la politique et de la culture » (Popkewitz, 2000, p. 5).

Les processus de *glocalisation* concernent l'école pour toute une série de différentes raisons, notamment: économiques, étant donné la redéfinition des liens entre l'éducation et l'emploi; politiques, puisqu'il y a une reconfiguration des pouvoirs et du concept traditionnel de souveraineté; et culturelles, car il faut tenir compte d'un ensemble plus vaste et diversifié d'histoires et de systèmes de croyance. En Europe, il y a une profonde remise en cause de la mission historique de l'école, même si ses « formes extérieures » semblent se perpétuer. Il y a un modèle imaginé – qui est global *et* européen – qui fonctionne comme idéal régulateur des politiques nationales. C'est pourquoi, au lieu de la traditionnelle comparaison inter-pays, il nous faut des outils d'analyse qui nous permettent d'éclairer : d'une part, le rôle des différents pays et des différentes « communautés de sens » dans la fabrication de ce modèle imaginé; et, d'autre part, la façon dont cet idéal régulateur est approprié à l'intérieur de chaque univers national.

On voit bien le changement d'attitude et de perspective comparée auquel l'*approche du système mondial* nous invite en estimant que l'état-nation dérive de modèles mondiaux construits et diffusés à travers des processus culturels et associationnistes globaux (Meyer, Boli, Thomas & Ramirez, 1997). Ce sont des points de vue qui peuvent équilibrer les explications exclusivement centrées sur le critère national. Pourvu qu'on soit à même d'éviter les déviations « déterministes » qui, au lieu d'enrichir le débat, le renfermeraient dans le cercle vicieux d'une pure confirmation des prémisses posées au départ.

L'approche sociohistorique. Un deuxième courant de recherche, qui a des recoupements avec le précédent, adopte quelques-unes des idées-clef de la « rupture postmoderne ». Ces auteurs consacrent une nouvelle épistémologie de la connaissance, qui définit des perspectives de travail centrées sur les communautés discursives, c'est-à-dire sur la façon dont les discours sont produits et diffusés,

s'imposant comme des savoirs légitimes et comme des manières de penser l'éducation. C'est l'analyse du discours dans sa modalité d'*archive* – l'existence accumulée des discours (pour utiliser les mots de Michel Foucault) –, qui nous rend plus facile, par exemple, la compréhension du « succès » de concepts tels qu'innovation, recherche-action ou enseignant réflexif, parmi tant d'autres qui sont devenus incontournables dans la pensée éducationnelle.

Porté par le projet de considérer le monde comme un *texte*, ce courant cherche à comprendre la manière dont les discours font partie des pouvoirs qui partagent et divisent les hommes et les sociétés, qui entérinent des situations de dépendance et des logiques de discrimination. Les questions de l'*identité* sont au cœur de leurs soucis, les conduisant à travailler des thématiques telles que la construction du curriculum, la formation des disciplines scolaires, les nouvelles régulations politiques et sociales, les rapports au pouvoir ou la consolidation des formes « légitimes » de connaissance scolaire (Popkewitz, 2000).

Cette approche est très stimulante pour penser l'émergence de nouvelles formes de « gouvernementalité » dans l'espace européen. Les rationalités qui organisent les discours produits au sein de l'Union Européenne donnent origine à des technologies sociales – et des technologies du *self*– qui se traduisent par des mesures dans le champ éducatif concernant, par exemple, la formation des enseignants, le développement d'un curriculum européen, l'introduction des nouvelles technologies d'information ou la mise sur place de dispositifs communs de récolte de données et de contrôle de la « qualité » de l'enseignement (Whitty, Gewirtz & Edwards, 2000). Ces discours fonctionnent aussi comme des pratiques de régulation politique et c'est pour cela qu'ils sont essentiels à l'étude comparée des systèmes éducatifs européens. Nous sommes très loin de la comparaison cas à cas ou de l'effort pour bâtir des dispositifs pertinents de comparaison. Le problème est dans la façon dont les pratiques discursives définissent des savoirs et des comportements légitimes/illégitimes.

Simultanément, ils ouvrent la porte à la reconsidération du rôle colonial et postcolonial de l'Europe, comme par exemple dans le travail de Gayatri Spivak (1999). Or, l'éducation et la culture sont des éléments cruciaux de ce processus, comme le montre Benedict Anderson dans son dernier livre, *The Spectre of Comparisons* (1998). Il y a même des auteurs qui tiennent l'argument selon lequel la « construction européenne », pour utiliser cette métaphore bruxelloise, doit être conçue

comme une réponse à la perte d'influence de l'Europe dans le contexte international après les mouvements de décolonisation. En effet, la question coloniale est au cœur de l'espace politique et culturel européen. La fameuse « unité civilisationnelle » de l'Europe a été formée, en grande partie, grâce aux colonies. Cette ironie, qui explique l'« unité » des colonisateurs à travers l'image réfléchie par le miroir des colonisés, ne peut s'exprimer que grâce à l'école et aux multiples sens qu'elle produit et diffuse dans le « centre » et dans les « périphéries ».

C'est pourquoi Thomas Popkewitz et Marie Brennan soutiennent l'importance de l'épistémologie sociale et des théories produites à la suite du « virage linguistique » dans l'analyse des questions du pouvoir, de la discrimination et de la domination : « Il faut reconnaître les changements qui ont cours dans les terrains des luttes politiques, bien illustrés par les analyses des processus d'identité et par les théories sociales postmodernes telles qu'elles s'expriment, par exemple, dans les littératures féministe ou postcoloniale » (1998, p. 29). Aujourd'hui, l'éducation constitue l'un des lieux où l'idée *Europe* est en train d'être redéfinie, pour ce qui est de ses références internes mais aussi de ses rapports externes.

J'ai souhaité attirer l'attention sur la complexité des débats actuels concernant l'éducation européenne. J'ai insisté aussi sur la manière dont l'Europe fonctionne comme *idéal régulateur* des politiques éducatives des différents États membres. Mais, pour que l'éducation soit en mesure de préparer à une citoyenneté qui ne coïncide pas, exclusivement, avec les frontières nationales, pour que les politiques éducatives soient susceptibles d'intégrer les références globales et locales (c'est-à-dire, de s'exprimer au-delà et au-deçà de l'État-Nation), il faut des changements majeurs qui remettent en cause la structure même des systèmes nationaux d'enseignement.

Il n'y a pas de réponses simples: l'Europe n'est pas obligatoirement une référence « progressiste » des politiques éducatives; en éducation, le nationalisme n'est pas nécessairement « conservateur » et « rétrograde » (Miller, 1994); l'espace local n'est pas automatiquement le lieu le plus « innovateur » du discours scolaire (Pereyra, 1993). Penser l'éducation en Europe est une tâche difficile, et pourtant indispensable. Il faut encourager une discussion plus ouverte, plus participative, des problèmes éducatifs dans le contexte européen. C'est vrai que les instances communautaires reconnaissent souvent que « la dimension européenne est l'affaire de

tous et non pas seulement celle des décideurs politiques européens »; mais cet appel est plutôt basé sur une logique d'expertise) la fameuse « synergie d'experts ») que sur la mobilisation et la participation des différentes communautés scientifiques.

Je tiens, pour ma part, qu'il faut produire une Éducation Comparée critique et théorique, et non pas une espèce de réflexion molle du point de vue conceptuel; une Éducation Comparée qui ne renonce pas à un engagement dans les réalités quotidiennes, mais qui n'accepte pas la mission de simple relais des pouvoirs politiques; une Éducation Comparée qui ne se renferme pas dans des modèles de description et prescription, mais qui assume sa propre historicité et qui prône l'élaboration d'approches compréhensives. En tant que site de référence des processus identitaires, l'analyse comparée de l'éducation exige qu'on consacre plus d'attention à l'histoire et à la théorie au détriment d'une pure description, aux contenus de l'éducation et pas seulement à ses résultats, aux méthodes qualitatives et ethnographiques au lieu d'un recours exclusif à la quantification et aux données statistiques.

On connaît les débats passionnants, parfois même passionnés, suscités par le livre de Francis Fukuyama, un ouvrage piégé par l'apparente simplicité de son titre : *La fin de l'Histoire*. Je n'évoquerai que deux commentaires produits à ce propos :

Fukuyama nous dit que la fin de la guerre froide, c'est la fin de l'histoire. Bien au contraire! Les conflits profonds ne font que commencer. Les cinquante ans qui viennent seront la période d'une transformation profonde du système-monde dans lequel nous nous trouvons et autour de laquelle il y aura une lutte assidue, sans doute féroce, et d'une issue incertaine (Wallerstein, 1999, p. 5).

On a parfois cherché à ridiculiser Francis Fukuyama qui avait parlé de la fin de l'Histoire. On a eu tort. Certes, l'auteur fait preuve, par certains côtés, d'une naïveté déconcertante. Mais son intuition philosophique – reprise de Hegel via Kojève – était bonne. La chute du Mur de Berlin a mis terme non pas à l'Histoire en tant que processus de transformation des sociétés, mais à l'Histoire téléologique, c'est-à-dire à une Histoire qui croit avoir un sens en s'en donnant un. Aujourd'hui, toutes les sociétés continuent à avoir leur propre histoire. Mais aucune ne croit que celle-ci a nécessairement un sens (Laïdi, 1999, p. 20).

Est-ce nécessaire un autre exemple pour montrer la complexité dont se revêt cette envie d'*écrire le monde*? Est-ce nécessaire un autre exemple pour montrer l'illusion d'établir une *vérité* unique, car nous sommes toujours devant des narratives

concurrentielles (White, 1999)? Est-ce nécessaire un autre exemple pour marquer les dilemmes du travail scientifique, et la pluralité de sens qui traversent nos manières de penser et de sentir? Est-ce nécessaire un autre exemple pour dire que la *fin* est toujours un changement, dont nous sommes supposés rendre raison par notre interrogation intellectuelle?

Voilà des propos, polémiques et provisoires, sur l'Éducation Comparée. Aujourd'hui, le débat méthodologique est très intense au sein des cercles scientifiques. Il y a une conscience forte des *limites* des interprétations et des fragilités de nos encadrements théoriques et conceptuels. Dans un monde qui, malgré la recrudescence des nationalismes, ne s'imagine plus uniquement à l'intérieur des frontières nationales, il est utile de penser une Éducation Comparée qui se projette dans une pluralité d'espaces et de lieux d'attachement.

LE COMPARATISME EN ÉDUCATION: MODE DE GOUVERNANCE OU ENQUÊTE HISTORIQUE ?

En collaboration avec Tali Yariv-Mashal

Ce texte⁶ ne prétend pas présenter les résultats d'une recherche ou le produit d'une pensée achevée sur les chemins du comparatisme en éducation.¹ Bien au contraire. Il s'organise comme un *essai*, au sens littéral du terme: "épreuve à laquelle on soumet quelque chose pour voir si elle est apte à ce qu'on attend". Nous voulons *mettre à l'essai* une série de réflexions libres sur le travail comparé dans le champ de l'éducation.

En effet, nous estimons qu'il y a une série importante de travaux, publiés au long des dernières années, qui cherchent à justifier et à expliquer la discipline d'Éducation Comparée. Mais il nous semble qu'il y a une absence d'ouvrages l'inscrivant dans l'ensemble des disciplines comparées et essayant de l'ouvrir vers de nouvelles voies théoriques et conceptuelles.

Dans première partie, nous nous interrogerons sur la popularité récente du comparatisme en éducation, en soulignant les "raisons et déraisons" qui sont derrière ce retour. Dans la deuxième partie, nous analyserons les évolutions récentes de l'Éducation Comparée comme "mode de gouvernance", en répondant aux demandes et aux besoins de régulations politiques qui se font, de plus en plus, dans un espace mondial. Finalement, dans la troisième partie, nous prônerons l'inscription historique du travail comparé, en tant que condition nécessaire à une pensée qui cherche à comprendre les phénomènes éducatifs et qui ne se laisse pas encercler dans la logique de la description, du soutien ou de la légitimation des politiques.

⁶ Une première version de ce texte fut publiée dans un ouvrage coordonné par Pierre Laderrière et Francine Vaniscotte, *L'éducation comparée: Un outil pour l'Europe* (Paris, L'Harmattan, 2003).

1. LE RETOUR DU COMPARATISME: RAISONS ET DERAISONS

Les “limites” et les “faiblesses” du comparatisme ont été solidement établies par des auteurs tels que Pierre Bourdieu, Michel Espagne ou Marcel Detienne, parmi tant d’autres. Et pourtant la volonté de comparer n’est pas disparue des milieux scientifiques. Bien au contraire. Le XXI^e siècle s’ouvre avec un intérêt nouveau vers le geste comparatif. Dans les différentes disciplines, on voit se développer des recherches qui essaient de l’intégrer, d’une manière ou d’une autre. C’est vrai que les critiques à cette “méthode défailante” n’ont pas diminué. Et que l’on reconnaît que les promesses soulevées par Marc Bloch ou par Fernand Braudel sont loin d’être accomplies. Mais cela n’empêche pas des chercheurs de provenances très diverses de s’adonner au travail de comparaison.

Un regard sur l’histoire de l’Éducation Comparée

Le déclin de la discipline d’Éducation Comparée est accompagné, paradoxalement, de l’introduction d’une dimension comparative dans la plupart des recherches conduites au niveau européen. C’est un phénomène à double tranchant: d’une part, il peut contribuer au renouvellement conceptuel d’un champ qui s’est avéré incapable de bâtir un projet intellectuel cohérent; d’autre part, il peut accentuer des “effets de mode”, qui empêchent un débat théorique de plus en plus nécessaire.²

Cet intérêt ne se justifie pas uniquement par des raisons stratégiques (Phillips, 1999). La réorganisation de l’espace-monde interpelle des systèmes éducatifs qui se sont imaginés essentiellement au plan national. L’histoire de l’Éducation Comparée montre que les *moments de transition politique* ont été décisifs dans la construction de la discipline. De manière nécessairement simplifiée, on peut raconter cette histoire à partir de quatre points marquants, séparés par cycles de 40 ans (Nóvoa, 1998, 2001):

- Les années 1880s, avec l’affirmation d’une pensée comparative dans le cadre des efforts réformateurs pour consolider les systèmes nationaux d’enseignement. Le principe selon lequel on pouvait “apprendre avec

l'expérience des autres" a donné origine à un mouvement international de visites et de missions à l'étranger, ainsi qu'à la publication de matériaux encyclopédiques sur les différents pays et même à l'organisation d'importantes expositions universelles. La *connaissance de l'autre* devenait un élément essentiel dans la production d'un référent national.

– Les années 1920s, avec la redécouverte d'un comparatisme tourné vers la paix et la coopération internationale. L'émergence d'institutions telles que l'Institut International (New York, 1923) ou le Bureau International d'Éducation (Genève, 1925) révèle bien la reconstruction qui s'est opérée après la Grande Guerre. Bientôt, une série de rapports et de conférences internationales, ainsi que la diffusion des premières statistiques internationales comparées accomplissent un rôle de *compréhension de l'autre* dans le but de l'édification d'un "monde nouveau".³

– Les années 1960s, avec un double mouvement, politique et scientifique: d'une part, le changement des systèmes éducatifs après la Guerre, en particulier dans le cadre des processus de décolonisation, faisant apparaître des politiques de développement marquées par un investissement dans le secteur éducatif; d'autre part, l'essai de bâtir l'Éducation Comparée sur des bases scientifiques, en empruntant les outils théoriques et méthodologiques des sciences sociales. Ces perspectives ont conduit à une *construction de l'autre* à travers l'exportation de modèles politiques ou scientifiques.

– Finalement, l'époque actuelle (les années 2000s), avec la mise sur pied de réseaux de communication et d'interdépendance, qui sont à l'origine de phénomènes que l'on désigne, souvent imparfaitement, de "globalisation". Il ne s'agit pas d'un processus d'uniformisation ou d'homogénéisation des systèmes d'enseignement, mais plutôt de l'adoption des mêmes méthodes et outils pour rendre compte de l'efficience ou de la qualité de l'éducation. L'effort de *mesurer l'autre* est aussi un effort de nous comparer à l'autre, dans un jeu de miroirs qui construit une "pensée mondiale".

Ces remarques montrent l'importance acquise par la réflexion comparée aux moments de transition politique. Comme si le recours à un regard sur l'autre nous permettait de laisser nos propres habitudes et croyances, en ouvrant ainsi des possibilités jusqu'alors inaperçues. Ce n'est pas un hasard si les points marquants de la discipline coïncident avec ces "temps chauds" de l'histoire.

La distinction entre deux traditions du travail comparatif en éducation est habituelle: la "tradition internationale", qui se définirait par une approche plus pragmatique de soutien aux décisions politiques en matière d'éducation; et la "tradition comparée", qui se traduirait par un effort intellectuel et scientifique de compréhension des questions éducatives. La séparation est importante, du point de vue analytique, car elle nous permet de ne pas confondre des "genres" qui ont des intentions et des logiques fort distinctes (Schriewer, 2000). Il faut bien comprendre qu'il s'agit de *discours* présentant différents critères de production et de validation. Les analyses les moins attrayantes sont celles qui les confondent de manière a-critique, transformant l'Éducation Comparée en un "folklore académique" où le travail scientifique sert à légitimer des prises de position politiques (et vice-versa). Mais l'intérêt du comparatisme réside justement dans cette double présence, qui peut certes appauvrir la réflexion scientifique, mais qui peut aussi contribuer à l'enrichir avec des questions et des débats d'actualité. Nous plaidons pour une Éducation Comparée plus théorique et plus critique, mais cela ne nous amène pas à ignorer ou à refuser les deux volets de sa constitution disciplinaire.

Développements récents du champ de la comparaison

Dans leur petit monde les disciplines ressemblent aux états-nations, dans la mesure où leurs temporalités, dimensions, frontières et caractéristiques sont historiquement contingentes. Les deux tendent à produire leurs propres fondements et mythes historiques. Les deux réclament une souveraineté, parfois disputée, sur un certain territoire. Les deux s'engagent dans des luttes de frontières et de sécession. Les deux doivent élaborer des dispositifs et des procédures d'identité et de loyauté organisationnelle et les deux sont dépassées et contestées par des identités et des loyautés qui transgressent les frontières acquises (Therborn, 2000, p. 275).

Göran Therborn a tout à fait raison: l'émergence, les frontières et la constitution d'un champ disciplinaire ne s'expliquent pas par une "nécessité épistémologique", mais plutôt par des contingences historiques qui lui façonnent les contours. Ceci est très évident dans le cas de la comparaison, où les dimensions politiques, les mouvements sociaux, les modèles internationaux ou les institutions académiques constituent des facteurs essentiels à sa définition. La circulation des discours, les dynamiques transnationales et le transfert d'idées et de pratiques sont la matière-première dont se nourrissent les études comparées.

Il est évident que la comparaison en éducation a subi d'importantes évolutions pendant la dernière décennie, même si ses références méthodologiques n'ont pas beaucoup changé (Crossley, 2000; Grant, 2000). L'impact des phénomènes de "globalisation", avec la diffusion au niveau mondial des mêmes concepts et langages (même s'ils sont différemment mobilisés), ainsi que l'envie d'évaluer les systèmes nationaux sur la base d'échelles internationales expliquent ce nouvel intérêt vers le comparatisme. On ne doit pas ignorer les efforts déployés par la recherche scientifique, mais derrière cette revitalisation on trouve surtout le travail des organisations internationales et des institutions politiques.

En effet, depuis quelques années on assiste à un développement sans précédent des outils de comparaison, même s'il s'agit d'une "comparaison au premier degré", dépourvue d'assises solides du point de vue théorique et méthodologique. L'idée d'un monde marqué par un climat de "compétitivité globale" et par le rôle central que l'éducation peut jouer dans la formation de "ressources humaines qualifiées" a conduit au succès des instruments de mesure et de comparaison. Il ne s'agit pas uniquement d'organiser des données statistiques internationales, mais aussi d'entreprendre des études qui permettent d'évaluer les systèmes d'enseignement et leurs performances. Parmi les nombreux exemples d'initiatives dans ce domaine, on peut retenir l'ensemble des analyses menées au sein de l'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), le *Programme for International Student Assessment* de l'OCDE ou les indicateurs de qualité de l'éducation scolaire organisés par l'Union Européenne. Contrairement à un passé récent, ces outils sont très sophistiqués, ayant été conçus par des équipes multidisciplinaires, donnant

naissance à des matériaux qui marquent l'agenda politique depuis un certain temps.

La critique de ce genre d'instruments et d'études faite au sein des communautés de recherche en éducation est bien établie et je n'y reviendrai pas: "Incapables de saisir les limitations techniques et les biais de ces études empiriques, ainsi que l'inexistence d'une relation causale entre les résultats scolaires et les succès économiques, les politiques éducatives sont de plus en plus dirigées par une reprise, au niveau national, des stratégies et des méthodes éducatives mises en place par les pays considérés plus avancés" (Broadfoot, 2000, p. 360). On assiste à la propagation un peu partout des langages et des pratiques produites dans le monde anglo-saxon, en particulier aux États-Unis d'Amérique, comme explique Nelly Stromquist: "La diffusion de concepts tels qu' *efficience scolaire*, *accountability* ou *contrôle de qualité*, qui sont essentiellement des constructions anglo-américains, sont en train de transformer les écoles du monde entier en copies défectueuses de visions romantiques d'entreprises privées" (2000, p. 262).

Mais il faut accepter l'importance politique de ces initiatives, même si elles tendent plutôt à justifier des politiques qu'à instaurer une compréhension nouvelle des problèmes. Une analyse des réactions nationales à la diffusion des différentes "échelles internationales" montre qu'aucun pays n'est satisfait avec ses résultats: cette "insatisfaction" est l'élément nécessaire à la légitimation de nouveaux pouvoirs et politiques. Le cas du Japon, engagé dans une profonde réforme éducative, est très intéressant, car le pays est d'habitude placé dans les premières places des "listes internationales". Ayant comme point de départ un diagnostic qui est semblable dans toutes les régions du monde (violence à l'école, absence de valeurs, perte de références culturelles, etc.), les réformateurs japonais considèrent que le système éducatif est trop exigeant du point de vue académique et que la "crise" ne sera surmontée que si l'on arrive à alléger les contenus scolaires et les dispositifs d'évaluation.

Il est indéniable que l'élaboration d'indicateurs internationaux a contribué à la popularité des approches comparées, à travers leur utilisation dans le but de promouvoir des réformes ou de légitimer des politiques. La rhétorique du *changement*

est le dénominateur commun de ces efforts qui, malgré leur apparente unanimité, conduisent, assez souvent, à des politiques très différentes, voire même contradictoires. Nous sommes vis-à-vis une réalité nouvelle qui peut mener à un appauvrissement du champ comparatiste, de plus en plus transformé en “mode de gouvernance”, ou qui peut, bien au contraire, ouvrir de nouvelles possibilités conceptuelles et méthodologiques, en accordant au travail comparatif une dimension historique et théorique. Ces deux possibilités seront analysées dans les parties suivantes de ce chapitre.

2. LA COMPARAISON: MODE DE GOUVERNANCE ?

Le monde vit, depuis quelques années, un processus de réorganisation qui se traduit par la recherche de nouveaux équilibres régionaux et d’un “ordre” qui n’est plus basé sur les références politiques traditionnelles. Les états-nations restent des entités très importantes et l’on aurait tort d’en ignorer les pouvoirs. Et pourtant, le “monde des états-nations”, tel qu’on l’a connu au XX^e siècle, est en train de céder la place à des constructions politiques complexes où les rapports internationaux se définissent par des réseaux de communication et par des langages qui font apparaître nouvelles régulations sur le plan international.

Parmi les initiatives qui cherchent à répondre à la “crise de légitimité politique” provoquée par l’usure des instruments de la démocratie et par le déclin des formes habituelles de représentation des citoyens, il faut relever celles qui s’organisent au-delà des frontières nationales. C’est notamment le cas de la création de nouveaux modèles politiques, qui, à l’image de l’Union Européenne, portent difficilement un nom: Fédération d’États-nations? Union d’États? Association d’États souverains? Mais il faut, aussi, être attentif à la diffusion d’une “pensée mondiale” qui devient une référence incontournable, par adhésion ou par opposition, pour les actions menées au plan local ou national. À notre avis, la *comparaison* constitue un élément central de ce processus, devenant ainsi l’un des plus influents *modes de gouvernance* dans le monde actuel.

Comparer, Comparer, Comparer

Jadis, les comparatistes ont nourri l'illusion qu'il serait possible de trouver la solution aux problèmes de chaque pays à travers l'importation des "exemples" de l'étranger ou par le biais de l'application des "bons principes" définis par une approche scientifique. Aujourd'hui, ces attitudes sont obsolètes et tout le monde est d'accord pour souligner la spécificité de chaque contexte et pour chercher des réponses ajustées à chaque situation.

Jadis, les dirigeants politiques ont cru qu'ils pouvaient imposer leurs pouvoirs légaux et développer leurs initiatives réformatrices et que cela irait changer les sociétés. Aujourd'hui, les gouvernements sont aux prises d'une crise de légitimité, aggravée par des couches superposées d'autonomies locales, professionnelles ou même individuelles. Personne n'accepte plus une intervention politique qui n'intègre pas une logique de consultation et de participation.

L'action politique s'organise, de nos jours, à partir de processus nouveaux, mais qui ne sont pas pour autant moins puissants. Dans le cas de l'éducation, nous sommes confrontés à des mesures et à des initiatives qui construisent des manières de penser et des "solutions" aux problèmes. La politique est marquée, de plus en plus, par l'adoption de critères et de langages qui tendent à s'imposer "naturellement". Nous croyons qu'il faut bien comprendre l'importance du *critère international* et du *langage comparé* dans ce jeu qui introduit des régulations nouvelles dans l'espace éducatif.

"Maintenant, nous sommes tous des comparatistes": voilà ce qui pourrait résumer l'état d'esprit de ceux qui cherchent dans la comparaison les "évidences" qui justifieraient leurs initiatives politiques. Comme si, par ce biais, on arrivait à légitimer des actions qui, autrement, n'auraient pas le soutien nécessaire. Il y a deux aspects qui méritent d'être signalés, car ils ont des conséquences profondes dans le champ éducatif: la société du spectacle et l'évaluation mutuelle.

La société du spectacle. La politique se définit, de plus en plus, à travers les

media et, surtout, à travers une estimation systématique de l'état de l'opinion publique. C'est une espèce de "démocratie de l'instant", qui est aussi un "régime de l'urgence". Ceci est très évident au sein de l'Union Européenne, où le déficit démocratique, dénoncé par Jürgen Habermas (2001), conduit à un exercice permanent d'auto-justification. Michael Hardt et Antonio Negri soutiennent que "le spectacle détruit les formes collectives de sociabilité, tout en imposant une nouvelle sociabilité de masse, une nouvelle uniformité d'action et de pensée"; ils expliquent que, même s'il n'y a pas un point central de contrôle, "le spectacle fonctionne comme s'il en existait" (2000, pp. 321-323). En effet, les politiques sont définies et régulées par la surexposition dans les media d'enquêtes d'opinion et d'indicateurs, de statistiques et d'indices. Il y a un excès de miroirs, qui créent l'illusion de plusieurs images, mais qui, en effet, construisent une même pensée. Roland Hagenbüchle a raison quand il écrit que "la médiatisation de la vie politique a réduit la politique à un spectacle public", reconnaissant que cela limite les possibilités d'une discussion critique (2001, p. 3). Or – et c'est l'argument que nous voulons retenir – ce spectacle s'organise, de plus en plus, dans un espace international et à travers une logique comparée. C'est la confrontation permanente de "données internationales" qui impose "inévitablement" une vision commune et des solutions "indiscutables".

L'évaluation mutuelle. Une deuxième tendance concerne la figure de l'expert et sa mobilisation dans un espace qui dépasse les frontières nationales. La nouvelle "vulgate planétaire", pour reprendre l'expression utilisée par Pierre Bourdieu et Loïc Wacquant, s'appuie sur une série d'oppositions et d'équivalences, de "lieux communs que le ressassement médiatique transforme en sens commun universel" (2000, p. 6). Ces concepts tels que flexibilité, efficience, mondialisation, et tant d'autres, sont transformés en "solutions magiques" moyennant une circulation internationale que les déracine de leurs attachements et de leurs lieux de production. C'est un processus très curieux qui est mené, une fois de plus, par le biais d'une logique comparée: la construction d'échelles et d'indicateurs internationaux instaure des principes d'évaluation mutuelle⁴, invitant chaque pays (et chaque citoyen) à se comparer perpétuellement à l'autre. Il est évident qu'on ne parle jamais d'"homogénéisation" ou d'"uniformisation", mots qui ne sont plus admis dans le jargon du discours-expert. Les temps sont à la "concertation", à la "lisibilité des systèmes", au "transfert" ou à la

“facilité de communication”. Et pourtant, on assiste à l’émergence d’une “pensée mondiale” qui gouverne la manière de poser les problèmes et de construire les politiques.

Voilà les raisons qui nous amènent à considérer que la comparaison est en train de devenir un “mode de gouvernance”, concept de plus en plus employé dans les cercles politiques et scientifiques, même si sa popularité réside, surtout, dans son imprécision et fluidité. Il n’est pas étonnant que *gouvernance* soit normalement définie par une série de termes corrélatifs: culture contractuelle, partenariats, régulation souple, encadrements flexibles, “benchmarking”, processus ouverts, etc. (Sisson & Marginson, 2001). Dans le livre blanc sur la gouvernance dans l’Union Européenne, qui porte justement le titre *Approfondir la démocratie*, on suggère la définition suivante: “Par gouvernance il convient d’entendre l’ensemble des règles, des procédures et des pratiques qui affectent la façon dont les pouvoirs sont exercés à l’échelle européenne”. Le document est parsemé de nouveaux concepts, véritables *topoi* qui s’imposent par leur évidence et que personne ne songerait à mettre en cause: communication active, langage accessible et compréhensible, participation de tous, culture renforcée de consultation et de dialogue, accords de partenariat plus étendus, méthode ouverte de coordination, etc.

Trois références nous intéressent tout particulièrement: d’abord, la reconnaissance que “ce document engage un processus destiné à répondre au désenchantement de nombreux citoyens de l’Union” (2001, p. 37); ensuite, la constatation que “les experts scientifiques et autres jouent un rôle de plus en plus important dans la préparation et le suivi des décisions” (2001, p. 22); finalement, l’affirmation que “l’Union doit prendre en compte la dimension mondiale en évaluant l’incidence de ses politiques, en définissant des lignes directrices pour utiliser l’expertise et en adoptant une approche plus proactive des réseaux internationaux” (2001, p. 31). Voilà ce qui confirme que nous sommes devant un changement très significatif, avec l’introduction de nouvelles régulations sociales et politiques (Schmitter, 2001).

Dans un certain sens, on peut tenir que les affaires européennes sont en train

d'abandonner les questions de *gouvernement* (habitées par des citoyens, des élections, des processus de représentation, etc.), afin d'être relocalisées au niveau plus diffus de la *gouvernance* (habité par des réseaux, des partenariats, des contrats, etc.). On estime même que la *gouvernance* instaure des formes nouvelles d'organisation sociale et politique (Hodson & Maher, 2001). L'exemple des pratiques de *benchmarking* est très intéressant. D'après Keith Sisson et Paul Margison, *benchmarking* est une façon de coordonner les efforts sans porter atteinte, "apparemment" (sic), aux souverainetés nationales. Ils citent un discours du Président de l'*European Round Table of Industrialists*: "Beaucoup plus que des réglementations légales ou des négociations collectives, le moteur principal de l'eupéanisation sera le *benchmarking*. En termes d'action politique, *benchmarking* est en train d'acquérir un statut quasi-régulateur au sein de l'Union Européenne" (cf. 2001, p. 2).

Une politique basée sur des stratégies de *benchmarking*, diffusées et interprétées au plan international par des experts qui partagent un "langage mou", constitue l'un des éléments centraux d'un mode de gouvernance qui s'exprime souvent à travers un comparatisme qui n'est pas une simple description ou interprétation des faits. Les évolutions récentes dans l'espace éducatif européen représentent un cas de figure qui mérite d'être évoqué (Nóvoa & Lawn, 2002).

Un cas de figure: l'espace européen de l'éducation

L'éducation est l'un des champs les plus controverses du débat européen, non seulement du fait du rôle qu'elle maintient dans les imaginaires nationaux, mais aussi de la résistance de l'opinion publique à une "politique commune". Et pourtant, on ne peut ignorer les signes donnés par les initiatives prises dans le sens d'une "coordination" des efforts, tels qu'ils sont présentés dans le document *Les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation*: "Nous devons certes préserver les différences de structures et de systèmes qui reflètent les identités des pays et régions d'Europe, mais nous devons également admettre que nos principaux objectifs, et les résultats que nous visons tous, sont remarquablement semblables. Nous devrions nous inspirer de ces similitudes pour apprendre à mieux nous connaître, partager nos succès et nos échecs" (2001, § 37).

Malgré la précaution mise dans le choix des mots et dans l'affirmation de la diversité, le document ne laisse pas pour autant de reconnaître qu'il y a des objectifs "semblables" et qu'il faut apprendre à se connaître et à partager les succès et les échecs. D'ici à l'élaboration d'outils communs d'évaluation et d'analyse il y a, tout simplement, un petit pas à franchir. C'est pourquoi on continue à insister sur le "partage" et la "connaissance mutuelle", c'est-à-dire sur des indicateurs et des instruments de comparaison qui se transformeront rapidement en une autre manière de conduire les politiques éducatives.

Un texte très important publié par Anders Hingel, chef de la division des politiques éducatives à la Commission Européenne, *Education policies and European governance*⁵, n'hésite pas à signaler le chemin qu'il faut parcourir: "Ce qui arrive actuellement dans le champ de l'éducation montre qu'il y a non seulement un *Espace Européen de l'Éducation* qui est en train de se former, mais que des *principes communs* ont été approuvés par les États membres, conduisant logiquement à un *Modèle Européen de l'Éducation*. (...) L'Européanisation de l'éducation a provoqué, parmi les ministres de l'Éducation, un sentiment très fort d'évaluation mutuelle. (...). Les conclusions du Conseil Européen de Lisbonne donnent implicitement à l'Union le mandat pour développer une approche commune qui va au-delà des diversités nationales. Ce mandat conduira à un accroissement de la dimension européenne dans les politiques nationales d'éducation" (2001, pp. 4-19).

Ces propos suggèrent la nécessité de construire des dispositifs d'accompagnement et de suivi, d'évaluation et de régulation, pour piloter les systèmes nationaux d'enseignement vers des évolutions semblables. Pour cela, il faut construire des dispositifs d'accompagnement et de suivi, d'évaluation et de régulation. Parler de la diversité nationale est presque une tautologie. Et pourtant, on verra s'accroître les tendances vers la définition d'objectifs, de stratégies et de politiques convergentes. Pendant l'année 2002, les discussions se sont approfondies dans le but de considérer l'éducation comme le quatrième pilier de la construction européenne. Pour y arriver, nul ne parlera de *politiques communes*, mais tous s'accorderont pour mettre sur pied des *dispositifs communs* de récolte de données et de contrôle de la "qualité" de

l'enseignement. Nous retrouvons l'idée de la comparaison comme mode de gouvernance.

Il serait facile d'aligner toute une série de mesures prises par l'Union Européenne qui confirment notre thèse, par exemple dans le cadre de la formation des enseignants, du développement d'un curriculum européen ou de l'introduction des nouvelles technologies d'information (Whitty, Gewirtz & Edwards, 2000). C'est à partir d'une logique comparée que se développent des dimensions telles que les systèmes d'accréditation, de qualifications et de standards, les procédures d'évaluation, d'audit et de mesure, les bases de données statistiques et les indicateurs de performances et de compétences ou les dispositifs de régulation, de pilotage, de suivi et d'accompagnement (Alexander, Broadfoot & Phillips, 1999; Popkewitz, 2000).

Mais l'exemple le plus évident est, probablement, le *Rapport européen sur la qualité de l'éducation scolaire* (2000) et les décisions qui cherchent à concrétiser le document *Les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation* (2001). Dans un cas comme dans l'autre, la légitimation politique se produit à travers une référence à la comparaison:

– “En permettant de visualiser les similarités et les différences entre pays, les graphiques rendent les indicateurs et les repères plus éloquents, permettant ainsi aux pays d'apprendre les uns des autres en comparant leurs intérêts communs tout autant que leurs différences partagées. Les repères n'ont pas pour but d'établir des normes ou des objectifs mais plutôt d'apporter aux concepteurs de politiques des points de référence” (2000, p. 4).

– “Les instruments de mesure et autres instruments de suivi pour la mise en oeuvre des différents objectifs devraient être déterminés d'une manière qui soit compatible avec les objectifs politiques. (...) L'existence de données comparables est une condition préalable à l'application d'indicateurs et de critères de référence” (Conseil Éducation et Jeunesse, 20 novembre 2001, p. 16).

– “La réalisation des objectifs convenus passera par une coopération politique recourant à la nouvelle méthode ouverte de coordination, en vue de renforcer la valeur ajoutée des actions engagées au niveau européen. Cette démarche s’appuiera sur l’identification des préoccupations et des objectifs communs, la diffusion des bonnes pratiques et l’évaluation des progrès au moyen d’instruments convenus, en comparant les résultats entre les différents pays européens et aussi par rapport au reste du monde” (Conseil Éducation et Jeunesse, 14 février 2002, p. 6).

Ces longues citations étaient nécessaires pour bien marquer l’importance du *geste comparatif* dans l’organisation de l’espace éducatif européen. La “qualité” est l’un des mots-clef qui justifie la comparaison: “fixer des objectifs, des indicateurs et des repères quantifiables comme moyens de comparaison des meilleures pratiques et comme instruments pour le suivi et l’étude des progrès réalisés” (*Rapport européen sur la qualité de l’éducation scolaire*, 2000, p. 3). Ce qu’il faut retenir c’est l’élaboration d’un langage qui se construit sur la base de processus de comparaison et qui légitime, par ce biais, la définition de politiques qui adhèrent “librement” à un même modèle d’intervention.

L’un des enjeux principaux définis dans ce *Rapport* est celui “des données et de la comparabilité”. En effet, à l’intérieur de l’Union Européenne la comparaison ne doit pas être regardée selon une perspective traditionnelle d’importation ou d’exportation d’idées. Son objectif principal n’est pas, non plus, d’“argument international” pour légitimer les réformes. Aujourd’hui, la comparaison est surtout une manière de gouverner; c’est pourquoi elle doit être envisagée non pas comme une méthode, mais plutôt comme une politique. Il s’agit, sans doute, d’un des modes de gouvernance les plus puissants qui est en train d’être produite dans l’espace éducatif européen.

Face à cette réalité nous soutiendrons, dans la partie suivante, le besoin de doter les approches comparées d’une épaisseur historique, de façon à ce qu’elles soient ancrées dans les réalités sociales et culturelles. On nous dira que la

contextualisation est le contraire d'une démarche comparée, qui se définit, dans un certain sens, par un effort de déracinement et d'écart vis-à-vis les explications trop "localisées" dans l'espace et dans le temps. L'observation est juste et c'est pourquoi nous partons du besoin de reconceptualiser les rapports espace-temps pour rendre possible une réconciliation entre l'histoire et la comparaison.

3. ENJEUX ET DEBATS ACTUELS: LE CHAMP SCIENTIFIQUE DE LA COMPARAISON

Le champ de l'analyse politique comparée est à nouveau engagé dans des controverses théoriques. (...) Dans l'un des extrêmes de l'éventail, on trouve de nouveaux chercheurs qui mettent en cause la valeur des explications causales, ainsi que les approches conventionnelles dans le domaine de la science politique comparée. L'autre extrême méthodologique est occupé par des positions nomothétiques: vu que les acteurs sociaux essaient d'agir avec une certaine rationalité, les logiques déductives pourraient aider à rendre raison du chaos apparent qu'est devenue la vie politique. Mais la majorité des chercheurs se situe quelque part *au centre*, entre ces deux extrêmes (Kohli, 1996, p. 1).

Le portrait qu'Atul Kohli brosse de la science politique pourrait s'appliquer, sans doute, à la plupart des disciplines qui utilisent la comparaison comme méthode de travail. Les débats au sein de l'anthropologie, de l'histoire, de la littérature ou de l'éducation comparées sont marqués par les mêmes tensions et contradictions. Les références à des "champs fragmentés", aux différentes "îles" théoriques ou au "pluralisme méthodologique" sont assez récurrentes (e.g. Kushner, 2000; Verba, 1991; Wiarda, 1991).

Certains auteurs tendent à regarder cet éclatement de façon positive, considérant même qu'il faut renforcer les caractéristiques multi-disciplinaires du champ. Adam Przeworski, par exemple, se définit comme un "opportuniste méthodologique" qui n'hésite pas à faire appel à tout ce qui marche: "Si les théories du jeu fonctionnent, je les utilise. Si c'est nécessaire une analyse historique, je n'hésite pas. S'il est utile de recourir à la deconstruction, je le ferai. Je n'ai pas de principes"

(1996, p. 10). D'autres, par contre, tout en reconnaissant que la plasticité du champ est l'une des raisons de son succès, se méfient d'un éclectisme qui ne sert souvent qu'à en occulter les faiblesses théoriques et méthodologiques. Ils estiment qu'il est souhaitable d'accueillir différentes perspectives, pourvu qu'elles définissent clairement leur concept de *comparabilité*, ainsi que leurs "conditions de production" et leurs "critères de validité".

Ces débats acquièrent une nouvelle épaisseur à la lumière des évolutions identifiées dans ce chapitre. Dimitris Chrysochoou (2001) mobilise même l'expression *virage comparatiste*, pour essayer de rendre compte de l'état actuel du champ. Nous nous proposons de contribuer à cette discussion par l'analyse de deux aspects centraux de la définition du comparatisme: la reconceptualisation des rapports espace-temps et la réconciliation entre l'histoire et la comparaison. Nous considérons que ces deux dimensions sont essentielles à la redéfinition du travail comparé, en particulier dans le domaine de l'éducation.

La reconceptualisation des rapports espace-temps

L'un des enjeux majeurs des débats actuels concerne la définition d'un nouvel *espace-temps de la comparaison*. Une définition *physique* de l'espace (centrée sur la géographie de l'État national) et une définition *chronologique* du temps ne servent plus les propos de la recherche comparative. Michel Foucault l'avait pressenti dans une conférence prononcée en 1967: "L'époque actuelle serait peut-être plutôt l'époque de l'espace. Nous sommes à l'époque du simultané, nous sommes à l'époque de la juxtaposition, à l'époque du proche et du lointain, du côté à côté, du dispersé. (...) De nos jours, l'emplacement se substitue à l'étendue qui elle-même remplaçait la localisation. L'emplacement est défini par les relations de voisinage entre points ou éléments; formellement, on peut les décrire comme des séries, des arbres, des treillis" (1994, vol. IV, p. 752-753). Le projet historique du XIX^e siècle était porteur d'une idée d'*espace* stable, de telle manière que le *temps* devenait l'élément central du changement. Cette perspective n'est plus tenable.

Il est utile de rappeler la définition de globalisation proposée par Anthony

Giddens (1990), qui suggère une “distanciation” entre l’espace et le temps: dans le monde pré-moderne, l’espace et le temps étaient inséparables, congelés dans un lieu concret; dans la transition vers la modernité, l’espace se sépare du “lieu” et le temps devient le temps abstrait du calendrier ou de la montre. On pourrait ajouter une troisième phase, que certains appellent “postmodernité”, où l’espace et le temps deviennent des entités “virtuelles”: l’espace se définissant par des réseaux et des flux de communication; le temps se libérant de la montre, pour utiliser l’expression poétique de José Gomes Ferreira.

La reconceptualisation des rapports espace-temps est très difficile dans la mesure où elle suppose une rupture avec une conception sensorielle de l’espace et du temps, envisagés d’habitude comme des “choses” qui peuvent être physiquement “touchées”. C’est autour de relations et d’interdépendances qui se jouent dans un espace de communications et dans un “quatrième temps”, que peut se construire une compréhension nouvelle des relations et des temporalités. Le débat est présent dans l’ensemble de la réflexion scientifique depuis un siècle, mais nous avons toujours, surtout dans le cadre des sciences sociales, une énorme difficulté à l’intégrer dans notre travail concret de recherche:

Une vision mécaniciste du monde a été officiellement abolie au début du XX^e siècle. La théorie de la relativité d’Einstein a mis fin à l’univers newtonien d’un espace et d’un temps absolus, adoptant le principe d’une multitude d’encadrements de l’espace-temps en relation avec un observateur donné, qui possède non seulement une différente montre, mais aussi une différente carte (Mae-Wan Ho, 1997, p. 44).

L’article de Mae-Wan Ho montre bien la rupture opérée dans une conception fixiste de l’espace et du temps, ainsi que ses conséquences dans des sciences telles que la physique ou la biologie. Il considère que la production de nouvelles connaissances est directement liée à cet éloignement d’une “perspective sensorielle”, laquelle, néanmoins, reste très présente dans la conscience collective, obligeant le scientifique à une attitude permanente de déplacement et de reconstruction de ses regards: “L’ *ici et maintenant* contient une série d’*où* et d’*alors*” (Ho, 1997, p. 44).

Dans un ouvrage qui essaie de comparer les perspectives d’espace et de temps

dans les travaux d'Einstein et de Picasso, Arthur Miller montre la fascination, au début du XX^e siècle, à l'égard de l'idée d'une "quatrième dimension", avec toutes ses implications sur les principes du mouvement et de l'histoire: "La leçon principale de la théorie de la relativité d'Einstein est que l'on ne peut pas confier dans nos sens quand on pense aux questions de l'espace et du temps. Picasso et Einstein croyaient que l'art et la science étaient des moyens pour explorer le monde au-delà de nos perceptions, au-delà des apparences" (2001, p. 4).

Dans les sciences sociales, cette interrogation est aussi très vive. Les réflexions de Michael Burawoy, par exemple, suggèrent la nécessité d'édifier une "ethnographie globale", qui ne se définit plus à travers des conceptions uni-dimensionnelles d'espace et de temps: "Nous avons besoin de repenser le sens du travail de terrain, en nous détachant d'un lieu et d'un temps concrets. Nous avons besoin de nous adapter aux coordonnées spatio-temporelles des populations que nous étudions (...), prenant en considération le mouvement des sujets, le mosaïque d'imaginations, les déplacements d'un lieu à l'autre, les liens entre différents espaces et temps" (2000, pp. 4-5).

Beaucoup d'autres disciplines sont engagées dans une réflexion semblable. Que l'on se rappelle, par exemple, des efforts conduits par la littérature comparée pour rendre raison des dimensions historico-culturelles des oeuvres littéraires, en essayant de comprendre leurs encadrements temporels et spatiaux. Les documents historiques et littéraires sont envisagés comme des éléments d'un processus d'interprétation et de production de sens, qui s'organise dans une multiplicité de temps (historiques) et d'espaces (réels et imaginés). Ces perspectives refusent la possibilité d'une organisation des textes selon une succession linéaire et temporelle, soutenant qu'il faut "situer la problématique de l'histoire littéraire à partir d'une analyse des sens produits par les textes, au lieu d'une préoccupation avec leur groupement en mouvements littéraires et leur systématisation chronologique" (Sueur, 2000, p. 14).

Nous sommes placés devant une nouvelle conception qui nous invite à envisager la *largeur* et l'*épaisseur* du temps. Une *largeur* qui permet la fluidité historique, envisageant le présent non pas comme une "période", mais plutôt comme un processus de transformation du passé en avenir (et vice-versa). Une *épaisseur* qui

nous invite à vivre, simultanément, différentes temporalités, entremêlées de telle manière que le temps ne peut plus être représenté comme un “fil” (le fil du temps), mais doit être imaginé comme un cordage où plusieurs fils se retordent les uns sur les autres.

Aujourd’hui, on assiste à une *compression* de l’espace et du temps: un monde qui est à la portée de chacun; un présent qui est dramatisé à un tel degré qu’il vide le passé et l’avenir (Santos, 1998). Nous sommes placés devant une *fluidité* qui incite à une renégociation de notre rapport à l’espace et au temps. Voilà ce qui nous permet d’éviter le piège des “discours de la globalisation”, tout en allant au-delà des frontières traditionnelles de l’enquête comparative. Nous devons déployer un effort intellectuel pour démultiplier *les espaces* (au lieu de les unifier au plan mondial) et pour dédoubler *les temps* (au lieu de les condenser dans l’instant présent).

La réconciliation entre l’histoire et la comparaison

La reconceptualisation de l’espace-temps ouvre des perspectives nouvelles à la réconciliation entre l’histoire et la comparaison. En éducation, les premiers efforts comparés, vers la fin du XIX^e siècle, ont été essentiellement historiques. Même du point de vue formel, les descriptions des autres pays, ainsi que les rapports des “missions à l’étranger” étaient d’habitude intégrés dans les chapitres finaux des manuels et des traités d’Histoire de l’éducation. Mais c’était une “histoire bloquée”, prisonnière non seulement d’une vision linéaire du temps, mais aussi d’un espace renfermé à l’intérieur des géographies nationales. Ce genre d’histoire portait en elle l’idée selon laquelle l’explication était contenue dans la présentation même des “faits passés”. Conçue sur un mode historiciste, elle rendait impossible tout effort de comparaison.

Il n’est pas étonnant que des générations successives de comparatistes aient essayé de se libérer de cette tradition, dirigeant l’attention vers les questions méthodologiques, notamment en ce qui concerne le “tertium comparationis”. L’édification d’une Éducation Comparée *scientifique* s’est traduite par un oubli du temps, dimension qui a progressivement disparu des travaux de recherche, mais aussi

par la confirmation de l'état-nation comme l'espace de référence. Bientôt, on perd les dimensions culturelles et les racines historiques et on construit une "approche objective" qui ne rend pas compte des tensions qui définissent le terrain de l'école et de l'éducation.

Ces deux courants, avec leurs traditions et contradictions, sont toujours présents dans le champ de l'Éducation Comparée. Ils donnent origine à des efforts d'élaboration théorique et méthodologique qui peuvent conduire à une réconciliation entre l'histoire et la comparaison. Pour cela, il faut dépasser la séparation entre l'histoire et la comparaison et construire les bases théoriques de leur réconciliation. C'est pourquoi des propos comme ceux tenus par Nigel Grant dans son article "Tasks for Comparative Education in the New Millennium" ne nous semblent pas les plus appropriés: "L'éducation comparée possède la capacité de faire dans l'espace ce que l'histoire de l'éducation fait dans le temps" (2000, p. 316).

Une histoire "marquée" par la comparaison

Vers la fin des années 1970s, les travaux de chercheurs tels que Fritz Ringer (*Education and Society in Modern Europe*) ou Margaret Archer (*Social Origins of Educational Systems*) relancent les bases d'une approche historico-comparée de l'éducation. L'un et l'autre sont très clairs dans la définition de leurs intentions programmatiques: "L'approche comparée est la seule manière de produire des explications, et pas seulement des descriptions, sur le changement en éducation" (cf. Schriewer & Novoa, 2001, p. 4222).

Ces perspectives acquièrent un nouveau sens dans le cadre de deux réalités qui émergent actuellement dans le débat historique: d'une part, le couple *rappeler-imaginer* qui suggère un réexamen des rapports au temps, en inscrivant le sujet dans le processus "être-devenir"; d'autre part, la redéfinition de l'espace (même s'il s'agit d'un espace "virtuel") en tant que matière-première de l'historien. Notre société est imprégnée d'un excès d'interprétations ou, mieux dit, d'une quête excessive de sens. Il y a un excès de mémoire (et d'oubli) et un excès de lieux (et de non-lieux) dans nos rapports au monde. Nous n'avons jamais eu une conscience aussi forte de notre rôle

comme “producteurs d’histoire”. En effet, c’est la distinction entre passé et futur – ou entre expérience et expectative – qui crée les conditions pour saisir le *temps de l’histoire* (Koselleck, 1990). Il s’agit de comprendre le “passé” qui existe dans le “présent”, non seulement comme un “avant” et un “après”, mais comme un “pendant” qui nous habite de plusieurs manières – non pas comme une action physique, mais comme un ensemble de mémoires et de projets qui construisent nos processus identitaires.

L’*espace* pertinent de l’historien devient ainsi un espace d’interprétations, qui définissent un savoir particulier, historiquement formé, qui consacre certaines manières d’agir, de sentir, de parler et de regarder le monde. C’est pourquoi nous devons adopter des grilles de lecture et d’intelligibilité basées sur une “réconciliation” entre l’histoire et la comparaison ou, si l’on préfère, sur l’*historisation* du travail comparatif.

Une comparaison “remplie” d’histoire

De la même manière, la comparaison tend à être “remplie” d’histoire. Nous sommes devant deux mouvements identiques à ceux que l’on vient de décrire pour le travail historique: d’une part, le renforcement d’une pensée qui inscrit les logiques de comparaison dans le temps, en leur accordant une historicité propre; d’autre part, l’adoption de perspectives méthodologiques qui ne consacrent pas de modèles d’analyse exclusivement centrés sur la géographie des systèmes nationaux d’enseignement.

En effet, malgré ses évolutions, l’Éducation Comparée est restée trop attachée à la matérialité de l’état-nation comme unité d’analyse. Une critique semblable pourrait être portée à l’égard d’autres disciplines. Certains auteurs affirment, ironiquement, que les études littéraires comparées devraient être désignées de “littératures nationales comparées”, étant donné la surestimation du niveau national (Hokenson, 2000). Et, si l’on se déplace vers la science politique, la présence de l’État est encore plus forte, induisant une comparaison qui a de la peine à imaginer d’autres encadrements spatiaux (Stepan, 2001).

Réexaminer cette croyance est une condition *sine qua non* du renouvellement des disciplines comparées. Dans un ouvrage de référence, *Modernity at large* (1996), Arjun Appadurai considère qu'il faut regarder autrement le rôle de l'espace et de nation, suggérant le concept de *scape* pour rendre raison d'une perspective spatiale qui n'est pas fixée comme un "paysage naturel". Cette perspective nous éloigne d'une localisation physique et nous invite à regarder les flux et les communications qui construisent nos différentes identités individuelles et collectives. Ainsi étant, elle place l'imagination au centre des nouvelles formes d'action et d'interprétation.

Voilà ce qui nous renvoie à l'axe *rappeler-imaginer*, qui attire aussi l'attention des études littéraires. Dans ce cas, le concept d'imagination produit une ligne de raisonnement qui cherche à transférer le centre de la recherche de l'écrivain vers le lecteur: l'argument est qu'il faut créer un "espace" dans lequel l'imagination du lecteur crée des réalités nouvelles, qui permettent d'aller au-delà des frontières établies de temps et d'espace (Isre, 2000).

Aujourd'hui, il y a une dissolution des frontières, grâce à l'imposition d'une "culture mondiale", qui se définit par une multiplicité de niveaux de filiation et d'appartenance. Benedict Anderson soutient que toutes les communautés sont *imaginées* et qu'elles se distinguent, non pas par une éventuelle fausseté/authenticité, mais par la façon à travers laquelle elles sont imaginées" (1991, p. 6). Zaki Laïdi parle, justement, de cette fluidité des situations, des comportements et des stratégies, qui inciterait à une renégociation collective de notre rapport à l'espace et au temps: "Un espace qui s'élargirait et un temps qui s'accélélerait" (1999, p. 10). D'où sa critique de la tyrannie de l'urgence, devenue une nouvelle mesure qui surcharge le temps d'exigences inscrites dans la seule immédiateté: "C'est pourquoi, faute de penser l'avenir, l'urgence contribue à le détruire" (1999, p. 27).

Dorénavant, on demande aux comparatistes de prendre en compte non seulement les "espaces physiques", mais surtout les "espaces interprétatifs" (les espaces de production de sens). Toutefois, comme écrit Michael Burawoy, s'il est vrai que les liens étroits tissés entre la "société civile" et l'État sont en train de dépasser les frontières nationales s'organisant dans une "sphère publique globale", il faut

reconnaître que “ces connections et flux ne sont pas autonomes et qu’ils subissent l’influence puissante du champ magnétique des états-nations” (2000, p. 34). C’est pourquoi il faut tenir compte de deux processus simultanés: la circulation transnationale des flux dans un espace global de réseaux et d’interdépendances; et la présence continue de l’état-nation en tant qu’élément structurant d’une partie de nos identités.

POUR CONCLURE...

Le comparatisme en éducation: mode de gouvernance ou enquête historique?
 Probablement, les deux. Si nous revenons à l’étymologie du terme *comparatio*, nous retrouvons deux définitions principales: d’une part, préparation, construction, combinaison et arrangement; d’autre part, comparaison et relation. Elles expriment, symboliquement, les deux volets que nous avons essayé d’exposer au long de ce chapitre: la *gouvernance* qui renvoie à la formulation de politiques éducatives à travers une panoplie d’outils et de dispositifs où le comparatisme joue un rôle central; le raisonnement *historique* qui cherche à développer une interprétation et une discussion critique des problèmes.

Mais s’il faut reconnaître la présence de ces deux genres dans le champ du comparatisme, il faut aussi travailler dans le sens de les séparer du point de vue analytique. En effet, l’Éducation Comparée dans sa tradition la plus pauvre se traduit par le mélange des processus de régulation des politiques éducatives avec des pratiques de recherche et d’analyse scientifique. C’est pourquoi nous avons insisté, en contre-courant de la plupart des discours, sur le besoin d’accorder une plus grande épaisseur historique au travail de comparaison. Nous insistons qu’il ne s’agit pas d’une histoire fermée dans un espace figé et dans un temps chronologique: “Éclaircir les voies du passé ne peut pas se limiter à un acte de reconnaissance, à l’organisation des événements selon certaines tendances ou, tout simplement, à regarder la lumière. Il faut que cela commence par l’appréhension des sources de lumière et des objets (présents) qu’elles illuminent ou obscurcissent. (...) Tout comme les cartes qui interprètent et redéfinissent le terrain à travers l’image de leurs producteurs, il faut

reconnaître que lire, comparer et problématiser peut aider à comprendre les dispositions du passé et de l’avenir” (Alcalay, 1993, p. 2).

Nous sommes devant le besoin urgent de procéder à une révolution méthodologique des approches comparées. Il n’est plus possible de continuer “à torturer les données jusqu’à ce qu’ils confessent”, pour utiliser l’expression ironique d’Edward Leamer (1983). Il n’est plus possible d’édifier des regards immobilisés sur le terrain concret de “réalités” qui n’autorisent pas une réflexion comparative. Il n’est plus possible de généraliser des concepts sans racines, en construisant une pensée floue et flottante. Lorsqu’il parle du danger d’envisager les forces globales comme naturelles et inévitables, Michael Burawoy suggère trois stratégies méthodologiques: “D’abord, ne pas insister sur la création des forces globales, mais plutôt sur les formes de résistance et de négociation au plan local. Ensuite, transformer les forces globales en objet de recherche, tout en les éclairant comme produits de flux humains, sociaux et idéologiques. Finalement, considérer les forces globales comme imaginaires dans leur constitution” (2000, p. 29).

À l’image de l’histoire, la recherche comparée ne doit pas se centrer sur les “faits” ou les “réalités”, mais sur les problèmes. Les “faits” – événements, pays, systèmes, etc. – sont, par définition, incomparables. On peut illuminer les “spécificités” et les “ressemblances”, mais on ne peut pas aller plus loin. Seulement les “problèmes” peuvent être érigés en matière-première: des problèmes ancrés dans le présent, mais qui ont une histoire, qui nous permet de comprendre comment la façon dont ils ont été construits et reconstruits en différents espaces et temps, la façon dont ils ont été déplacés et replacés à travers des processus de transfert, circulation et appropriation; des problèmes qui nous situent face à nos mémoires, mais aussi face à nos imaginations, produisant de nouvelles *zones de regard* qui se projettent dans un espace qui n’est pas délimité par des frontières physiques, mais plutôt par des frontières de sens.

Références Bibliographiques

- Alcalay, A. (1993). *After Jews and Arabs - Remaking Levantine culture*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Alexander, R.; Broadfoot, P. & Phillips, D. (eds.) (1999). *Learning from Comparing - New directions in comparative educational research*. Oxford: Symposium Books.
- Anderson, B. (1991). *Imagined Communities) Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London and New York: Verso.
- Anderson, B. (1998). *The Spectre of Comparisons*. London and New York: Verso.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: cultural dimensions of globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Arnove, R. & Torres, C. (eds.) (1999). *Comparative Education - The Dialectic of the Global and the Local*. London: Rowman & Littlefield Publishers.
- Boli, J. & Thomas, G. (eds.) (1999). *Constructing World Culture - International Nongovernmental Organizations since 1875*. Stanford: Stanford University Press.
- Bonnell, V. & Hunt, L. (eds.) (1999). *Beyond the Cultural Turn*. Berkeley: University of California Press.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1967). La comparabilité des systèmes d'enseignement. In Castel, R. & Passeron, J.-C. (eds.), *Éducation, Développement et Démocratie*. Paris: Mouton, pp. 21-58.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2000). La nouvelle vulgate planétaire. *Le monde diplomatique*, n° 554, pp. 6-7.
- Broadfoot, P. (2000). Comparative education for the 21st century. *Comparative Education*, 36 (3), pp. 357-371.
- Burawoy, M. et al. (2000). *Global Ethnography: forces, connections and imaginations in a postmodern world*. Berkeley: University of California Press.
- Carnoy, M. et al. (1993). *The New Global Economy in the Information Age) Reflections on our Changing World*. Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press.
- Chrysochoou, D. (2001). *Theorizing European Integration*. London: Sage Publications.
- Commission Européenne (2001). *Gouvernance Européenne: Un livre blanc*. Bruxelles: Commission des Communautés Européennes.

- Commission Européenne (2000). *Rapport Européen sur la Qualité de l'Éducation Scolaire*. Bruxelles: Direction-Générale de l'Éducation et de la Culture.
- Commission Européenne (2001). *Les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation*. Bruxelles: Commission des Communautés Européennes.
- Cowen, R. (1999). Late Modernity and the Rules of Chaos: an initial note on transistologies and rims. In Alexander, R.; Broadfoot, P. & Phillips, D. (eds.), *Learning from Comparing - New directions in comparative educational research*. Oxford: Symposium Books, pp. 73-88.
- Crossley, M. (2000). Bridging cultures and Traditions. *Comparative Education*, 36(3), pp. 319-332.
- Cummings, W. (1999). The InstitutionS of Education: Compare, Compare, Compare. *Comparative Education Review*, 43 (4), pp. 413-437.
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 4 vols.
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Stanford: Stanford University Press.
- Giddens, A. (1994). Foreword. In Friedland, R. & Boden, D. (eds.), *NowHere - Space, Time and Modernity*. Berkeley: University of California Press, pp. xi-xiii.
- Grant, N. (2000). Tasks for Comparative Education in the New Millennium. *Comparative Education*, 36 (3), pp. 309-317.
- Green, A. (1997). *Education, Globalization, and the Nation-State*. London: Macmillan Press.
- Green, A.; Wolf, A. & Leney, T. (1999). *Convergence and Divergence in European Education and Training Systems*. London: Institute of Education - University of London.
- Grosvenor, I.; Lawn, M. & Rousmaniere, K. (eds.) (1999). *Silences & Images - The social history of classroom*. New York: Peter Lang.
- Habermas, J. (2001). Why Europe needs a Constitution. *New Left Review*, 11, pp. 5-26.
- Hagenbüchle, R. (2001). Living together as an intercultural task. *Comparative Literature and Culture - A WWWeb Journal*, 3 (2).
- Hardt, M. & Negri, A. (2000). *Empire*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Hingel, A. (2001). *Education policies and European governance*. Brussels: European Commission - Directorate-Generale for Education and Culture.

Ho, Mae-Wan (1997). The new age of the organism. *Architectural Design*, 67 (9-10), pp. 44-51.

Hodson, D. & Maher, I. (2001). The open method as a new method of governance: The case of soft economic policy co-ordination. *Journal of Common Market Studies*, 39 (4), pp. 719-746.

Hokenson, J.W. (2000). Comparative literature and the culture of context. *Comparative literature and culture - A WWWeb Journal*, 2 (4).

Iser, W. (2000). *The range of interpretation*. New York: Columbia University Press.

Kholi, A. (1996). The role of theory in comparative politics: A symposium. *World Politics*, 48 (1), pp. 1-49.

Koselleck, R. (1990). *Le futur passé: Contribution à la sémantique des temps historiques*. Paris: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.

Kushner, E. (2000). Is Comparative Literature ready for the Twenty-first century? *Comparative Literature and Culture - A WWWeb Journal*, 2 (4).

Laïdi, Z. (1999). *La tyrannie de l'urgence*. Montréal: Éditions Fides.

Leamer, E. (1983). Let's Take the Con out of Econometrics. *The American Economic Review*, 73 (1), pp. 31-43.

Lechner, F. & Boli, J. (eds.) (2000). *The Globalization Reader*. Oxford: Blackwell Publishers.

Lindblad, S. & Popkewitz, T. (eds.) (1999). *Education governance and social integration and exclusion: National cases of educational systems and recent reforms*. Uppsala: Uppsala Reports on Education 34.

Meyer, J. (1999). *Globalization and the Curriculum: Problems for Theory in the Sociology of Education*. Lisbon: Paper presented at the International Symposium "The Worldwide Diffusion of Mass Schooling".

Meyer, J.; Boli, J.; Thomas, G. & Ramirez, F. (1997). World Society and the Nation-State. *American Journal of Sociology*, 103 (1), pp. 144-181.

Meyer, J.; Kamens, D. & Benavot, A. (1992). *School Knowledge for the Masses - World models and national primary curricular categories in the twentieth century*. Washington and London: The Falmer Press.

Miller, A. (2001). *Einstein, Picasso - Space, time and the beauty that causes havoc*. New York: Basic Books.

Miller, D. (1994). The nation-state: a modest defence. In Brown, C. (ed.), *Political restructuring in Europe*. London and New York: Routledge, pp. 137-162.

Milward, A. (1992). *The European Rescue of the Nation-State*. Berkeley: University of California Press.

Nóvoa, A. (2000). The Restructuring of the European Educational Space - Changing Relationships among States, Citizens and Educational Communities. In Popkewitz, T. (ed.), *Educational Knowledge - Changing relationships between the state, civil society, and the educational community*. New York: State University of New York Press, pp. 31-57.

Nóvoa, A. (1998). *Histoire & Comparaison (Essais sur l'éducation)*. Lisbonne : Educa.

Nóvoa, A. & Lawn, M. (eds.) (2002). *Fabricating Europe - The formation of an education space*. ???: Kluwer Academic Publishers.

Pereyra, M. (1993). La construcción de la educación comparada como disciplina académica. In Schriewer, J. & Pedró, F. (eds.), *Manual de Educación Comparada*. Barcelona: PPU, pp. 255-323.

Phillips, D. (1999). On Comparing. In Alexander, R.; Broadfoot, P. & Phillips, D. (eds) (1999). *Learning from Comparing - New directions in comparative educational research*. Oxford: Symposium Books, vol. 1, pp. 15-20.

Popkewitz, T. (1998). *Struggling for the Soul - The Politics of Schooling and the Construction of the Teacher*. New York and London: Teachers College Press.

Popkewitz, T. (2000). The Denial of Change in Educational Change: Systems of Ideas in the Construction of National Policy and Evaluation. *Educational Researcher*, 29 (1), pp. 17-29.

Popkewitz, T. (ed.) (2000). *Educational Knowledge - Changing relationships between the state, civil society, and the educational community*. New York: State University of New York Press.

Popkewitz, T. & Brennan, M. (eds.) (1998). *Foucault's Challenge - Discourse, Knowledge, and Power in Education*. New York and London: Teachers College Press.

Popkewitz, T. & Fendler, L. (eds.) (1999). *Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics*. New York and London: Routledge.

- Przeworski, A. (1996). The role of theory in comparative politics: A symposium. *World Politics*, 48 (1), pp. 1-49.
- Psacharopoulos, G. (1990). Comparative Education: From Theory to Practice, or Are You A:\neo.* or B:*ist ? *Comparative Education Review*, 34 (3), pp. 369-380.
- Robertson, R. (1992). *Globalization: Social Theory and Global Culture*. London: Sage.
- Robinson, P. (1999). The Tyranny of League Tables: international comparisons of educational attainment and economic performance. In Alexander, R.; Broadfoot, P. & Phillips, D. (eds.), *Learning from Comparing - New directions in comparative educational research*. Oxford: Symposium Books, pp. 217-235.
- Rose, N. (1998). *Inventing Our Selves - Psychology, power, and personhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rose, N. (1999). *Powers of Freedom - Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Santos, B. (1987). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, B. (1998). No Verão com exposcópico. *Visão*, le 13 août 1998.
- Schmitter, P. (2001). *What is there to legitimize in the European Union... and how might this be accomplished?* Lisbon: Paper presented at the Calouste Gulbenkian Conference (October, 24-26).
- Schnapper, D. (1994). *La communauté des citoyens - Sur l'idée moderne de nation*. Paris: Gallimard.
- Schriewer, J. (1997). L'éducation comparée : mise en perspective historique d'un champ de recherche. *Revue Française de Pédagogie*, 121, pp. 9-27.
- Schriewer, J. (2000). World System and Interrelationships Networks - The Internationalization of Education and the Role of Comparative Inquiry. In Popkewitz, T. (ed.), *Educational Knowledge - Changing relationships between the state, civil society, and the educational community*. New York: State University of New York Press, pp. 305-343.
- Schriewer, J. (ed.) (2000). *Discourse Formation in Comparative Education*. Frankfurt: Peter Lang.
- Schriewer, J. & Nóvoa, A. (2001). History of Education. *International Encyclopaedia of*

Social and Behavioural Sciences. Oxford: Elsevier, vol. 6, pp. 4217-4223.

Sisson, K. & Marginson, P. (2001). *Soft Regulation - Travesty of the Real Thing or New Dimension?* Sussex: ESRC "One Europe or Several" Programme - Working paper 32/01.

Sisson, K. & Marginson, P. (2001). *Benchmarking and the "Europeanisation" of social and employment policy*. Sussex: ESRC "One Europe or Several" Programme - Briefing note 3/01.

Soysal, Y. (1994). *Limits of Citizenship - Migrants and Postnational Membership in Europe*. Chicago and London: The University of Chicago.

Spivak, G. (1999). *A Critique of Postcolonial Reason - Toward a History of the Vanishing Present*. Cambridge: Harvard University Press.

Stepan, A. (2001). *Arguing Comparative Politics*. Oxford: Oxford University Press.

Stromquist, N. (2000). Editorial. *Compare*, 30 (3), pp. 261-264.

Sucur, ??? (2000). ????

The Holmes Group (1995). *Tomorrow's Schools of Education*. East Lansing: The Holmes Group.

Therborn, G. (2000). Time Space and their knowledge. *Journal of World System Research*, 2, pp. 266-284.

Thomas, M. (ed.) (1990). *International comparative education: practices, issues and prospects*. Oxford and New York: Pergamon Press.

Tyack, D. & Cuban, L. (1995). *Tinkering toward Utopia: A century of public school reform*. Cambridge: Harvard University Press.

Verba, S. (1991). Comparative Politics: Where have we been, Where are we going? In Wiarda, H. (ed.), *New Directions in Comparative Politics*. Boulder: Westview Press, pp. 31-42.

Wallerstein, I. (1999). *L'histoire continue*. La Tour d'Aigues: Éditions de l'Aube.

White, H. (1999). *Figural Realism - Studies in the Mimesis Effect*. Baltimore and London: The John Hopkins University Press.

Whitty, G.; Gewirtz, S. & Edwards, T. (2000). New Schools for New Times? Notes toward a Sociology of Recent Education Reform. In Popkewitz, T. (ed.), *Educational Knowledge -*

Changing relationships between the state, civil society, and the educational community. New York: State University of New York Press, pp. 111-129.

Whitty, G.; Gewirtz, S. & Edwards, T. (2000). *New Schools for New Times? Notes toward a Sociology of Recent Education Reform.* In Popkewitz, T. (ed.), *Educational Knowledge - Changing relationships between the state, civil society, and the educational community.* New York: State University of New York Press, p. 111-129.

Wiarda, H. (ed.) (1991). *New Directions in Comparative Politics.* Boulder: Westview Press.

1. Nous tenons à remercier la Fondation Fulbright, qui a accordé une bourse à António Nóvoa, pour un séjour au Teachers College/Columbia University (New York), pendant l'année 2002, permettant la collaboration qui a conduit à la rédaction de cet essai.

2. Une analyse des matériaux publiés à la suite de projets de recherche financés par l'Union Européenne montre qu'il s'agit, presque toujours, d'une simple juxtaposition de "cas nationaux", parfois accompagnés d'une introduction ou d'une conclusion où l'on essaie de souligner des différences et/ou des similarités. Ces matériaux tendent à reproduire, sans aucun esprit critique, les faiblesses traditionnelles de l'Éducation Comparée.

3. L'Éducation Nouvelle, qui a célébré son premier Congrès international en 1921, est l'équivalent de ce mouvement sur le plan pédagogique. Le mot *nouveau* joue un important rôle symbolique, soit pour annoncer un "monde nouveau", soit pour réclamer la formation d'un "homme nouveau". Dans un cas comme dans l'autre, il s'agit de libérer les esprits des préjugés qui ont conduit à la Guerre.

4. L'expression utilisée dans la plupart des textes est *mutual accountability*, que nous traduisons, assez imparfaitement, par *évaluation mutuelle*. En effet, le concept d'*accountability* contient des dimensions éthiques, de "responsabilité" et de "prestation de comptes", qui ne sont pas toujours présentes dans le concept d'*évaluation*.

5. Je n'ai pas réussi à trouver la version française du texte. Ainsi étant, la traduction des citations est de ma responsabilité. Les soulignés appartiennent à l'auteur.