Introduction

La globalisation annonce-t-elle la fin de l'éducation comparée ?

Reconsidération théorique et méthodologique et nouveaux objets de recherche

Julia RESNIK
Université Hébraïque de Jérusalem, Israël

Le titre de cette introduction peut surprendre dans une revue d'éducation comparée. Sa tonalité provocatrice est d'abord destinée à susciter la discussion autour de l'éducation comparée à l'heure où elle est confrontée au processus de globalisation. Le désengagement de l'État dans de nombreux systèmes d'éducation, la montée de l'influence des organisations supranationales, l'internationalisation de l'éducation et l'accès aux institutions éducatives de pays autrefois hors des circuits des chercheurs, comme les pays d'Europe de l'Est ou la Chine, ouvrent des perspectives nouvelles pour l'éducation comparée. Ces évolutions et les remises en question des approches comparatistes nous incitent à nous demander jusqu'à quel point le label « éducation comparée » correspond aux objectifs traditionnels de ce champ disciplinaire. Plus précisément, dans quelle mesure l'appellation d'« éducation comparée » reflète-t-elle convenablement les renouvellements théoriques et méthodologiques destinés à faire face aux changements qui touchent l'éducation à tous ses niveaux et dans le monde entier ? Nous sommes de cette manière incités à examiner de

plus près les différentes tendances qui se sont développées depuis une vingtaine d'années au sein de l'éducation comparée.

Parmi les perspectives nouvelles nous percevons deux tendances majeures : 1. L'adaptation méthodologique et conceptuelle des objets de recherche traditionnels 2. La focalisation sur des objets de recherche nouveaux.

La première tendance consiste à repenser et à mettre à jour des outils, des cadres de recherche et des méthodologies, qui font partie de la tradition en éducation comparée, pour étudier les objets de recherche classiques : systèmes d'enseignement, politiques éducatives, curricula et acteurs de l'école, tels que les élèves et les enseignants, etc. Les principaux défis que la globalisation oppose à cette perspective sont la nécessité de penser la multi-dimensionnalité de ces objets et le besoin d'incorporer « l'autre » dans leur cadre analytique.

D'une part, les chercheurs sont poussés à réfléchir à la multi-dimensionnalité de ces objets car ils ne peuvent plus se contenter de comparer l'éducation à partir du seul cadre national. Et cela, en raison de l'influence des instances transnationales ou régionales sur presque toute décision liée à l'éducation et de l'importance croissante du local, produit, aussi, du processus de globalisation. D'autre part, les comparaisons en éducation avec des pays non occidentaux nous confrontent à des cultures que nous connaissons mal et interrogent la pertinence de notre savoir occidental pour appréhender des modèles éducatifs enracinés dans des traditions éloignées des nôtres. Le défi dans ce cas consisterait à incorporer « l'autre » - la culture de l'autre, le point du vue de l'autre et les savoirs de l'autre - dans le cadre analytique à partir duquel on compare des systèmes éducatifs, des réformes, des écoles, des méthodes d'enseignement, etc.

La deuxième tendance qui s'est développée en éducation comparée correspond à l'accent mis sur des nouveaux acteurs ou objets de recherche qui émergent du processus de globalisation. Parmi les nouveaux acteurs globaux qui sont apparus ou devenus plus visibles sur la scène éducative à la fin du siècle dernier nous pointons les organisations internationales (Samoff 1999, Cusso 2005, Resnik 2006), les scientifiques et les intellectuels (Popkewitz 1984, Samoff 1999, Charle, Schriewer et Wagner 2004, Resnik 2007) ou plus particulièrement les diasporas universitaires (Welch dans ce volume). De plus, nous discernons des objets de recherche nouveaux que le processus de globalisation économique ou culturelle promeut, tels que l'éducation comme marchandise globale (Robertson, Bonal et Dale 2002), « la culture monde » (Meyer 1994), les écoles internationales ou

l'éducation internationale (Resnik 2008) mais aussi des objets de recherche tels que le discours éducatif (Popkewitz 1998, Schriewer 1998, Novoa 2000, Schriewer 2003) ou les réseaux globaux (Steiner-Khamsi 2004, Resnik 2008) qui permettent aux chercheurs de mieux comprendre l'engrenage complexe que constituent aujourd'hui les politiques éducatives.

Une des voies les plus prometteuses qui ressort des nouvelles perspectives en éducation comparée est celle du rôle de la recherche en éducation. Si le lien entre pouvoir et politiques éducatives est de plus en plus difficile à appréhender (Torres 2003), le rôle des chercheurs et experts dans la diffusion de certains modèles éducatifs est encore plus méconnu et trop peu étudié (Van Haecht 2000, Poupeau 2003). Approfondir cette question nous permettrait de dévoiler les intérêts des chercheurs, comprendre les difficultés auxquelles font face ceux des pays du sud et plus généralement prendre conscience de la responsabilité des producteurs de savoir à l'égard des transformations qui sont en train de se produire sur la scène éducative du monde entier. Finalement, cette réflexion aboutirait à un questionnement sur le sens éthique que plusieurs auteurs attribuent à l'éducation comparée.

Reconsidération méthodologique et conceptuelle des objets de recherche traditionnels

De nombreux efforts ont été faits pour renouveler le regard porté sur les objets de recherche traditionnels de l'éducation comparée en fonction des changements qui ont transformé la scène éducative mondiale. De plus, le processus de mondialisation économique et culturelle agit sur l'éducation, impliquant une interconnexion croissante entre pays. Les enquêtes internationales, telles que PISA ou TIMMS, destinées dans le passé à évaluer les résultats scolaires d'un nombre limité de pays, s'élargissent de plus en plus. Des projets lancés par les organisations internationales, tels que « Éducation pour tous » (UNESCO), prennent en compte des données sur les systèmes éducatifs du monde entier ou presque. Par ailleurs, les coopérations entre États en matière d'éducation ou les aides bilatérales ou multilatérales en faveur des pays du Sud ou émergents facilitent l'accès de la recherche à de nouvelles réalités éducatives. Ces transformations incitent les chercheurs à reconsidérer leurs objets de

recherche traditionnels, de manière à tenir compte de la multi-dimensionnalité de ces objets et d'incorporer « l'autre » dans leur cadre analytique.

Penser la multi-dimensionnalité des objets

Deux propositions pour tenir compte de la multi-dimensionnalité ont été avancées : 1. Le dialogue entre les niveaux d'analyse macro et micro 2. Le dialogue entre les espaces de l'action éducative : de la classe jusqu'au supranational.

Le dialogue entre les niveaux d'analyse macro et micro

L'appel à construire des ponts entre les recherches de type macro et micro n'est pas nouveau en éducation comparée mais est devenu ces dernières années une nécessité incontournable.

L'article de Maria Manzon « Revisiter 'les lieux': Problèmes méthodologiques rencontrés lors de la comparaison d'unités géographiques » est de ce point de vue très instructif car il analyse de manière attentive les pathologies de la recherche comparée en analysant les différentes facettes de la dimension géographique du cube de Bray et Thomas (1999) qui comprend sept niveaux : les régions du monde, les pays, les états/provinces, les districts, les écoles, les salles de classe et les individus. Les unités spatiales alternatives telles que les blocs régionaux économiques, les villes et les salles de classes virtuelles (non-physiques) sont également prises en compte dans son analyse. Chaque niveau géographique reflète une dimension ou un angle d'approche différent de la réalité éducative et comprend un ensemble de forces et de faiblesses. L'analyse des niveaux supérieurs du cube (régions du monde, pays) contribue à envisager le cadre vaste et général des modèles éducatifs et démographiques mais ces études macro tendent à dissimuler certains traits et modèles distincts propres aux niveaux méso et micro ainsi qu'à sous-estimer leur influence sur les événements éducatifs. Seule une exploration plus poussée des niveaux micro (école, salle de classe, individu) et des niveaux méso (province, district) peut proposer une image plus complète des phénomènes éducatifs.

Les études conduites aux niveaux inférieurs du cube tendent à se détacher du niveau macro à partir duquel ils sont habituellement définis. De ce fait, ces études souffrent d'une appréhension incomplète des déterminants qui façonnent les phénomènes éducatifs à leur

niveau, sans compter que le transfert de leurs conclusions à d'autres contextes reste limité. Les études conduites aux niveaux micro doivent s'inscrire dans le contexte plus large des niveaux macro de la structure pour présenter une image riche et détaillée des relations entre ces différents niveaux.

Par ailleurs, Manzon questionne l'idée reçue selon laquelle les unités de comparaison, pour être comparables, doivent se présenter comme des entités clairement délimitées et suffisantes. Les différents niveaux d'unités géographiques, bien que distincts, ne constituent pas des espaces disjoints et hermétiquement fermés mais plutôt des environnements écologiques conçus comme des ensembles de structures emboîtées (Bronfenbrenner 1979 : 3, cité par Manzon). Considérer les multiples niveaux distincts comme liés et interactifs, tout en les comparant, est indispensable à une approche exhaustive des phénomènes éducatifs.

Au lieu de ponts entre le niveau macro et le niveau micro, Arnove se focalise sur la nécessité de renforcer l'acceptation d'une pluralité d'approches en matière de recueil de données (de type qualitatif ou quantitatif) assortie d'un dialogue entre elles. De plus, la construction théorique dépend à la fois des efforts pour généraliser les études de cas et de la possibilité de contextualiser les études macro et transnationales à grande échelle (Arnove 2003 : 12). La contextualisation est selon Broadfoot (1999) à la base de l'éducation comparée et c'est ce qu'elle voit comme point faible dans les études macro. Le projet de l'OCDE par exemple qui a produit un ensemble énorme et complexe d'indicateurs n'est pas en réalité d'une grande utilité car le modèle employé est presque complètement détaché des aspects culturels (Broadfoot 1999 : 27). Dans leurs travaux, Broadfoot et ses collègues marient l'approche quantitative et l'approche qualitative, pour comparer les enseignants du primaire dans un premier cas (Broadfoot et al. 1993) et pour comparer les résultats scolaires des élèves en France et en Angleterre dans un autre cas (Broadfoot 1999 ; Osborn and Planel 1999).

Par ailleurs, Kai-Ming Cheng (2002) dénonce la coupure existant entre les études macro et micro en éducation. Selon l'auteur, l'analyse quantitative qui se veut impartiale et « objective » doit être interprétée culturellement (i.e. subjectivement) sur la base de recherches qualitatives. L'analyse macro est importante et même essentielle mais elle n'utilise guère la vaste littérature ethnographique qui pourrait pourtant éclairer le processus de prise des décisions politiques qui sous-tend les phénomènes étudiés. En particulier dans le cas des

études politiques sur des sujets sensibles, Cheng suggère d'utiliser plus fréquemment les méthodes qualitatives qui ont une très grande puissance révélatrice et peuvent avoir des conséquences importantes sur les politiques envisagées. En citant Bruner (1996 dans Cheng 2002), il conclut que si nous n'arrivons pas à une meilleure compréhension de la spécificité culturelle en éducation nous risquons de voir disparaître une grande partie des savoirs accumulés par des traditions éducatives originales.

S'appuyant sur une vaste expérience de travail au sein des organisations internationales, Anton De Grauwe, dans « Contextes et comparaisons. La nécessité de comparer ce qui est apparemment incomparable », s'interroge sur le sens de comparaisons internationales entre des pays qui sont à un niveau de développement si différent. Il se demande si nous ne comparons pas l'incomparable et si la conclusion ne sera pas inévitablement que ces comparaisons sont toujours superficielles. Quelle est l'utilité de ces comparaisons, s'interroge-t-il, au-delà du fait évident qu'un système est plus performant que l'autre en raison de la plus grande disponibilité de ressources ?

De Grauwe conclut que la comparaison entre systèmes éducatifs de pays de niveaux de développement très différents, pour qu'elle soit faisable et utile, doit examiner l'action de régulation entreprise par différents acteurs, dont l'État, et les disparités entre et au sein de ces groupes d'acteurs. Une telle comparaison permet de comprendre les processus qui ont conduit chaque pays à élaborer son système et les contraintes auxquelles les réformes sont confrontées. Elle illustre également l'inanité d'une recherche de lois et de réformes universelles.

Antonio Novoa affirme quant à lui 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, de reconnaître les tensions qui traversent le travail scientifique, en rejetant l'idée que la fragmentation méthodologique et conceptuelle soit une contrainte, mais en la considérant au contraire comme un atout en vue de la redéfinition du champ de l'éducation comparée (2000 : 57).

Dialogue entre les multiples niveaux des phénomènes éducatifs

Les comparatistes sont d'accord sur le fait que la transformation du domaine de l'éducation en raison du processus de mondialisation, ce

que Régis Malet (2005) appelle une rupture épistémique au sein de l'éducation comparée. Dans un monde qui ne s'imagine plus uniquement à l'intérieur des frontières nationales, il ajoute qu'il est utile de penser une éducation comparée qui se projette dans une pluralité d'espaces et de lieux d'attache.

La rupture épistémique est occasionnée principalement par le fait que l'Etat-nation a traditionnellement constitué – et constitue encore – l'unité la plus commune d'analyse, ce qui s'explique, comme le signale Antony Welch dans « Diaspora/Reaspora : la place de la place dans l'éducation comparée », par le fait que « les fondements intellectuels de l'éducation comparée, ainsi que bon nombre de ses piliers empiriques, comme les bases de données et les statistiques, se sont développés selon des lignes nationales ». Et c'est le rôle du système d'éducation nationale dans la formation de l'Etat-nation qui explique la centralité de l'unité d'analyse nationale dans la recherche en éducation. L'introduction de l'article de Welch en fait le point, citant Andy Green : « L'éducation nationale a été un énorme moteur d'intégration, assimilant le local au national et le particulier au général » (Green 2006, cité par Welch dans ce dossier).

Or, aujourd'hui, comme le précise Malet (2005), « d'autres espaces et d'autres dimensions de comparaison émergent, tendus entre le niveau global et le niveau local, entre, d'une part, l'exigence de prendre en compte l'intensification de la circulation de la culture et des personnes et l'influence réciproque entre des contextes socioculturels éloignés et, d'autre part, le besoin de voir reconnus et pris en considération des espaces identitaires plus restreints que l'espace national » (Malet 2005, en référence à Arnove et Torres 1999, Smith 1992). Cela signifie que non seulement l'Etat-nation est défié par la mondialisation mais que, comme dans le cas de l'Union européenne, l'intégration supranationale participe dans le même temps d'une « fragmentation intranationale », par la dynamisation des régions (Malet 2005, en référence à Scardili 1993).

L'argument central dans l'article de Susan Robertson et Roger Dale intitulé « La recherche en éducation à l'ère de la globalisation » est de pointer justement combien nos outils de recherche traditionnels nous emprisonnent, ne nous permettant pas de saisir la nouvelle réalité éducative. En se référant à Beck (2002 : 29) ils constatent l'impossibilité de saisir les changements des relations entre les structures sociales et notre savoir sur le monde avec des outils qui ne conviennent plus. Les structures sociales du monde demandent de nouveaux types de savoirs pour mieux comprendre la nouvelle ontologie de l'ordre

mondial (Cox 2002 : 76 cité par Robertson et Dale). Comme Beck (ibid.) le signale pour les sciences humaines et les sciences sociales, nous avons besoin, ajoutent les auteurs, d'un nouveau lexique pour décrire les phénomènes éducatifs à l'ère globale. Ils mettent l'accent sur la tension entre les outils traditionnellement focalisés sur l'Etat et la réalité éducative de plus en plus poreuse aux forces globales et mentionnent les quatre a priori qui sont encore à la base de la recherche en éducation : le nationalisme méthodologique, l'étatisme, l'éducationnisme et le fétichisme spatial. Robertson et Dale ajoutent que, si les chercheurs maintiennent leurs catégories traditionnelles, ils ne pourront appréhender la vraie nature des changements éducatifs encouragés par la mondialisation. Le but de leur critique des « ismes » méthodologiques et du fétichisme spatial est de rendre les chercheurs conscients de leurs propres recherches. Premièrement, faire du cadre national non problématisé le centre de toute l'attention analytique est, à l'ère de la globalisation, plus que jamais irréel. Deuxièmement, les termes utilisés dans la recherche en éducation n'ont jamais été complètement exacts – l'Etat, par exemple, n'a jamais « tout fait » dans la plupart des pays. Troisièmement, la recherche éducative a produit des « ismes » méthodologiques qu'il faut reconnaître et surmonter si nous souhaitons faire progresser notre analyse de l'éducation ; les caractéristiques de l'enseignement, spécifiques à chaque nation, sont en train de se transformer sous la pression politique, économique et technologique. Robertson et Dale signalent les effets clé de la globalisation sur l'éducation : le déplacement d'un système, qui est en général national, vers une répartition de l'activité plus fragmentée, multi-échelle et multisectorielle qui intègre de nouveaux acteurs, de nouvelles manières de penser la production et la distribution du savoir et de nouveaux défis quant à la façon de garantir équitablement les opportunités d'accès et la mobilité sociale (Dale et Robertson 2007). Pour analyser ces nouveaux phénomènes éducatifs, les auteurs proposent de ne pas passer simplement de l'échelle nationale à une nouvelle échelle – ce qui conduirait aux mêmes erreurs dans l'autre sens – mais d'être attentif aux voies complexes du processus du savoir et à la manière dont les représentations de « l'éducation » sont en train d'être construites à de multiples échelles : locale, régionale et globale.

Une proposition, certes d'un autre genre, pour intégrer le global et le local avancée par Jürgen Schriewer, accentue la dimension historique de l'éducation comparée. S'appuyant sur un examen étendu de la recherche comparative et internationale, surtout mais pas uniquement dans le domaine de l'éducation, Schriewer fait ressortir la

simultanéité – apparemment irrésistible – de faisceaux de mouvements contraires. Il s'agit là de conjonctions, créatrices de tensions, entre des processus de diffusion mondiale et des processus de réception-appropriation différenciés selon les contextes socioculturels ; entre un universalisme abstrait des modèles véhiculés à l'échelle mondiale et des processus d'élaboration structurelle générateurs de déviations ; ou encore entre la dissémination globale de modèles d'éducation standardisés et une surprenante diversité des réseaux d'interrelations socioculturelles (Schriewer 1997, Schriewer 2000). Les conclusions que l'auteur en tire, pour une Education Comparée qui soit à même de relever les défis posés par la croissante complexité inhérente, au début du vingt et unième siècle, à son domaine d'études, mettent l'accent sur la nécessité de clarifier ses points de vue directeurs , d'expliciter son approche méthodologique et d'identifier des cadres théoriques et conceptuels adaptés à une situation largement nouvelle. Et Schriewer de continuer : « De telles conclusions engendrent trois types de conséquences quant à la pratique de la recherche comparative. (i) Une éducation comparée qui souhaite faire valoir sans restrictions la complexité de ses objets d'études ne peut se passer de les conceptualiser sous une triple perspective, à savoir en termes de processus de modernisation macro-historique, de configurations socioculturelles particulières ainsi que de migrations et de transferts transnationaux. Dans une telle optique multiple, les recherches comparatives, d'une part peuvent être rattachées aux thèses des théoriciens du système mondial, d'autre part sont censées contribuer, par l'intermédiaire de reconstructions historiques, à éclairer en détail les processus de globalisation passés et en cours, et à contrôler, par l'intermédiaire de comparaisons soigneusement conduites, les prétentions universalistes se réclamant de certaines théories de l'évolution. (ii) D'un point de vue méthodologique, un tel enchaînement des perspectives vise à la 'réconciliation de l'histoire et de la comparaison' (Bertrand Badie), telle qu'elle se dessine comme acquis majeur de la sociologie historique [et qui implique entre autres] une temporalisation notable des concepts explicatifs et des modèles analytiques en jeu. […] (iii) D'un point de vue théorique, enfin, l'éducation comparée dépend de systèmes conceptuels et de programmes théoriques qui peuvent embrasser l'éventail des perspectives d'analyses et des points de vue méthodologiques définis ci-dessus, et qui, de ce fait, permettent de structurer des recherches correspondantes » (Schriewer 1997 : p. 20).

Cet enchaînement d'idées conduit Schriewer à faire ressortir l'intérêt particulier que présentent, à son avis, les théories se réclamant du paradigme interdisciplinaire d' « auto-organisation ». Des théories de ce type ont été élaborées, par exemple, dans le monde anglo-saxon, par Margaret S. Archer, auteur d'importants travaux historico-comparatifs sur l'émergence des systèmes éducatifs modernes ; dans l'espace germanophone, par Niklas Luhmann, auteur d'une œuvre aussi étendue que pénétrante destinées à saisir les spécificités des systèmes sociaux auto-référentiels ; ainsi que, pour la France, par Edgar Morin, auteur d'une véritable somme théorique mettant en relief la complexité du social. Avant tout des théories de ce type seraient susceptibles, selon Schriewer, d'intégrer les acquis de connaissances générés dans différents champs de la recherche comparative, à savoir des « acquis ayant trait à des réseaux d'interrelations comme à la dynamique propre aux systèmes complexes, à des processus d'élaboration structurelle comme à la dépendance récursive, vis-à-vis de ces mêmes processus, de changements structurels ultérieurs, [ou] aux phénomènes de déviation amplifiée et amplificatrice comme à la causalité complexe » (Schriewer 1997 : p. 20). C'est par référence à des acquis de connaissance de cette nature, d'une part, à des théories rendant justice à la temporalité et la complexité irrévocables du social, de l'autre, que Schriewer entreprend de redéfinir ce que veut dire – et ce que peut accomplir – une explication comparative bien construite (cf. Schriewer 2009). Son développement d'un modèle d'explication de type « fonctionnel et configuratif » passe par un double remplacement. Est remplacée d'abord la notion de « fonction », entendue comme une relation causale inhérente à la réalité sociale, par un concept beaucoup plus large dont la logique consiste à concevoir la « fonction » comme attitude d'observation spécifique, comme perspective d'analyse généralisée, qui s'interroge sur la certitude apparente de la production de certains effets ou de l'accomplissement de certaines performances et qui, par cette relativisation, prétend pleinement prendre en compte la complexité et l'interchangeabilité de multiples relations causales par rapport à une même cause ou à un même effet. Faisant écho à cette redéfinition du concept de « fonction », sous-jacente à l'œuvre luhmannienne toute entière, une opération complémentaire tend à remplacer le principe quasi ontologique de « causalité » linéaire – conçu dans la lignée intellectuelle héritée des sciences exactes – par celui d'« équivalence fonctionelle » des différentes solutions qui sont théoriquement possibles par rapport à

un certain problème. Une explication comparative convaincante consisterait donc en la reconstruction de phénomènes, développements ou institutions sociaux, variables selon leurs contextes nationaux ou socioculturels, à partir de la double référence « fonctionelle » et « configurative ». En d'autres termes, elle analyserait ses objets d'études, d'une part, à partir d'un problème de référence théoriquement déterminé ainsi que de ses différentes solutions concevables en général et, d'autre part, à partir des ressources et possibilités de solution du problème concrètement disponibles dans un contexte socioculturel particulier, mais non, ou à des dégrées moindres, dans d'autres. Les analyses se conformant à cette approche produiraient des savoirs spécifiquement comparatifs en ce qu'elles seraient à même de dévoiler l'abondante variabilité des organisations structurelles potentiellement possibles dans le monde socioculturel des hommes et, en même temps, de montrer que, et comment, ces réalisations variables néanmoins suivent une logique systémique d'élaboration structurelle.

L'article de Christian Maroy « Contextes, niveaux et médiations dans une recherche comparative internationale » propose une réflexion approfondie et un questionnement sur la pertinence d'une analyse comparative internationale à la suite d'une recherche européenne (Reguleduc) à laquelle il a activement participé. C'est à partir d'une analyse « multi-niveaux » que les responsables de cette recherche ont comparé l'évolution des modes de régulation des systèmes éducatifs dans cinq pays européens. Cela implique de ne pas se limiter aux évolutions les plus formelles que l'on peut faire dériver de l'énoncé des décrets et lois promulgués dans chaque pays et de cerner également comment les régulations politiques nationales se combinent avec des régulations intermédiaires ou des régulations « autonomes » dérivant des établissements ou de leurs rapports. L'étude articule des collectes d'information situées à divers points d'entrée empiriques (espace national, espace scolaire local, établissement scolaire) et les interprète à partir de logiques sociales, de jeux d'acteurs pluriels situés à ces différents niveaux, sans qu'une logique d'ensemble ne puisse les subsumer complètement. Cela suppose de saisir la façon dont la régulation de contrôle est traduite, contournée, interprétée dans des pratiques locales. Le propos de son article est de pointer la nécessité mais aussi les difficultés d'une analyse comparée internationale qui conjugue les niveaux d'analyse et les contextes d'observation pour

observer et interpréter le changement des modes de régulation des systèmes scolaires.

L'incorporation de « l'autre » dans le cadre analytique du chercheur

Un autre défi auquel les chercheurs qui reconsidèrent les objets de recherche traditionnels en fonction du monde global doivent faire face est celui de la nécessité d'incorporer « l'autre » dans leur cadre analytique. Mais « l'autre », comme nous le constaterons par la suite, acquiert une variété de significations selon les approches adoptées par les chercheurs.

Des chercheurs tels que Broadfoot (1999) ont depuis longtemps mis l'accent sur la culture des autres, privilégiant la culture comme point de départ de l'éducation comparée. Les cultures reflètent de petits et de grands groupes tels que la famille, le genre, la classe sociale et l'appartenance ethnique, la variété culturelle défiant l'hégémonie d'une culture – notamment de niveau national (Broadfoot 1999 : 29). Broadfoot a pour objectif de construire une éducation comparée sur la base d'études systématiques autour des questions et pratiques éducatives communes telles qu'elles sont perçues dans des décors culturels différents, d'en faire ressortir toutes les possibilités, d'en clarifier les contraintes contextuelles et de contribuer ainsi au développement d'une perspective socioculturelle compréhensive (ibid. : 26). C'est pour cette raison que l'éducation comparée ne peut pas être considérée comme une discipline possédant des théories spécifiques, une méthodologie ou des objets de recherche établis. Sa contribution majeure est de documenter les traits culturels prégnants dans un contexte donné, de comparer des cultures afin de produire des connaissances sur des variables tout en reconnaissant l'intégrité du tout culturel (Broadfoot 1999 : 29). Une perspective comparative et interdisciplinaire permettant d'identifier l'influence des contextes culturels est essentielle pour une compréhension adéquate de comment les gens apprennent. Il s'agit d'une perspective sociale qui peut articuler les relations entre système et action, entre perspective individuelle et réalité externe (ibid. : 30).

Or, comme le constate Cheng très peu de chercheurs sont engagés dans des études comparées interculturelles et cela moins par manque de volonté qu'en raison des conditions de travail établies (Cheng 2002). La plupart des chercheurs en éducation comparée sont issus des pays du Nord. Un grand nombre d'entre eux sont « parachutés » dans

des systèmes locaux et, après avoir accumulé des expériences « express » dans différents pays, deviennent des experts en éducation comparée : ceux que Cheng appelle chercheurs « coloniaux » ou « missionnaires ». Par ailleurs, d'autres vrais chercheurs sont invités à partager leur expertise dans des projets spécifiques, mais généralement ils n'échangent presque pas avec leurs collègues spécialistes d'éducation comparée.

De plus, Cheng rappelle que les comparaisons interculturelles nous permettent de mieux comprendre notre propre culture. L'auteur remarque qu'il n'aurait jamais pu comprendre l'essence des valeurs éducatives de la culture chinoise s'il ne s'était pas engagé dans les comparaisons interculturelles. La recherche comparée interculturelle est d'autant plus importante qu'elle nous permet d'évaluer les effets de l'emprunt à des politiques éducatives émanant d'autres cultures pour faire face aux défis de la globalisation.

Cheng (2002) constate que la grande majorité des chercheurs travaillent dans un seul système éducatif et que ceux qui travaillent sans s'enfermer dans un seul système font des études à dimension macro ou les implications culturelles sont moins visibles. Il existe de nombreuses recherches locales mais elles sont peu publiées dans la littérature internationale, elles n'utilisent pas un langage international et elles sont très rarement traduites.

Michael Crossley, dans son article « Bridging Cultures and Traditions in Comparative Research in Education: Dialogue, Difference and Context » encourage également l'amélioration du dialogue mais cette fois entre les chercheurs et les praticiens. En citant Reimers et McGinn (1997), Crossley affirme que les décisions politiques ne peuvent pas être uniquement fondées sur la recherche, parce que la connaissance à laquelle elle permet d'accéder est construite au sein d'un cadre de valeurs spécifique. Au lieu de cela, ces auteurs appellent à un « dialogue informé » interculturel et interprofessionnel et suggèrent : « La recherche peut apporter de l'air frais et de nouvelles perspectives, mais elle doit être intégrée dans un processus de communication afin d'éclairer le sens de cette construction collective des problèmes et des options en éducation. » (Reimers et McGinn 1997 : 26). Pour permettre un vrai dialogue il faudrait construire un pont entre les cultures et les traditions qui célèbrent la différence et appliquer les perspectives et les processus de la comparaison pour générer une nouvelle créativité. Finalement, Crossley suggère de mieux tirer parti de l'expérience éducative faite ailleurs, ce qui supposerait d'imiter « la capacité remarquable de la

culture confucianiste pour accueillir d'autres cultures et absorber certains de leurs meilleurs éléments » (Hayhoe 2005 : 582). Selon Hayhoe, la simple copie ou l'emprunt d'idées ne suffisent pas ; il faut une critique dialectique informée, sensible aux différences d'identité culturelle et de contexte. Dans cette optique, l'édification de ponts permettrait une meilleure compréhension entre les cultures et nous apprendrait beaucoup de l'expérience d'ailleurs. Le travail de Crossley tient compte de ces perspectives, met en cause les transferts internationaux non critiques et conclut que « le contexte compte » plus qu'on ne le réalise souvent, non seulement chez les décideurs politiques, mais aussi chez de nombreux chercheurs qui travaillent dans l'éducation et dans les sciences sociales.

Si Broadfoot, Cheng et Crossley se focalisent sur des systèmes éducatifs particuliers et insistent sur la nécessité de bien connaître les différents contextes culturels « autres », Malet (2005) considère que le processus de mondialisation a changé « l'autre » et nous confronte à une transformation de l'altérité. Les identités et cultures transnationales ainsi que les identités et cultures intranationales tendent à renouveler la figure de l'étranger, construite à partir de l'idée de nation, et, ce faisant, celle de l'autre. Si, dans cette perspective, « l'exotisme disparaît, l'altérité persiste ». L'éducation comparée est appelée, selon Malet, à se recomposer, à la faveur de ces changements culturels : « la montée des problématiques éducatives transculturelles, l'affaiblissement des États-nations, en même temps que le renforcement de territoires identitaires supranationaux (tels que l'Europe) ou infranationaux (tels que les régions) et que les phénomènes d'expansion et d'interdépendance culturelle » (ce qui renvoie à l'idée de globalisation) (ibid. p. 166). Connaître l'autre, la culture des autres, implique aussi connaître les savoirs des autres car comme le signale Malet (2008) les savoirs possèdent un ancrage social. « Les concepts qui composent une langue, circulent et s'imposent dans un monde social, renvoient à des histoires, à des usages dynamiques et a des interactions sémiotiques. Négliger à la fois cet ancrage social et culturel des concepts ou simplement des mots, et leur caractère dynamique et circulatoire […] est probablement le moyen le plus sûr de comparer l'incomparable » (Malet 2008 : 195) ; point de vue qui se rapproche de la dénonciation inscrite dans le titre de la contribution de De Grauwe dans ce numéro.

Le plus grand défi de l'éducation comparée nous paraît consister à comprendre l'autre, en l'occurrence l'éducation non-occidentale, et à intégrer les expériences afférentes dans le savoir développé en

Occident. La mondialisation nous confronte aux limites de la recherche occidentale en éducation mais elle représente aussi une opportunité d'intégration de traditions de connaissance non-occidentales. Or, trop souvent, au lieu d'adopter une posture de dialogue ouvert à de nouvelles voix et à de nouvelles explications, les chercheurs tendent à imposer à leurs recherches leur vision scientifique formatée. Nous essayons de capturer des fragments des différents mondes éducatifs à travers nos seuls outils conceptuels et nous construisons des analyses conformes à nos modes de pensée mais réductrices. Dépassant cette tendance générale, certains chercheurs perçoivent le potentiel de la mondialisation pour améliorer la connaissance scientifique. Beck (2002) signale, par exemple, que le processus de mondialisation génère les possibilités d'une imagination « cosmopolite » plus dialogique pour les sciences sociales. Une prise de position dialogique est modeste; elle reconnaît néanmoins les limites de notre savoir établi. Le défi consiste donc à intégrer les expériences locales dans la recherche afin d'enrichir le savoir traditionnel occidental : c'est ce qui nous permettra de percevoir la logique des processus éducatifs dans des pays aux valeurs culturelles différentes. Dans le cas du Japon, Ben Ari (2008) propose l'utilisation de l'expression de « curriculum complémentaire », faisant écho à la médecine complémentaire (ce qu'en français on qualifie plutôt de médecine douce ou alternative) pour expliquer le curriculum des maternelles dans ce pays. Au Japon il existe à côté de la médecine occidentale différents types de médecines orientales (ou douces) qui s'utilisent en complémentarité. C'est ce qui se passe dans le cas du curriculum des maternelles : les structures éducatives occidentales et les théories d'apprentissage japonaises se marient entre elles, sans qu'aucune tradition culturelle soit privilégiée. Les efforts de Ben Ari (2008) pour dégager la logique de ce qui se passe dans les maternelles japonaises à travers le concept de curriculum complémentaire est un exemple de posture dialogique qui reflète à la fois de la modestie par rapport au savoir occidental et du respect vis-à-vis du savoir japonais, sans tentative pour le « coloniser ».

Selon Rui (2007) si nous visons à comprendre l'influence de la mondialisation sur les politiques éducatives dans les pays non occidentaux il faut prendre en compte la littérature scientifique émergente dans ces pays. Or aujourd'hui si on trouve des comparaisons culturelles focalisées sur les cultures d'Asie de l'Est, notamment celle du Japon, et une littérature scientifique émergente pour ce qui est de la culture indienne, très peu d'études sont

disponibles sur les cultures islamiques et africaines en rapport avec l'éducation (Cheng 2002).

Le manque de connaissances sur le local obère la capacité analytique des chercheurs avec parfois des résultats dommageables. Cela a été le cas par exemple en Chine, où l'utilisation indiscriminée de théories et méthodes occidentales, accompagnée d'une méconnaissance du local, a conduit les chercheurs à méconnaître les problèmes sociaux de ce pays, ce qui a empêché de définir des politiques éducatives adéquates et de trouver des solutions appropriées (Hu 2000 cité par Rui 2007). Cet exemple met en évidence la dimension politique de la science occidentale et la manière dont elle peut être utilisée comme moyen d'oppression. Semali et Kincheloe (1999), qui étudient l'utilisation progressive de la science occidentale et son rôle sociopolitique, font ressortir sa nature problématique et ses relations saturées de pouvoir avec le savoir indigène (cité par Reagen 2005 : 252). Comprendre le sens des processus dans des pays non-occidentaux en recourant au dialogue scientifique pourrait enrichir les sciences sociales : cela contribuerait à améliorer nos outils conceptuels et nuancerait avec profit les théories conçues dans un contexte européen. Oommen (2007) en apporte la preuve. L'auteur a démarré son étude de terrain sur le mouvement agraire à Kerala (Inde), armé de ses cadres théoriques-conceptuels préconçus construits à partir de la réalité sociopolitique occidentale. Il s'est aperçu de l'incompatibilité de la théorie occidentale avec une juste compréhension de la logique de l'expérience sociale indienne (Oommen 2007 : 75). La souplesse théorique d'Oommen lui a permis de mieux appréhender les développements propres à son pays, mais ses travaux ont également contribué à l'enrichissement et à l'amélioration de la littérature sociologique sur les mouvements sociaux.

Ce qui peut paraître plus difficile encore, c'est le dialogue avec l'Islam. Zaidi (2007) affirme que le milieu universitaire occidental privilégie à ce sujet des explications marxistes ou poststructuralistes sans envisager la possibilité d'un dialogue scientifique. Selon Zaidi (2007) l'abondance des critiques théoriques idéologiques et anti-essentialistes mène à l'échec des sciences humaines pour comprendre l'émergence de l'Islam contemporain, la ferveur islamique et les relations qu'elle entretient avec la modernité. L'auteur propose à la place une herméneutique dialogique et un dialogue interreligieux qui conduiraient à un modèle de compréhension interprétative à la fois capable de défier l'autre et nous-mêmes. Oommen, dans la continuité de Bauman (1973 cité par Oommen), considère que la théorie sociale

postmoderne devrait nourrir un dialogue et une compréhension entre des traditions et des communautés radicalement différentes. Le problème majeur, selon Zaidi, est que les sciences humaines regardent la pensée métaphysique et religieuse comme anachronique et, plus important encore, il considère que les sciences humaines ne peuvent tolérer d'autres formes de savoir. L'auteur dénonce l'absolutisme des sciences qui s'appuient sur des principes d'auto justification, la science ne pouvant justifier son principe de base que vérité et science ne font qu'une. Dans la mesure où les sciences humaines, en tant que sciences empiriques, ne peuvent produire de savoir sur le transcendant, leurs porte-parole devraient au moins reconnaître la validité d'autres types de savoirs, plutôt que de les regarder seulement en tant que purement subjectifs (Zaidi 2007).

La question qui se pose est donc : les sciences sociales sont-elles capables de laisser de côté leurs principes fondateurs et d'écouter d'autres voix qui convoquent des savoirs alternatifs pour s'engager dans un vrai dialogue tel que Zaidi le suggère ? Renoncer à l'absolutisme des sciences n'impliquerait-il pas pour les chercheurs en sciences sociales de couper la branche sur laquelle ils sont installés ? Reagen considère quant à lui que les savoirs indigènes peuvent nous fournir des voies alternatives pour comprendre et connaître le monde, ce qui n'implique pas pour autant de rejeter la science occidentale mais simplement d'être plus attentif à d'autres formes de construction de la réalité (2005 : 252).

La science moderne et notamment le positivisme sont un artefact associé à l'expansion de l'Occident. Et c'est cette vision, où la culture occidentale se voulait le sommet de la civilisation, qui est à la base de la tradition moderniste caractéristique de l'éducation comparée, dominante jusqu'à la première moitié du XXème siècle au moins. Or, en aucun cas, la vision positiviste n'est une base appropriée pour un domaine scientifique qui prétend analyser des différences culturelles (Welch 2003 : 30).

Nouveaux acteurs, nouveaux objets de recherche et nouveaux outils conceptuels

La deuxième perspective qui s'est développée en éducation comparée correspond à l'accent mis sur de nouveaux acteurs et de

nouveaux objets de recherche qui émergent avec le processus de globalisation mais aussi à la quête de nouveaux outils conceptuels.

Les organisations internationales ont attiré l'attention des chercheurs dans les deux dernières décennies en raison de leur visibilité croissante dans le champ de l'éducation. Pourtant, l'influence des agences internationales sur les politiques éducatives n'a pas commencé dans les années 1980. Les travaux de Papadopoulos (1994), de Chabbott (2002), de Vinokur (2003) et de Resnik (2006) montrent que, dès la fin de la Seconde Guerre mondiale, UNESCO et OCDE ont façonné l'éducation dans la plupart des pays. Par ailleurs, certaines études comme celles de Samoff ou de Vinokur portent sur les agences internationales en général, tandis que d'autres sont plus spécifiques : par exemple, le travail de Robertson, Bonal et Dale (2002) sur le General Agreement on Trade in Services (GATS) ; celui de McNeely (1995) sur l'UNESCO, celui de Phillip (2005) sur la Banque mondiale, etc.

L'intérêt de la recherche pour les organisations internationales met en évidence le rôle d'autres acteurs qui avaient été jusque là épargnés par la critique : les chercheurs en éducation. Resnik (2008) met l'accent sur le rôle des producteurs de savoir dans la diffusion des modèles éducatifs dominants et Samoff (1999) dénonce la responsabilité des chercheurs en matière de standardisation de la recherche en éducation et l'absence de débats sur les politiques éducatives. Dans ce dossier c'est le chapitre de Welch qui est consacré à l'étude des chercheurs, particulièrement aux diasporas universitaires.

L'intérêt qu'éveille l'étude des organisations internationales fait ressortir aussi de nouveaux objets de recherche qui sont au cœur des ces institutions : la recherche en éducation (Samoff 1999) et les statistiques - analysées dans ce dossier dans l'article de Cusso.

Le processus de mondialisation a conduit les chercheurs à une quête de nouveaux outils conceptuels qui puissent capter les transformations dans le champ de l'éducation. C'est ainsi que de nouveaux objets de recherche surgissent : la culture mondiale (Meyer et al. 1994, 1997), le réseau d'éducation mondiale (Resnik 2008), le réseau philanthropique (Ball 2008), le discours éducatif (Novoa 2000, Schriewer 2004, Schriewer et Martínez 2004, Resnik 2007).

Nouveaux acteurs, nouveaux objets de recherche

Les agences internationales deviennent le centre d'intérêt d'un nombre croissant de recherches en éducation en raison de leur claire

influence sur les politiques éducatives. Comme Samoff (1999 : 80) le rappelle, ce sont les mêmes agences internationales qui sont de plus en plus responsables des décisions, du financement et de la recherche dans le monde contemporain de l'éducation. C'est ainsi que dans la plupart des pays du Sud la recherche en éducation est désormais inextricablement liée aux nécessités, intérêts et préférences des agences de coopération.

L'étude de Resnik (2006a) montre comment les organisations internationales jouent un rôle clé dans la globalisation de l'éducation. A partir de leur création à la fin de la Seconde guerre mondiale, les organisations internationales telles que l'UNESCO et l'OCDE promeuvent l'expansion de l'éducation à travers la diffusion de modèles éducatifs comme celui de la boite noire « éducation-croissance économique ». Le caractère quantitatif de cette boite noire permet de façonner des politiques éducatives « précises » et incitatives qui peuvent se percevoir comme objectives, apolitiques et universelles. Orchestrée par les agences internationales, l'expansion de l'éducation dans le monde contribue à leur renforcement et à l'« empowerment » en les transformant en « managers globaux de l'éducation ». Le caractère quantitativiste des modèles diffusés par ces organisations induit une standardisation des statistiques qui contribue à l'homogénéisation de l'éducation dans le monde.

Dans une étude focalisée sur un cas particulier mais exemplaire de processus propre à la globalisation de l'éducation à partir des années 1980, Robertson, Bonal et Dale (2002) montrent clairement le rôle des organisations internationales et le rapport de forces dans le domaine de l'éducation. Leur travail met en lumière la transformation de l'éducation en industrie de service globale. Les auteurs attirent notre attention sur le fait que l'Organisation Mondiale du Commerce (OMC) a mis sur son agenda les secteurs du service – comme celui de l'éducation – dans des négociations relatives au commerce à la suite des pressions de lobbies mercantilistes très puissants aux Etats Unis et dans d'autres pays, en particulier la Nouvelle Zélande et l'Australie. Ces lobbies cherchent à promouvoir la libéralisation progressive du secteur des services ainsi qu'à réguler ces secteurs par des mesures globales. Avec des outils centrés sur l'échelle nationale, les chercheurs n'avaient pas pu percevoir ce marché qui s'étend justement au-delà des frontières de l'Etat. L'analyse du GATS sous les auspices de l'OMC montre que la libéralisation du secteur de l'éducation, notamment de l'enseignement supérieur, n'a pas été le produit de forces globales abstraites mais un « processus qui a compris des

acteurs bien réels – économiques et politiques – avec des intérêts bien réels » (Robertson, Bonal et Dale 2002 : 472).

Samoff (1999) considère qu'il faudrait analyser le complexe financier-intellectuel pour saisir jusqu'à quel point l'alliance entre agences internationales et recherche en éducation contraint et conditionne les contenus de l'éducation (Samoff 1999 : 76). Les résultats les plus significatifs de cette conjonction renvoient à l'insistance sur une perspective détachée qui dévalue le rôle du local tout en influençant le discours sur l'éducation et le développement, qui légitime des propositions faibles, établit de fausses idées en leur donnant un statut officiel, traite l'éducation comme relevant seulement de la technique et de l'administration, mystifie le savoir et les relations de pouvoir, promeut l'orthodoxie aux dépens de l'investigation critique. Combinés, ces résultats privilégient une manière particulière d'appréhender l'éducation, interdisant toute autre perspective, toute idée alternative. Des politiques qui devraient être sujets de débats sont perçues comme « normales » et inamovibles (Samoff 1999 : 80).

L'auteur insiste sur l'influence préoccupante de la combinaison entre soutien externe et recherche commandée. Certaines théories et méthodes sont considérées comme acceptables (et scientifiques) telles que la théorie du capital humain et l'analyse du taux de rendement et disséminées au niveau mondial tandis que d'autres sont rejetées. La période récente de désarroi économique et de crise financière a entraîné des ajustements structurels qui ont renforcé encore davantage la globalisation d'un type particulier de sciences sociales (Samoff 1999 : 80). Dans les études menées par les agences de coopération, pour la plupart quantitatives, une partie de l'information se perd malgré la sophistication de la technique d'échantillonnage. Or ces études présentent une apparence de précision où le monde « analogique » est capté de manière imparfaite et, dans le meilleur des cas, par des représentations « numériques ».

Si Samoff met en évidence l'influence des agences internationales sur la recherche éducative, les travaux de Cussó suivent plus précisément l'évolution des statistiques dans les organisations et les relations de pouvoir autour des statistiques « appropriées ». A la fin des années 1980 le modèle développementaliste qui guidait les politiques éducatives pendant des décennies est devenu moins attractif. De nouveaux modèles conçus dans les agences, notamment la Banque mondiale, sont de plus en plus utilisés en éducation et se répandent largement dans les politiques éducatives internationales. Les données statistiques requises changent de nature en rapport avec les nouveaux

objets sociaux – performance des établissements, efficacité des systèmes d'éducation, etc. Cussó et D'Amico (2005) constatent que, dans la période 1950-1990, les statistiques éducatives étaient produites essentiellement par l'UNESCO, mais que son hégémonie dans ce domaine a été définitivement perdue dans les années 1990. Dans ces années, l'UNESCO a adopté un programme statistique centré sur la nécessité de mesurer et comparer les performances des systèmes d'éducation, d'accord avec l'orientation statistique de la Banque mondiale (BM). La critique la plus importante faite à ce programme concerne la dépolitisation des sujets éducatifs par les statistiques internationales, une préoccupation centrale également dans l'article de Cussó figurant dans ce dossier. Cussó signale qu'effectivement les analyses quantitatives sont des outils très puissants mais qu'en raison du caractère constructiviste des statistiques (Desrosières 2003 cité par Cussó) elles devraient être exposées au même type de critique que l'analyse qualitative. Un des effets majeurs résultant de la perte de leadership de l'UNESCO, symbolisée par l'abandon de son orientation statistique et politique, est l'énorme succès des modèles néolibéraux.

Dans son article « Statistique et politique : la force et les limites des données. Des indicateurs-objectif aux indicateurs-condition en éducation », Cussó constate que si les statistiques internationales contribuent depuis longtemps à formaliser les objectifs généraux de l'éducation (indicateurs-objectif), elles sont, aujourd'hui, davantage utilisées pour décrire les moyens de les atteindre (indicateurs-condition). Ces derniers sont encadrés comme la Fast Track Initiative (FTI) de la Banque mondiale, analysée dans son article, par des conditionnalités et des coordinations de plus en plus normatives. Dans le cadre de la FTI, la BM est omniprésente, la décision politique (et culturelle) se réduisant à l'adoption des « meilleurs » arbitrages. L'impact des données (notamment la discussion qu'elles peuvent susciter) est souvent borné au rôle de renforcement de conclusions « univoques », tandis que les limites des chiffres (leur caractère construit et la diversité des approches) ne sont pas vraiment prises en compte. Cussó en conclut que cette évolution induit une transformation significative de la manière de concevoir la politique publique et de la place accordée à l'expertise statistique.

Les relations de pouvoir dévoilées dans les analyses des statistiques et les études portant sur la recherche en éducation attirent l'attention sur d'autres acteurs très présents dans les forums internationaux: les chercheurs en éducation. Comme y insiste Samoff (1999), il est temps

d'explorer le rôle de la recherche en éducation mais aussi celui des chercheurs.

C'est l'objectif que fixe Resnik (2007, 2008) à son travail qui compare les réformes structurelles en France et en Israël où elle analyse les producteurs de savoir (chercheurs, experts et consultants) comme un groupe de statut avec un intérêt commun. L'auteur fait ressortir le rôle que jouent les producteurs de savoir dans la diffusion des modèles éducatifs globaux – tels que la boîte noire « éducation-croissance économique ». En tant que groupe de statut, les producteurs de savoir accumulent du pouvoir et du prestige par la propagation des modèles éducatifs ou des « problèmes sociaux » auxquels ils sont associés.

Samoff (1999) analyse la contribution de chercheurs privilégiant certains savoirs éducatifs. Dans la conjonction de financement de la recherche qu'il a étudiée, les investisseurs ont le dernier mot dans la sélection des sujets, des chercheurs et des méthodes, ils restreignent l'accès aux matériaux sources et contrôlent souvent la dissémination des résultats. En conséquence le processus de création de savoir est freiné à la mesure des relations de pouvoir qui imprègnent les recherches et les programmes soutenus. Probablement, non entièrement conscients du rôle qu'ils jouent, les chercheurs deviennent les avocats d'un ensemble d'idées sur le développement et le sous-développement mais aussi d'un ordre global particulier (Samoff 1999 : 83). Plus troublant encore, car à peine discernable voire inaccessible, est la capacité à contraindre et imposer des agendas et des priorités dans la mesure où il est encastré dans des règles ostensiblement neutres et apolitiques et dans des procédures de recherches. Comment les acteurs de base pourraient-ils défier la méthode scientifique ? Les relations de pouvoir, qui pourraient être considérées comme gravement problématiques si elles étaient clairement affichées, sont tellement imbriquées dans les pratiques quotidiennes qu'elles deviennent invisibles.

L'article de Welch dans ce dossier est également consacré aux chercheurs mais il met l'accent sur le caractère de plus en plus « virtuel » de la communauté scientifique. Les processus de mondialisation entraînent le développement des diasporas intellectuelles et cela à la lumière de deux tendances clés : la mobilité croissante des travailleurs de la connaissance et le développement des technologies globales de communication, qui montrent de plus en plus que des réseaux intellectuels peuvent exister sans qu'il y ait besoin de re-localisation géographique. La circulation globale des courants

épistémiques, y compris parmi les communautés diasporiques, fait également partie de cette nouvelle orientation, qui remet en cause notre notion d'espace et de place. Les ressources de la diaspora intellectuelle (à la fois matérielles et intellectuelles) ne sont cependant pas toutes perdues pour le pays d'origine car, même si ces chercheurs choisissent de rester à l'étranger, ils souhaitent souvent contribuer à la recherche et au développement, à travers des réseaux intellectuels complexes. Les documents peuvent être envoyés par voie électronique, des conseils peuvent être donnés, des contacts établis quotidiennement. Des articles scientifiques peuvent être écrits conjointement et des projets de recherche peuvent être entrepris entre des collègues qui partagent la même langue et les mêmes intérêts de recherche : la diaspora intellectuelle y contribue grâce à ses compétences propres, théoriques, empiriques et linguistiques/culturel -les. En effet, dans l'ère des communications mondialisées, où les communautés de recherche virtuelles sont de plus en plus importantes, la CI (cyber-infrastructure) est internationale par nature. C'est certainement le cas aussi pour les chercheurs en éducation comparée, pour qui l'accès est de plus en plus facile à des statistiques, à des rapports et à des informations détaillées (et parfois précises) sur les politiques et les pratiques contemporaines, éléments essentiels de la recherche actuelle. Malgré les disparités d'accès, le potentiel pour exploiter les possibilités des réseaux internationaux de connaissance est grand aussi pour d'autres pays et régions. Il réduit la distance, améliore la qualité et réduit le temps pour lancer des recherches.

Nouveaux outils conceptuels

Pour mieux comprendre les processus qu'implique la globalisation de l'éducation, l'éducation comparée s'essaie à utiliser de nouveaux outils conceptuels. Le concept de culture (éducative) mondiale que Meyer et ses collègues (1997) ont adopté pour expliquer l'énorme expansion de l'éducation dans le monde et son caractère homogénéisateur est bien connu. Mais le discours éducatif et les réseaux sont des outils qui, plus récemment, ont été incorporés au répertoire pour appréhender la réalité éducative changeante.

Selon Novoa (2000) les logiques de déterritorialisation générées par le processus de mondialisation conduisent à valoriser non seulement les contextes fixes (spatiaux) d'identité, mais aussi les sens imaginés (construits) par les différentes communautés. D'où le besoin de passer de l'analyse des faits à l'analyse du sens des faits et d'accorder une

attention nouvelle aux pratiques discursives des différents acteurs et à la reconstruction de nouvelles intentionnalités éducatives (p. 51). Cette démarche donne naissance 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 (Novoa 2000 : 47). Ainsi la production et la diffusion de discours experts dans le champ de l'éducation deviennent une question centrale pour la recherche comparatiste, comme le constatent les travaux de Meyer et ses collègues (1994) et ceux de Popkewitz (1984) portant sur la construction des subjectivités par le discours pédagogique (Novoa 2000 : 55).

Alors que l'analyse de discours a été pratiquée depuis longtemps au sein des sciences sociales, elle n'était pas utilisée dans la recherche sur les politiques éducatives jusqu'à une date récente. Burbules et Torres (2000 : 9) signalent par exemple que la globalisation est devenue un discours idéologique en réponse à la perception des nécessités et des urgences du nouvel ordre mondial. Steiner-Khamsi (2004 : 5) observe également que les décideurs politiques, les chercheurs et les praticiens tendent à exhiber le concept de « mondialisation » quand ils font référence à des expériences dans un contexte politique particulier. De même, Monkman et Baird (2002) soutiennent l'intérêt d'étudier le discours sur la globalisation et la participation aux lieux où elle se définit: dans quels termes et par qui sont construites les décisions sur les stratégies et les politiques éducatives, tant au niveau national qu'au niveau international.

D'une façon tout à fait analogue, la production et la diffusion de discours éducatifs, et tout particulièrement de discours ayant trait aux aspects internationaux de l'éducation, sont au centre d'analyses par lesquelles Schriewer se propose d'en déchiffrer, du point de vue de la sociologie de la connaissance, le sens et la portée (Schriewer 1992 et 2007). Là encore, il se situe dans le cadre plus général de la théorie des systèmes sociaux auto-référentiels développée par Niklas Luhmann. Comme ce dernier, Schriewer pose comme hypothèse de base de sa démonstration le fait que – corollaire inévitable de la différentiation des sociétés modernes en sous-systèmes spécialisés – il y a différentiation entre les théories scientifiques (développées selon le code de « vérité » propre à la « science » au sens restreint tu terme) et les théories dites "réflexives" (continuellement développées et redéveloppées en tant que théories d'un sous-système particulier au

sein même de ce système en vue d'en assurer le fonctionnement, l'adaptation et la réforme). Parce que reliées à leur système de référence, les théories réflexives – comme, par exemple, la majorité des savoirs éducatifs – présentent un caractère décidément auto-référentiel ou circulaire. Elles ont donc besoin d'« interruption des relations d'interdépendance » avec leur système de référence, voire d' «externalisation». C'est exactement par rapport à ce besoin d' « externalisation » que, sociologiquement, les corpus considérables de savoirs sur les aspects internationaux de l'éducation – les innombrables descriptions-évaluations «de pays comparables», les constructions de tendances apparemment mondiales ou encore les références à des situations, problématiques ou nécessités identifiées à un niveau transnational, donc prétendument objectives, – obtiennent toute leur signification. Ces savoirs permettent aux réflexions réformatrices poursuivies à l'intérieur d'un système éducatif particulier de s'enrichir d'un « sens supplémentaire » – amené de l'extérieur – et, de ce fait, de se donner des apparences plus objectives. Comme bon nombre d'analyses tant historiques que contemporaines l'ont montré, ces « externalisations » à l'international remplissent des fonctions de justification et de légitimation d'autant plus appréciées dans un monde où les références à l' « international » voire au « mondial » sont devenues la règle. Par voie de conséquence, du fait de prôner des « world-class schools » ou d'évoquer des « world-class universités », de construire des « rankings » ou de légitimer des « league tables », une éducation comparée et internationale mal comprise, c'est-à-dire déficiente en terme de méthodologie comparative proprement dite et d'une pertinence théorique douteuse, contribue activement à ce que Schriewer, dans ses analyses, avait qualifié de « constructions sémantiques de la société mondiale » (Schriewer 2000 et 2007).

La théorie des réseaux sociaux est selon Steiner-Khamsi (2004) la plus apte à étudier les politiques éducatives. La recherche contemporaine focalisée sur l'emprunt et le prêt, la réception et la diffusion ou l'importation et l'exportation des modèles éducatifs est ancrée dans l'analyse des réseaux sociaux. Ils nous permettent de comprendre le rôle des institutions dans la dissémination des politiques éducatives. Le Teachers College de l'Université de Columbia, par exemple, est un disséminateur global des innovations en éducation par l'intermédiaire de son corps d'étudiants internationaux et de ses enseignants qui travaillent aux quatre coins du monde (ibid : 212). Mintrom (1997 in ibid.) étudie les stratégies de

réseau très sophistiquées de ce qu'il appelle les entrepreneurs de politiques, des chercheurs et des enseignants, qui ont milité en faveur du libre choix de l'école dans 26 états des États-Unis et sont devenus par la suite des acteurs globaux dans les réformes scolaires. Monkman et Baird (2002) suggèrent aussi une analyse de l'influence des forces globales sur les contextes nationaux et locaux à travers l'étude des relations entre forces locales à l'intérieur des forces globales. Par ailleurs, Mundy et Murphy (2001) ont fait une enquête sur les réseaux éducatifs internationaux qui réunissent les ONG, les associations de citoyens et les syndicats et constituent des nouveaux acteurs engagés dans le développement international de l'éducation.

Le concept de réseau d'éducation global nous permet de surmonter la barrière conceptuelle entre le global et le national et d'intégrer les acteurs globaux et locaux dans un même cadre analytique (Resnik 2006b). C'est grâce à l'analyse du réseau d'acteurs (humains et non humains) que l'auteur a pu étudier et mettre sur un même plan analytique des acteurs locaux (français ou israéliens) qui participaient à des réseaux éducatifs globaux centrés sur les organisations internationales (UNESCO, OCDE dans le cas français) ou sur les universités réputées aux États-Unis dans le cas israélien et ainsi faire ressortir les similarités entre les réformes structurelles dans les deux pays mais aussi les dissimilitudes résultant des contextes socio-politico-culturels particuliers à chaque pays. Dans un des ces derniers travaux, Ball (2008) utilise l'analyse de réseau pour mettre en évidence les nouveaux acteurs, parmi lesquels se trouvent des philanthropes engagés qui participent à la définition des politiques éducatives. Son article intitulé « New Philanthropy, New Networks and New Governance in Education » met en lumière un nouveau type de gouvernance encouragé par ces communautés participant aux décisions politiques.

Conclusion : transformer l'éducation comparée et son éthique à l'ère de la globalisation

Cette présentation a commencé par une question provocatrice : la globalisation annonce-elle la fin de l'éducation comparée? L'objectif était de lancer le débat sur les transformations récentes apparues dans le champ de l'éducation comparée en tant que conséquences de sa confrontation avec le processus de mondialisation. Comme nous

l'avons constaté et comme en témoignent les articles de ce dossier, l'éducation comparée s'est largement renouvelée, d'une part, par la reconsidération conceptuelle et méthodologique des objets de recherche traditionnels, d'autre part, par la focalisation sur de nouveaux acteurs et de nouveaux objets de recherche.

La révision d'ordre conceptuel et méthodologique des objets de recherche traditionnels consiste principalement à tenir compte de leur multi-dimensionnalité et à incorporer « l'autre » dans le cadre analytique.

Penser la multi-dimensionnalité des objets se manifeste par la place accordée au dialogue : d'une part, le dialogue entre les différents niveaux (macro et micro) et méthodes de recherche (quantitatives et qualitatives), d'autre part, le dialogue entre les différents espaces de l'action éducative (de la salle de classe jusqu'aux organisations supranationales). Les conséquences du choix d'un seul niveau de recherche et ses limites sont clairement expliquées dans l'article de Manzon qui fait valoir la nécessité de marier les différents niveaux de recherche pour arriver à des explications exhaustives sur les phénomènes éducatifs.

L'éducation comparée était autrefois synonyme de comparaisons entre pays car les Etats-nations se percevaient comme au centre des décisions en matière de politiques éducatives. Or, aujourd'hui, la multiplicité des espaces qui participent à la définition de ces politiques nous oblige à devenir plus circonspects quant au choix des espaces à enquêter, comme Manzon y insiste, ainsi qu'à procéder à des recherches multi-échelles pour appréhender la portée des politiques éducatives dans toute leur complexité, ainsi que l'expliquent Robertson et Dale. Cela impliquerait selon eux d'abandonner le « nationalisme méthodologique, l'étatisme méthodologique, l'éducationnisme méthodologique et le fétichisme de l'espace ». Le travail de Maroy qui compare la régulation dans différents pays d'Europe est un exemple très clair de la complexité de la recherche multidimensionnelle comparée et des problématiques (théoriques et méthodologiques) dont la portée n'est pas suffisamment appréciée par les chercheurs quand ils s'engagent dans une aventure scientifique pareille. La difficulté du dialogue comparatif est aussi présente dans l'article de De Grauwe qui s'interroge même sur le sens qu'il y a à comparer, particulièrement quand il s'agit de systèmes d'éducation de pays de niveaux de développement différents.

Crossley insiste sur l'urgence d'un dialogue entre les différents espaces de l'action éducative, un dialogue qui serait possible grâce aux

ponts construits entre les différentes cultures. Le dialogue auquel Crossley fait allusion consiste à être ouvert aux autres cultures et à écouter les autres. L'ouverture est indispensable si on veut faire évoluer la recherche, valoriser d'autres savoirs et profiter des expériences éducatives des autres. Or « l'autre » peut prendre des sens très différents : les minorités de tout type (sexuelles, ethniques, linguistiques, etc.) mais aussi les autres savoirs, les autres modes de connaissance du monde (par exemple à travers la croyance religieuse plutôt que par les évidences scientifiques).

D'autres efforts pour appréhender les transformations propres aux processus de mondialisation portent sur de nouveaux acteurs et de nouveaux objets de recherche. De nombreuses recherches récentes s'intéressent aux différents aspects des organisations supranationales : dans ce dossier l'article de Cusso montre par exemple le caractère très politique de statistiques, en l'occurrence celles de la Banque mondiale, souvent présentées comme neutres. Enfin, ce sont les chercheurs eux-mêmes qui deviennent aujourd'hui un nouvel objet de recherche : leur activité dans leurs équipes de recherche universitaires ou a fortiori dans les organisations internationales est mise en question et leur contribution à la globalisation de l'éducation interpellée. Sur un autre plan, Welch dans sa contribution relève jusqu'à quel point la mondialisation et en particulier les nouvelles technologies d'information et de communication transforment l'activité des chercheurs et le rôle joué par les diasporas universitaires.

Participant à la construction de l'éducation dans le monde d'aujourd'hui, les chercheurs doivent penser plus que jamais à la dimension éthique de l'éducation comparée.

En tant que revue comparatiste, *Éducation Comparée* ne peut pas sous-estimer le fait que les réflexions théoriques ou méthodologiques ont également une portée politique ; en tant que revue d'éducation, *Éducation Comparée* ne peut méconnaître les implications éthiques de ses démarches intellectuelles. Plus encore, dans une période de croissante mondialisation, la dimension éthique et la responsabilité de l'éducation comparée ne peuvent pas être ignorées. Cela veut dire que l'éducation comparée doit être capable de critiquer (théoriquement) sans démissionner (socialement), c'est ce qu'affirme Welch (2003). Autrement dit, les paradigmes à adopter par *Éducation Comparée* ne seront pas uniquement scientifiques mais seront aussi sociaux (Novoa 2000 : 49).

Une voie permettant d'accomplir le « mandat politique » d'*Éducation Comparée* est, comme le suggère Torres (2003), de penser la politique et

d'approfondir notre connaissance de la nature des relations entre l'éducation et le pouvoir, qui est loin d'être bien comprise encore. Le pouvoir est lié à la politique mais dans un sens large, qui ne se limite pas à la politique des partis ; de ce point de vue, les politiques ont des implications dans la sphère privée comme dans la sphère publique et sont liées à tous les aspects de l'activité humaine supposant du pouvoir. C'est ainsi, en considérant la politique comme un ensemble de rapports de force dans une société donnée, que les relations entre éducation et politique doivent être étudiées. Mettre la politique au centre faciliterait la compréhension globale des problèmes éducatifs, incitant à appréhender le rôle des différents pays et des différentes « communautés discursives » dans la fabrication d'un « modèle éducatif imaginé » mais encore la façon dont ce modèle est approprié à l'intérieur de chaque système national (Novoa 2000 : 54-61).

Arnove (2003) insiste de la même manière sur la nécessité de mieux comprendre les rapports de force sous-jacents et pour cela propose un recadrage : déplacer le point de vue de l'éducation comparée en prenant plus en compte ce jeu entre le global et le local. L'éducation comparée, ajoute-t-il, peut contribuer à une évolution positive de l'éducation et de la société au bénéfice de tous les pays. Une des manières de changer positivement passe par une appréhension plus réaliste et plus globale des forces internationales qui influencent le développement des sociétés et des systèmes d'éducation, dans ce qu'elles ont de constructif comme dans ce qu'elles ont de négatif. Arnove suggère aussi qu'à tous les niveaux de l'enseignement, les enseignants soient conscients des dynamiques, des rapports de force et des motifs qui animent les politiques éducatives, en particulier du rôle crucial des acteurs internationaux de nos jours (Arnove 2003 : 9 et 13).

Par ailleurs, Welch (2003) considère que la politique et l'éthique de l'éducation comparée doivent passer par l'ouverture à la différence. Il considère que la théorie post-colonialiste (Fanon 1952 ; Said 1978) constitue un point d'appui stimulant pour la méthodologie comparée parce qu'elle place la différence au centre de la scène mais aussi parce que ce courant refuse de parler pour l'autre. A ce propos, et comme le remarque très justement Cheng (2002), il y a nécessité de renforcer la collaboration scientifique Sud-Sud. C'est du reste une telle préoccupation qui a incité à développer au sein de l'AFEC un pôle AFEC-Afrique avec l'objectif de monter des projets de recherche associant le plus grand nombre possible de chercheurs appartenant aux pays africains.

Plus particulièrement, le modèle esquissé par Welch s'appuie sur l'herméneutique et les théories critiques. Au cœur de ces théories se situe le principe de l'autre comme sujet, avec les mêmes droits et privilèges que chacun attendrait pour soi-même (2003 : 41). L'objectif de la réflexion critique est toujours celui de l'émancipation, ce qui suppose le démantèlement des structures de pouvoir oppressives. L'herméneutique critique est d'abord une théorie normée. L'éducation comparée fondée sur de tels principes ne se tairait pas face à la différenciation et à l'exclusion sociale et économique croissantes qui caractérisent les temps actuels. Quand on sait que c'est en Asie que les départements d'éducation comparée se développent le plus (Altbach & Tan in Arnove 2003 :12), on est en droit de se demander si les systèmes d'éducation d'Amérique du Nord et d'Europe ne vont pas devenir un jour « les autres » de l'éducation comparée ?

Il est probable que la globalisation n'annonce pas la fin de l'éducation comparée mais elle demande un renouvellement théorique, méthodologique, politique et éthique profond : c'est ce à quoi les comparatistes en éducation doivent s'atteler et ce dossier voudrait montrer qu'ils sont prêts à relever ce défi.

Références bibliographiques

ARNOVE, ROBERT, (2003). Introduction : Reframing comparative education : The dialectic of the global and the local. In Arnove. Robert and Torres (Eds.) 2003 *Comparative Education : the Dialectic of the global and the local*. (2nd edition). Oxford, Toronto, Rowman and Littlefield Publishers, Inc. pp. 1-23.

ARNOVE, ROBERT, & TORRES (Eds.) 2003 *Comparative Education: the Dialectic of the global and the local.* (2nd edition). Oxford, Toronto, Rowman and Littlefield Publishers, Inc. pp. 446-461.

BALL, S. (2008). New Philanthropy, New Networks and New Governance in Education. *Political Studies, VOL 56, 747–765.*

BECK, U. (2002). The cosmopolitan society and its enemies. *Theory, Culture and Society*, *19*(1–2), 17–44.

BEN-ARI, E. (2008). Transnational similarties,ethno-theories and "normal" child development: early childhood in Japan. In Resnik, J. (ed.) *The production of educational knowledge in the global era.* Sense Publishers, Rotterdam, pp. 232-249.

BRAY, M., & THOMAS, R.M. (1995). Levels of Comparison in Educational Studies: Different Insights from Different Literatures and the Value of Multilevel Analysis. *Harvard Educational Review*, 65 (3), 472-490.

BROADFOOT, P. (1999). Comparative research on pupil achievement: in search of validity, reliability and utility. In R. Alexander, P. Broadfoot & D. Phillips (Eds.), *Learning from comparing: new directions in comparative educational research. Contexts, classrooms and outcomes* (pp. 237-260). Oxford: Symposium Books.

BROADFOOT, P. (1999). Not so much a context, more a way of life? Comparative Education in the 1990s . In Alexander, Robin, Broadfoot, Patricia and Phillips, David (Eds.) *Learning from comparing new directions in comparative educational research*, Vol. 1 Contexts, classrooms and outcomes. United Kingdom, Symposium Books, pp.21-32.

BROADFOOT, P., OSBORN, M., with GILLY, M., & BUCHER, A. (1993). *Perceptions of teaching: primary school teachers in England and France*. London: Cassell.

BURBULES, N.C., & TORRES, C.A. (2000). Globalization and education: An introduction. In N. C. Burbules & C. A. Torres (Eds.), *Globalization and education: Critical perspectives.* London, New York: Routledge.

CHARLE, C., SCHRIEWER, J., & WAGNER, P. (eds) (2004). Transnational Intellectual Networks. Forms of Academic Knowledge and the Search for Cultural Identities, Frankfurt am Main et New York: Campus.

CHABBOTT, C. (2002). *Constructing education for development International organizations and education for all*. New York: Routledge.

CHENG, M.K. (2002). Qualitative research and educational policy making: approaching the reality in developing countries. In Beauchamp, Edward R. (Ed.) *Comparative Education Reader, **London, New York :*** RoutledgeFalmer þ - pp. 235-276.

CROSSLEY, M. (2000). Bridging cultures and traditions in the reconceptualisation of comparative and international education. *Comparative Education*, *36*(3), 319 – 332.

CUSSÓ, R. (2006). Restructuring UNESCO's statistical services: The "sad story" of UNESCO's education statistics four years later. *International Journal of Educational Development*, *26*(5), 532–544.

CUSSÓ, R., & D'AMICO, S. (2005). From development comparatism to globalization comparativism: Towards more normative international education statistics. *Comparative Education*, *41*(2), 199–216.

DALE, R., & ROBERTSON, S. (2007). Beyond 'Isms' in comparative education in an era of globalisation: Political and methodological reflections. In A. Kazamias & R. Cowan (Eds.), *Handbook on comparative education*. Netherlands: Springer.

DALE, R. (1999). Specifying globalization effects on national policy: a focus on the mechanisms. *Journal of Education Policy*, *14*(1), 1 – 17.

DALE, R. (2000). Globalization and education: demonstrating a "common world educational culture" or locating a "globally structured educational agenda. *Educational Theory*, *50*(4), 427-448.

FANON, F. 1952 *Peau noire Masque blanc*. Paris : Seuil.

MALET, R. (2005). De l'État-nation à l'espace-monde. Les conditions historiques du renouveau de l'éducation comparée. Université de Picardie Jules Vernes | *Carrefours de l'éducation*2005/1 - n° 19, pages 165 à 188 Carrefours de l'éducation • 19 • Janvier-juin 2005.

MALET, R. (2008). *La formation des enseignants comparée*. Berlin, Oxford : Peter Lang.

MCNEELY, C. (1995). Prescribing national education policies: The role of international organizations. *Comparative Education Review, 39*(4), 483-507.

MEYER, J. W., BOLI, J., THOMAS, G., & RAMIREZ, F. (1997). World society and the nation-state. *American Journal of Sociology*, *103*(1), 144-181.

MEYER, J. W., BOLI, J., & THOMAS, G. M. (1994). Ontology and rationalization in the western cultural account. In J. W. Meyer & R. Scott (Eds.), *Institutional Environments and Organizations - Structural complexity and individuality*. Thousand Oaks, London and New Delhi: Sage Publications.

MONKMAN, K., & BAIRD, M. (2002). Educational change in the context of globalization. *Comparative Education Review, 46*, 497-508.

MUNDY, K., & MURPHY, L. (2001). Transnational advocacy, global civil society? Emerging evidence from the field of education. *Comparative Education Review*, *45*(1), 85-126.

NOVOA, A. (2000). États de lieux de L'éducation comparée, paradigmes, avancées et impasses. In Sirota Regine (Ed.) *Autour du Comparatisme en Education*. Paris, PUF, pp. 41-68.

OOMMEN, T. K. (2007). *Knowledge and society. Situating sociology and social anthropology*. New Delhi: Oxford University Press.

OSBORN, M., & PLANEL, C. (1999). Comparing children's learning, attitude and performance in French and English primary schools. In R. Alexander, P. Broadfoot & Phillips David (Eds.), *Learning from comparing. New directions in comparative educational research. Vol. One, Context, classrooms and* outcomes (pp. 262-294). Oxford: Symposium Books.

PHILLIP, J.W. (2005). *The United Nations and Education: Multilateralism, Development and Globalisation.* London: Routledge.

PHILLIP, J.W. (2006). *Education, Poverty and the World Bank* . Rotterdam: Sense Publishers.

PHILLIP, J.W. (1992). *World Bank Financing of Education: Lending, Learning and Development*. London : Routledge.

POPKEWITZ, T.S. (1984). Paradigm and ideology in educational research: The social functions of the intellectual. London and New York: Falmer Press.

POPKEWITZ, T.S., & BRENNAN, M. (Eds.). (1998). *Foucault's challenge: Discourse, knowledge, and power in education*. Teachers College Press, New York.

POUPEAU, F. (2003). *L'école et ses experts en France*, Paris, Éditions Raisons d'agir.

ROBERTSON, S. L. (2006). Absences and imaginings: The production of knowledge on globalisation and education. *Globalisation, Societies and Education, 4*(2), 303–318.

ROBERTSON, S.L., BONAL, X., & DALE, R. (2002). GATS and the Education Service Industry, *Comparative Education Review*, *46*(4), 472–496.

REAGEN, T. (2005). An introduction to the study of non-Western and indigenous educational traditions: A philosophical starting point. In T. Reagen (Ed.), *Non-Western educational traditions: Indigenous approaches to education thought and practice* (3rd ed., pp. 1–27). London: Lawrence Erlbaum Associated, Publishers.

RESNIK, J. (2006a). International organizations, the 'Education-Economic Growth' Black Box and the development of world education culture. *Comparative Education Review*, *50*(2), 173–195.

RESNIK, J. (2006b). Les organisations intergouvernementales et la diffusion de la boîte noire 'éducationcroissance économique'. In M. Carton & J. B. Meyer (Eds.), *La société des savoirs: Trompe-l'oeil ou perspectives? The knowledge society: Trompe-l'oeil or accurate perspective?* Collection "Travail et Mondialisation" (pp. 205–231). Paris: L'Harmattan.

RESNIK, J. (2007). Democratization of education in France after World War II: a Neo-Weberian glocal analysis of education reform. *British Journal of Educational Studies*, 55(2), 215-240.

RESNIK, J. (2008) **"**Understanding educational policies: a neo-Weberian perspective and knowledge producers as a status group." In Resnik, J. (ed.) *The production of educational*

knowledge in the global era. Sense Publishers, Rotterdam, pp. 33-52.

RUI, Y. (2007). Comparing policies. In M. Bray, B. Adamson and M. Mason (Eds.), *Comparative Education Research: Approaches and Methods*. Hong Kong: Comparative Education Centre, University

ROBERTSON, S., BONAL, X., & DALE, R. (2002). GATS and the education services industry, the politics of scale and global reterritorialisation. *Comparative Education Review*, *46*(4), 472–496.

SAID, E. (1978). Orientalism Western conceptions of the Orient. New York: Pantheon.

SAMOFF, J. (1999). Institutionalizing international influence. In Arnove, Robert. F. and Torres, Carlos Alberto *(eds.) Comparative education - The dialectic of the global and the local*. New York, Rowman and Littlefileds Publisher**:** ch. 2: 51-89.

SEMALI, L., & KINCHELOE, J. (Eds.). (1999). *What is indigenous knowledge: Voices from the academy*. New York: Falmer.

SCHRIEWER, J. (1992). The Method of Comparison and the Need for Externalization: Methodological Criteria and Sociological Concepts. In Schriewer, J. et Holmes, B. (eds) Theories and Methods in Comparative Education. Third revised edition. Frankfurt am Main etc.: Peter Lang, pp. 25-83.

SCHRIEWER, J. (1997). L'éducation comparée : mise en perspective historique d'un champ de recherche. *Revue française de pédagogie*, n° 121, octobre-décembre 1997, pp. 9-27.

SCHRIEWER, J. (1998). Etudes pluridisciplinaires et réflexions philosophico-herméneutiques: La structuration du discours pédagogique en France et en Allemagne. In: Drewek, P., Lüth, C. et al. (eds) *History of Educational Studies / Geschichte der Erziehungswissenschaft/ Histoire des Sciences de l'éducation* (=*Paedagogica Historica*, Supplementary Series, Vol. III), Gent: C.S.H.P., pp. 57-84.

SCHRIEWER, J. (2000). World System and Interrelationship Networks: The Internationalization of Education and the Role of Comparative Inquiry. In : Popkewitz T. S. (ed.) *Educational Knowledge. Changing Relationships between the State, Civil Society, and the Educational Community*. Albany: State University of New York Press, pp. 305-343.

SCHRIEWER, J. (2004). L'internationalisation des discours sur l'éducation: adoption d'une «idéologie mondiale» ou persistance du style de «réflexion systémique» spécifiquement nationale ? *Revue française de pédagogie*, no 146, janvier-février-mars 2004, pp. 7-26**.**

SCHRIEWER, J. (2007). Reference Societies and Model Constructions: Questioning International Policy Studies. In Hesse, J. J., Lane, J.E. et Nishikawa, Y. (eds.). *The Public Sector in Transition. East Asia and the European Union Compared*. Baden-Baden: Nomos, pp. 85-102.

SCHRIEWER, J. (2009). Comparative Education Methodology in Transition: Towards A Science of Complexity ? In Schriewer, J. (ed.). *Discourse formation in comparative education.* Third revised edition. Frankfurt am Main etc.: Peter Lang, pp. 3-52.

SCHRIEWER, J., & MARTINEZ, V. C. (2004). Constructions of internationality in education. In G. Steiner-Khamsi (Ed.), *The global politics of educational borrowing and lending* (pp. 29-53). NY and London: Teachers College, Columbia University.

STEINER-KHAMSI, G. (2000). Transferring education, displaying reforms. In: Schriewer J. (Ed.), *Discourse Formations in Comparative Education* (pp. 153–187). Frankfurt: Peter Lang.

STEINER-KHAMSI, G. (2004). Introduction - Globalization in education: Real or imagined? In G. Steiner-Khamsi (Ed.), *The global politics of educational borrowing and lending* (pp. 1-6). NY and London: Teachers College, Columbia University.

TORRES, C.A. (2003). Comparative Education: the Dialectic of globalization and its discontents. In Arnove, Robert and Torres, Carlos A. (Eds.) *Comparative Education: the Dialectic of the global and the local*. (2nd edition). Oxford, Toronto, Rowman and Littlefield Publishers, Inc., pp. 446-463.

VAN HAECHT, A. (coord.). (2000). Les politiques d'éducation et de formation en Europe : la question de l'expertise. *Revue de l'Institut de sociologie,* n°1997/1-4.

VINOKUR, A. (2003). De la scolarisation de masse à la formation tout au long de la vie : essai sur les enjeux économiques des doctrines éducatives des organisations internationales. *Education et société revue internationale de sociologie de l'éducation,* 12(2), 91-104.

WELCH, A. (2003). Technocracy, uncertainty and ethics: comparative education ion an era of postmodernity and globalization. In Arnove, Robert and Torres, Carlos A. (Eds.) 2003 *Comparative Education: the Dialectic of the global and the local*. (2nd edition). Oxford, Toronto, Rowman and Littlefield Publishers, Inc. pp. 24-51.

ZAIDI, A. H. (2007). A critical misunderstanding: Islam and dialogue in the human sciences. *International Sociology*, *22*(4), 411–434.

.