Education comparée / nouvelle série, n°3, pp. 69-92

Construire des ponts entre cultures et traditions dans la recherche comparée en éducation : dialogue, différences et contextes

Michael Crossley [1]
Université de Bristol,
Royaume-Uni

RÉSUMÉ

Cet article soutient qu'une recherche comparée et internationale rigoureuse peut contribuer significativement au développement de la compréhension internationale –aussi bien qu'à l'amélioration de la théorie, de la politique et de la pratique en matière d'éducation dans le monde. Pour que cela soit réalisé, nous pensons que les efforts pour interroger et « reconceptualiser » le domaine méritent un appui soutenu, de manière à construire plus efficacement des ponts entre les différentes cultures et traditions intellectuelles, professionnelles et sociétales.

ABSTRACT

The paper argues that disciplined comparative and international research can contribute much to the development of international understanding –as well as to the improvement of theory, policy and practice in education world-wide. For this to be realised, it is maintained that efforts to challenge and "reconceptualise" the field deserve sustained support, in ways that more effectively bridge a diversity of intellectual, professional and societal cultures and traditions.

RESUMEN

Este artículo sostiene que una investigación comparada e internacional disciplinada puede contribuir significativamente al desarrollo de la comprensión internacional –así como a la mejora de la teoría, la política y la práctica en educación en el mundo. Para que esto sea realidad, pensamos que los esfuerzos para cuestionar y "reconceptualizar" el campo merecen un

1 Professeur d'éducation comparée et internationale. Centre de recherche pour les études internationales et comparées. Graduate School of Education.

apoyo sostenido, de manera a construir más eficazmente puentes entre las diferentes culturas y tradiciones intelectuales, profesionales y societales.

ZUSAMMENFASSUNG

Dieser Artikel legt dar, dass eine streng vergleichend und international angelegte Forschung entscheidend zur Entwicklung eines Verständnisses für internationale Zusammenhänge beitragen kann – wie auch zur weltweiten Verbesserung der Theorie, der Politik und der Praxis im Bereich von Bildung und Erziehung. Damit dies realisiert werden kann, bedarf es nach unserem Dafürhalten des stetigen Bemühens, unser Arbeitsfeld prüfend zu betrachten und zu „rekonzeptualisieren", indem wir auf effektive Weise Brücken zwischen unterschiedlichen intellektuellen, professionellen und gesellschaftlichen Kulturen und Traditionen bauen.

Introduction

Dans ce texte, j'identifie et explore un certain nombre de développements contemporains dans le domaine multidisciplinaire de l'éducation comparée et internationale. Pour ce faire, je fais appel à mes propres travaux récents sur l'histoire et les évolutions dans ce champ et à une sélection d'études réalisées au cours des dernières vingt-cinq années dans le Pacifique Sud, les Caraïbes et en Afrique.

Je défends le point de vue selon lequel, particulièrement à une époque de plus en plus mondialisée, la recherche disciplinaire comparée et internationale peut contribuer grandement au développement de la théorie et de la méthodologie, ainsi qu'à l'amélioration des politiques et des pratiques en matière d'éducation dans le monde entier. Pour que cela se réalise, je soutiens que les efforts en cours pour mettre en question et « reconceptualiser » le champ méritent un appui soutenu, ainsi qu'une plus grande attention à ce que j'ai précédemment identifié comme une « construction de ponts entre les cultures et les traditions » plus efficace (Crossley 2000). Au cœur de cette présentation, j'examine de manière plus approfondie les différentes dimensions de cette thèse des « ponts » et pointe de possibles voies pour avancer à l'intention de ceux qui agissent pour le progrès de la recherche en éducation comparée et internationale et des

sciences sociales en général. La question centrale, et faussement simple, qui est posée - et qui devrait intéresser le plus grand nombre - est de savoir comment nous pouvons le mieux apprendre de l'expérience acquise ailleurs ?

Un champ revitalisé

La recherche comparée et internationale est actuellement en train de susciter davantage d'attention au sein des sciences sociales, des arts et des humanités. Des efforts sont également faits pour échanger des expériences à travers les frontières des disciplines, pour encourager la collaboration multidisciplinaire et promouvoir la formation systématique à des méthodes comparatives (Schriewer 2006). Dans le domaine du droit, par exemple, il a récemment été dit que la formation devrait comprendre des études comparées et que :

« Avoir seulement une formation en droit national nous fait prendre les choses pour acquises. En regardant dehors, nous mettons en question nos propres façons de penser, nous apprenons de nos erreurs et sommes encouragés à faire mieux. » (Rauxloh 2004 : 60).

À la base de cette revitalisation, il y a les relations géopolitiques changeantes, l'intensification de la mondialisation, les avancées spectaculaires dans les technologies de l'information et de la communication (TIC) et l'évolution des paradigmes à travers les sciences sociales. La revitalisation du champ de l'éducation comparée et internationale a été particulièrement remarquable au cours de la dernière décennie et demie. Elle a également été caractérisée par une orientation de recherche forte et par la création de Centres de recherche comparée dans les principales universités, comme Hong Kong, Oxford, Nottingham et Bristol. A cela on peut ajouter la multiplication, dans le monde entier, des associations nationales d'éducation comparée et internationale et l'expansion soutenue du Congrès Mondial des Associations d'Education Comparée (CMAEC) (Schweisfurth 1999 ; Bray 2003).

Pour le grand public, la manifestation peut-être la plus visible de l'impact contemporain de la recherche en éducation comparée a été la

publication d'études transnationales de réussite scolaire et la large influence des classements associés à ces études. Dans les années 1990, par exemple, beaucoup de débats publics au Royaume-Uni ont mis l'accent sur les conclusions de l'étude de Reynolds et Farrell (1996) : *Des mondes à part ? Un examen des enquêtes internationales sur la réussite scolaire concernant l'Angleterre*. Cette recherche soutenue par le gouvernement du Royaume-Uni a mis en évidence les résultats des pays de la côte du Pacifique, tels que Taiwan et Singapour, dans les classements relatifs à la réussite scolaire. Dans leur conclusion, les auteurs suggéraient que le Royaume-Uni avait beaucoup à apprendre des approches formalistes de l'enseignement et de l'apprentissage, en classes entières, mises en oeuvre dans de tels contextes. Plus récemment, les résultats du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE, portant sur les compétences des jeunes de 15 ans dans 32 pays, ont attiré de la même façon l'attention, dans le monde entier, des décideurs, des praticiens, des médias et de l'opinion publique en général (OCDE, 2001 ; 2004).

De façon un peu paradoxale, le fait que la communauté de la recherche comparée et internationale a été très critique à l'égard de ces études transnationales sur la réussite scolaire est moins largement reconnu. Hannu Simola, par exemple, professeur d'éducation à l'université d'Helsinki en Finlande, met en question, dans un article récemment publié dans la revue *Comparative Education*, les bons résultats de la Finlande dans l'enquête PISA. En cela, elle attire l'attention sur les limites des cultures et des pratiques pédagogiques trop formalistes, et se demande si les enquêtes internationales :

« [...] permettent réellement de comprendre la scolarisation dans les différents pays, ou si elles sont une partie d'un processus de "spectacle international" et de "reddition de comptes mutuelle" » (Simola 2005 : 455).

Le point essentiel ici est que si de nouveaux chercheurs, de nouveaux utilisateurs de la recherche et de nouveaux publics ont contribué à la relance de l'intérêt pour les études comparées et internationales, de nouveaux dangers et pièges ont également émergé. Les enquêtes comparatives et les classements peuvent être fascinants,

mais ils peuvent aussi induire en erreur, être préjudiciables et politiquement sensibles, comme le montre la citation suivante relative à l'enseignement supérieur en Malaisie :

« LES CLASSEMENTS PROVOQUENT LE DÉBAT À L'ÉTRANGER. Le deuxième classement mondial des universités du *Times Higher* a alimenté des débats dans des pays préoccupés par l'avenir de leurs systèmes d'enseignement supérieur.
La réponse a été particulièrement vigoureuse en Malaisie, où des politiciens de l'opposition ont utilisé le classement, publié le 28 octobre, pour critiquer le gouvernement à propos du faible prestige international des universités du pays. Lim Kit Siang, un député malaisien et une figure de proue du parti d'opposition DAP, a décrit le classement comme "une bourrasque mondiale".
L'université de Malaya a perdu 80 places, passant de la 89ème à la 169ème, tandis que l'autre université de Malaisie, Sains, qui figurait dans le classement en 2004, a été éliminée des 200 premières, après avoir été à la 111ème place l'année dernière.
M. Kit Siang demande qu'une Commission royale examine la crise. » (Martin Ince, Times Higher, le 11 Novembre 2005 : 3).

L'ancienne mise en garde de Harold Noah (1986) sur « l'usage et le mésusage » de l'éducation comparée mérite certainement à la fois d'être actualisée et mieux connue au moment où il est trop facilement admis que « nous sommes tous des comparatistes maintenant ». Oui, c'est bien de voir les frontières entre les disciplines et spécialités s'estomper et de nouvelles organisations et de nouveaux individus s'engager dans la recherche comparée et internationale, mais il s'agit d'un champ avec ses propres traditions, une vaste littérature, des idées et des perspectives qui le caractérisent. Reconnaissant à la fois ses traditions théoriques et appliquées, et son potentiel, Edmund King (1965 : 147) par exemple, a mis en garde il y a longtemps : « Si nous ne prêtons pas attention à ce dernier aspect de l'éducation comparée, comme science sociale, d'autres le feront. Ils pourront ne pas appeler leur travail de l'éducation comparée, mais travailleront néanmoins sur nos propres préoccupations sans bénéficier de nos idées. » C'est la raison pour laquelle il y a beaucoup à apprendre pour ceux qui commencent à travailler dans ce domaine si on ne veut pas que les

erreurs du passé se répètent. A titre d'illustration, la recherche de Konai Helu Thaman à l'université du Pacifique Sud a beaucoup contribué à mettre en cause l'imposition (et souvent l'échec) au sein de la région du Pacifique d'innovations du curriculum inspirées de l'Occident. Pour le professeur Thaman, des changements répétés et rapides sous couvert d'aide font partie du problème du curriculum tel qu'il se pose dans l'ensemble de la région. Son propre travail plaide, avec une forte conviction liée à son origine Tonga, pour un modèle de développement du curriculum intégrant mieux la culture du Pacifique Sud (Thaman 1993 ; 1999).

Au cœur des critiques que de nombreux comparatistes font aux enquêtes internationales, aux classements et aux projets de développement définis à l'extérieur, il y a d'abord une meilleure prise de conscience de l'importance de la culture et du contexte dans la compréhension et la poursuite de la recherche en éducation et du développement éducatif (Broadfoot 1993 ; Crossley 1999). Deuxièmement, les approches de la recherche comparée et internationale se fondant sur une bonne information théorique ont longtemps insisté sur les dangers d'un transfert international non critique des politiques et des pratiques éducatives (Phillips & Ochs 2003). Ici, je ne peux résister au plaisir de citer la désormais célèbre conférence de Guildford de Sir Michael Sadler (donnée au début du 20e siècle), sur le thème : « *Dans quelle mesure pouvons-nous apprendre quelque chose ayant une valeur pratique de l'étude des systèmes d'éducation étrangers ?* » Sadler est considéré comme l'un des pères fondateurs du domaine de l'éducation comparée, et son influence demeure jusqu'à aujourd'hui. En 1900, il écrit :

« Nous ne pouvons pas vagabonder à plaisir entre les systèmes éducatifs du monde, comme un enfant flâne dans un jardin, cueillir une fleur d'un buisson et quelques feuilles d'un autre, et ensuite, si nous plantons ce que nous avons recueilli dans le sol à la maison, nous attendre à une plante vivante [...]. Mais si nous nous efforçons, dans un esprit d'empathie, à comprendre comment fonctionne réellement un système étranger d'éducation, nous serons mieux à même en retour d'entrer dans l'esprit et la tradition de notre propre éducation nationale, plus sensibles à ses idéaux non écrits, plus

rapides pour saisir les signes qui le menacent et le travail subtil de changements qui le bousculent. » (Sadler 1900 : 49).

Mon propre travail (Crossley 1999 ; Crossley & Watson, 2003) suggère que les dangers d'un transfert international non critique sont devenus plus grands avec l'avènement des technologies modernes. Aujourd'hui, par exemple, de nouvelles propositions de politique formulées dans un contexte peuvent être immédiatement transférées à travers le monde et peuvent trouver une application immédiate (même si elle n'est pas adaptée) (Vulliamy 2004). Les comparatistes, les décideurs et les praticiens font face aussi aujourd'hui à une avalanche potentielle d'informations, bien loin de l'ère Sadler, quand l'accès à la documentation et à l'expérience politiques d'autres pays était une difficulté importante pour ceux qui travaillaient dans le domaine de la comparaison. On peut aussi voir comment les transferts ont de l'influence à travers d'autres voies, y compris le mouvement des idées, des modèles et des principes passant d'un secteur de la vie à un autre –aujourd'hui, principalement, du monde des affaires à l'éducation– portant avec eux des possibilités et des dilemmes semblables.

Nous vivons donc des temps excitants et pleins de défis dans de nombreux domaines pour la recherche comparée et internationale. Des temps qui connaissent des développements innovants dans les théories, les méthodologies, les organisations, où des questions substantielles apparaissent pour la recherche, et où les idées et les perspectives de l'analyse comparative disciplinaire et critique, tenant compte des contextes, ont beaucoup à offrir dans ce que l'on a appelé un monde où « la même taille va à tous » (voir, par exemple, Small 2005).

Une dimension personnelle

Quand j'ai commencé à travailler à l'université de Bristol, cette institution jouissait d'une longue et distinguée tradition d'enseignement, de recherche et de conseil en matière d'éducation et de développement international, remontant aux années 1950. Cette

tradition était renforcée par des liens forts avec l'Administration pour le développement outre-mer (maintenant le Département pour le développement international, DFID), et d'autres organismes internationaux comme le *British Council*. Il y avait de plus une identité forte dans le domaine de la recherche comparée, grâce à une série d'études européennes dirigées par Patricia Broadfoot et parrainées par le Conseil pour la recherche économique et sociale (ESRC) (voir Broadfoot *et al.* 1993).

Ces traditions parallèles mais reliées entre elles dans les domaines de l'international et des études comparatives reflétaient les différences et les divisions qui caractérisaient alors le champ plus large de l'éducation internationale et comparée. Ainsi que des auteurs comme Wilson (1994) l'ont soutenu, la tradition « internationale » a été le plus souvent caractérisée par des études appliquées, liées aux politiques, et menées dans les pays à faible revenu, tandis que « l'éducation comparée » a une tradition plus directement associée aux études théoriques et plus distanciées de l'éducation, dans des contextes industrialisés plus prospères, comme l'Amérique du Nord, l'Europe et le Japon. Bien que cette caractérisation simplifie à l'excès une situation inévitablement plus complexe, elle attire l'attention sur un certain nombre de polarisations qui ont eu un impact marqué sur l'histoire et le développement du champ. Et c'est aux implications de ces questions que j'en viens maintenant.

Construire des ponts entre cultures et traditions

À la lumière de ce qui précède, la section suivante porte plus directement sur la nature de la thèse des ponts entre cultures et traditions –et sur son potentiel pour le renforcement de la recherche comparée dans l'éducation et les sciences sociales. Tout d'abord, sera mise en évidence la relation entre les origines, la nature et la portée de la logique des ponts et les développements organisationnels corrélatifs. Ensuite, on montrera comment ce positionnement théorique a opéré dans la pratique, sous la forme de deux séries de programmes de recherche. Le premier fait appel à mon travail de collaboration dans le domaine du renforcement des capacités de

recherche et d'évaluation dans les pays du Sud. Le second est lié aux études cumulatives réalisées par des membres du Groupe de recherche sur l'éducation dans les petits États (voir www.smallstates.net pour plus de détails) à l'université de Bristol.

Au Royaume-Uni, l'année 1997 a vu la création de l'Association britannique pour l'éducation comparée et internationale (BAICE). C'était le résultat de la fusion de deux anciennes associations qui précédemment travaillaient pour des institutions d'études comparées et internationales distinctes. (Watson 2001; Sutherland, Watson & Crossley 2007). D'un point de vue organisationnel, cela constituait un pont entre les deux cultures universitaires et professionnelles mentionnées - la comparative et l'internationale. En tant que membre du Comité exécutif national fondateur de la BAICE, mon propre travail pour « reconceptualiser le champ » a contribué à articuler la logique de la nouvelle société (Crossley 1999).

Comme cela peut paraître évident maintenant, la thèse des ponts entre les cultures présentée ici prend sa source autant dans la réflexion critique sur la pratique professionnelle directe dans le développement international, que dans l'engagement personnel dans les divers genres de littérature, historique et théorique, qui configurent l'éducation internationale et comparée (voir Crossley, Broadfoot & Schweisfurth 2007). Cette thèse remonte, par exemple, à ma propre expérience combinée à l'université et au ministère de l'Éducation de Papouasie-Nouvelle-Guinée, et à des travaux plus récents sur les capacités de recherche et d'évaluation dans des pays comme Sainte-Lucie, Belize, le Kenya et la Tanzanie. De même, cette thèse puise dans les études théoriques sur la nature et l'avenir de la recherche comparée et internationale (Crossley & Watson, 2003) et dans des travaux publiés dans deux éditions spéciales, à l'occasion du Millénium, de la revue *Comparative Education*, publiée avec Peter Jarvis, et intitulées *Education comparée pour le 21e siècle* (Crossley 2000 ; Crossley & Jarvis 2000 et 2001).

Dans ces travaux, la résurgence contemporaine du domaine a été reconnue, mais il a également été suggéré qu'accroître l'impact et la pertinence de la recherche pour le vingt et unième siècle exigeait un

renforcement fondamental des liens entre les différentes cultures et traditions sur lesquelles le champ a été construit. En élargissant cette première analyse, on fera valoir ici que, malgré les changements organisationnels que traduit la création de la BAICE, il y a toujours beaucoup à gagner à établir des ponts entre les paradigmes et les disciplines, les études théoriques et appliquées, la politique de recherche et les pratiques, les niveaux micro, macro et autres de l'analyse, les traditions spécialisées et dominantes, les études du passé et celles du présent, les humanités et les sciences sociales, la recherche dans le Nord et le Sud.

À bien des égards, ces efforts pourraient contribuer à relever les défis posés par l'impact, l'autorité et l'accessibilité de la recherche sociale, et spécialement de la recherche en éducation, tout au long de la dernière décennie (voir, par exemple, Gibbons et al, 1994; Hargreaves 1996; Hillage 1998; Tooley et Darby, 1998; Crossley & Holmes 2001). Stromquist (2005: 108) a, par exemple, demandé instamment aux comparatistes de mettre en question les inégalités de plus en plus grandes dans le monde, de s'engager dans « une action collective, et de faire le pont entre les diverses communautés au sein de et entre le Nord et le Sud ». En effet, les travaux en cours suggèrent qu'il existe un nombre croissant de manières d'appliquer la thèse des ponts à la promotion de la recherche comparée et internationale, au sein de l'éducation et au-delà (voir, par exemple, Schriewer 2006). Je vais maintenant en donner des exemples, tirés des travaux auxquels j'ai personnellement collaboré.

Capacités de recherche et d'évaluation pour le développement international

Entre 1994 et 2006 un certain nombre d'études de recherche et d'évaluation, liées entre elles, ont été réalisées en collaboration avec des collègues du Royaume-Uni, du Bélize, du Kenya, du Rwanda et de Tanzanie. La première étude (1994-1999) a été conçue pour recueillir des données sur la nature et la qualité de l'enseignement et des apprentissages dans les écoles primaires du Belize et aider à évaluer l'impact, dans la pratique, du projet de développement de

l'éducation primaire au Belize (BPEDP), financé par le DFID. (Crossley & Bennett 1997). La deuxième étude, en deux phases, consistait en l'évaluation formative et sommative de la mise en œuvre du projet sur le management des écoles primaires (PRISM), conçu pour former les directeurs d'école du Kenya aux compétences de direction (1996-2000). Cela a été combiné avec une analyse réflexive et historiquement située (2001-2005) des fondements théoriques du projet et des stratégies de recherche et d'évaluation associées (Crossley *et al.* 2005). La troisième étude (2000-2002) a examiné les conséquences de la mondialisation pour l'éducation et les politiques de formation au Rwanda et en Tanzanie (Tikly *et al.* 2003).

Du point de vue de la recherche, ces initiatives peuvent être vues comme cumulatives l'une par rapport à l'autre. Alors que chacune mettait l'accent sur un contenu différent, elles ont toutes été financées par le DFID et toutes ont privilégié les partenariats avec les parties prenantes et des objectifs conçus pour contribuer au renforcement de la recherche et de la capacité d'évaluation dans le Sud. Dès le début, on a intégré les voies pour améliorer la sensibilité au contexte et les aptitudes à la recherche et l'expérience inter-culturelles de toutes les personnes impliquées, y compris les partenaires du Nord. Les partenariats organisationnels clés établis pour chacune des trois études sont illustrés dans le tableau suivant :

Partenariats pour les capacités de recherche et d'évaluation : 1994-2005	
Projets	***Principales organisations partenaires***
1. Projet de développement de l'éducation primaire au Belize (1994-1999)	Université de Bristol Ministère de l'éducation de Belize Institut de formation des maîtres de Belize Université de Belize Unité de développement du curriculum national Bureaux de l'éducation des districts Ecoles participantes
2. Projet pour le management des écoles primaires au Kenya (1996-2000 et 2001-2005)	Université de Bristol Ministère de l'éducation, de la science et de la technologie du Kenya Centre des enseignants britanniques Ecoles participantes Autres agences de recherche privées et consultants
3. Mondialisation et compétences pour le développement au Rwanda et en Tanzanie (2000-2002)	Université de Bristol Université de Bath Université de Dar es Salaam Institut de l'éducation de Kigali, Rwanda
Tous ces projets étaient financés et soutenus le Département du Royaume-Uni pour le développement international (DFID)	

On peut prendre connaissance ailleurs des résultats de chacune de ces études, mais ici il est plus pertinent d'étudier la façon dont elles ont collectivement montré dans la pratique différentes dimensions de la thèse des ponts. C'est la raison pour laquelle ce sont les objectifs de processus et les stratégies de recherche associées qui éclairent le mieux ce que je veux montrer. Dans les trois cas, on voit que la recherche a été réalisée par des équipes internationales de chercheurs – en insistant sur la collaboration à long terme entre organismes et chercheurs du Nord et du Sud. Cela avait l'avantage d'associer des personnes de l'intérieur, connaissant les contextes culturels concernés, avec des personnes extérieures qui peuvent apporter des perspectives nouvelles et stimulantes –une stratégie beaucoup encouragée dans la

littérature internationale (Spindler & Spindler 1982 ; Osborn *et al.* 2003). Pour les études relatives au Belize et au Kenya, l'accent a également été mis sur l'implication des praticiens dans des recherches participatives, des recherches-actions et dans l'évaluation. Ce qui est cohérent avec la proposition de Delanty (1997) pour une recherche sociale conceptualisée comme « pratique discursive », où les problèmes sont démocratiquement identifiés, définis et examinés. Dans le même ordre d'idées, Chambers, un avocat de la recherche participative dans le développement, appelle à ce que le rôle du chercheur soit transformé de façon analogue :

« Au lieu de planifier, de donner des ordres, de transférer de la technologie et de la supervision, ils passent à la réunion, à la facilitation, à la recherche de ce dont les gens ont besoin et au support. D'enseignants ils deviennent des facilitateurs de l'apprentissage. » (Chambers, 1994 : 34).

Dans ces trois études, des ponts ont donc été construits entre le Nord et le Sud, entre les chercheurs, les décideurs et les praticiens, et entre les personnes de l'intérieur et celles de l'extérieur. En outre, les trois études, multidisciplinaires par nature, ont permis une formation à la recherche qui a effacé les frontières entre les paradigmes, ont intégré des niveaux d'analyse macro et micro et placé la critique politique contemporaine dans un cadre historique soigneusement défini. Enfin, et peut-être de façon plus significative, chacune de ces études illustre utilement les possibilités et les dilemmes que l'on rencontre quand on fait l'effort d'enquêter sur les questions de développement avec une sensibilité accrue à ce que Arnove et Torres (2003) appellent la « dialectique du global et du local ».

Aujourd'hui, l'influence et le potentiel de ces approches collaboratives de la recherche sont explorées par Leon Tikly, Angeline Barrett et une grande équipe internationale de collègues, dans le cadre d'un nouveau Consortium de programmes de recherche (RPC) financé par le DFID. Il met l'accent sur la réalisation d'études visant à améliorer la qualité de l'éducation dans les pays à faible revenu. Le mode de fonctionnement continue à mettre au premier plan, sur le

long terme, les partenariats internationaux et le renforcement des capacités de recherche (Crossley 2006).

Le développement de l'éducation dans les petits États

Une deuxième série d'études qui contribuent à illustrer le potentiel de la thèse des ponts attire l'attention sur le Groupe de recherche de l'université de Bristol sur l'éducation dans les petits États, et sur le travail cumulatif effectué par une succession de doctorants depuis que le groupe a été fondé en 1994. L'origine de cette initiative se trouve dans les partenariats établis à Bristol avec des collègues du Belize, des chercheurs de Sainte-Lucie et avec le secrétariat du Commonwealth au début des années 1990. À cette époque, un grand nombre de petits États du Commonwealth (avec moins de 1,5 millions d'habitants) ont été de plus en plus préoccupés par la domination des perspectives et des priorités des grands États dans les agendas des agences de développement influentes (Bray & Packer, 1993). Au Belize, par exemple, l'influence de la Conférence de Jomtien soutenue par la Banque mondiale – avec la promotion de l'éducation de base – a légitimé l'investissement de la Banque dans le BPEDP dans les années 1990. Et cela en dépit du fait que de nombreux petits États, y compris le Belize, ont fait valoir que l'enseignement primaire leur posait moins de problèmes et n'était pas une grande priorité dans leur propre planification du développement. Les politiques d'aide au développement, cependant, liaient le soutien financier à l'acceptation des agendas « internationaux » dominants.

Une partie du raisonnement du Groupe de recherche sur l'éducation dans les petits États consistait à contribuer au renforcement des capacités de recherche dans de tels contextes, par le biais de partenariats et de collaborations permettant d'améliorer leur capacité à faire mieux prendre en compte, dans les enceintes internationales, les priorités perçues au niveau local. Pour cela, « construire des ponts » entre diverses visions du monde était essentiel.

Comme Pearlette Louisy, membre fondateur du groupe de recherche et actuel chef de l'Etat de Sainte-Lucie, l'a fait valoir depuis :

« Il n'est pas facile d'éviter les dangers des "transferts non critiques" si l'on n'a pas la capacité nationale ou institutionnelle d'entreprendre le type de recherche ou d'enquête nécessaire pour « adapter » l'expérience des autres, même si elle a été essayée et testée [...]. Il s'est avéré très difficile parfois de persuader les agences de développement que les contextes et les circonstances de l'Afrique subsaharienne ou de l'Amérique latine, par exemple, ne s'appliquent pas nécessairement à la région des Caraïbes. » (Louisy 2001 : 435-436).

Elle continue en suggérant :

« Davantage d'études sur les contextes et les histoires économiques, culturels, sociales et politiques de la région, menées soit par ses propres universitaires et chercheurs ou, de préférence, en collaboration avec d'autres personnes extérieures à la région, augmenteraient les données disponibles à l'usage de la communauté internationale. » (Louisy 2001 : 436).

En mettant en place un réseau d'universitaires des petits Etats engagés dans l'éducation, la Graduate School of Education (GsoE) a fait beaucoup pour soutenir de telles initiatives, créer davantage de perspectives critiques sur les priorités du développement des petits États et contribuer à l'amélioration de la compréhension entre les cultures dans ce domaine.

Une série de recherches doctorales sur l'éducation à Sainte-Lucie et l'Organisation des États des Caraïbes orientales (OECS) par Louisy (1993), Holmes (2001) et Brown (2006) illustrent bien et montrent comment de plus en plus d'efforts ont été faits pour travailler en collaboration avec des personnes de Sainte-Lucie, et pour explorer les priorités de recherche identifiées collectivement au sein de la nation et plus largement de la région des Caraïbes. La propre recherche de Louisy combinait des analyses de niveau macro et micro et examinait les possibilités de renforcement des partenariats régionaux de

l'enseignement supérieur dans les Caraïbes. Elle continue à être un membre actif du Groupe de recherche, construisant un pont entre les cultures de recherche de Bristol et de Sainte Lucie, et facilitant la continuité, l'accès au terrain et les relations de collaboration, aussi bien pour Keith Holmes que pour Lyla Brown. L'étude réalisée par Holmes s'est appuyée sur l'appel de Louisy à des partenariats plus efficaces et à une plus grande légitimation des formes locales de la connaissance. Ce faisant, il a travaillé en étroite collaboration avec le personnel du ministère de l'Education, a adopté un cadre théorique post-colonial et a développé une analyse critique de l'influence des paradigmes occidentaux de recherche et de développement à Sainte-Lucie et dans les Caraïbes. Pour citer ses propres termes : « Cela soulève des questions sur la façon dont les connaissances sur le développement de l'éducation sont produites et dans l'intérêt de qui » (Holmes 1999 : 1). Le travail de Brown étend l'examen des processus de partenariat dans l'OECS, utilisant à nouveau un cadre de collaboration qui a produit des perspectives « de l'intérieur » et un large soutien à Sainte-Lucie. En tenant compte des facteurs qui freinent l'efficacité de beaucoup de partenariats pour le développement, cette étude s'appuie sur une critique du rythme occidental du changement qui s'est dégagée de l'expérience acquise dans chacun des trois projets collaboratifs de recherche et d'évaluation examinés plus haut (voir Crossley & Watson 2003 : 80-81). D'autres recherches comparées et internationales sur la différenciation des conceptions et les usages du temps pourraient avoir des implications significatives pour de futures recherches sur le développement, et pour la thèse des ponts entre les cultures –et, selon moi, pour beaucoup d'organisations et d'individus qui vivent actuellement les ramifications politiques et professionnelles de l'évolution rapide de notre monde globalisé.

Conclusions

« Ce qu'il faut, c'est un véritable dialogue entre des partenaires qui non seulement parlent mais aussi écoutent et entendent. » (Samoff 1998 : 24).

Dialogue

Le premier de mes trois points de conclusion a directement trait au thème central du Congrès de Sarajevo du CMAEC, et soutient que l'amélioration du dialogue est au cœur de la conception des ponts qui est préconisée ici. Comme Reimers et McGinn (1997) le suggèrent dans leur livre *Informed Dialogue: using research to shape education policy around the world*, les décisions politiques ne peuvent pas être basées uniquement sur la recherche parce que la connaissance fondée sur la recherche est construite au sein d'un cadre de valeurs spécifique. Au lieu de cela, ils appellent à un « dialogue informé » inter-culturel et inter-professionnel, suggérant que :

« La recherche peut apporter de l'air frais et de nouvelles perspectives, mais elle doit être intégrée dans un processus de communication afin qu'elle éclaire le sens de cette construction collective des problèmes et des options en éducation. » (Reimers et McGinn 1997 : 26).

La prise en considération d'options politiques alternatives, disent-ils aussi :

« [...] ne devrait pas prendre place dans l'environnement simplifié de l'analyste mais dans le monde réel où des personnes et des groupes concrets expriment ces multiples intérêts (Reimers et McGinn 1997: 27). »

Cela entre en résonance avec le point de vue de Gibbons *et al.* (1994) qui estiment que les modes contemporains de production du savoir sont de plus en plus caractérisés par la collaboration de différentes parties prenantes et par un aller et retour entre le théorique et le pratique. Un tel pont est cependant difficile à construire dans la pratique comme le montrent les diverses études considérées ici, et comme Ginsburg et Gorostiaga (2001 : 196) le mettent en évidence dans leur rapport :

« [...] Nos efforts individuels et collectifs pour établir le dialogue entre

les théoriciens/chercheurs et les décideurs/praticiens ne seront probablement pas faciles. Néanmoins, comme l'objectif d'un monde de paix, de liberté et de justice, l'objectif d'un dialogue entre théoriciens et chercheurs d'une part, décideurs politiques et praticiens de l'autre, est une chose pour laquelle nous devrions lutter. »

Différence

Une deuxième grande conclusion insiste sur le fait que construire un pont entre les cultures et les traditions évoquées ici célèbre et met en valeur la différence et applique les perspectives et les processus comparatifs pour générer une nouvelle créativité. Bakhtine entend ces processus d'une manière utile à cet égard quand il suggère que :

« Le sens ne révèle sa profondeur que lorsqu'il a rencontré et est entré en contact avec un autre sens, un sens étranger [...]. Nous posons de nouvelles questions à une culture étrangère, des questions qu'elle ne s'est pas posées elle-même. Nous voyons en elle des réponses à nos questions. La culture étrangère nous répond en nous révélant ses nouveaux aspects et de nouvelles profondeurs sémantiques [...]. Une telle rencontre dialogique de deux cultures ne se traduit pas par la fusion ou le mélange. Chacune conserve sa propre unité et sa totalité ouverte, mais elles se sont mutuellement enrichies. » (Bakhtine 1986 : 7).

Dans cette optique, le fait que le processus des ponts peut encourager un effacement des frontières entre les constituants, les paradigmes et les personnes, n'équivaut en aucune façon à un compromis intellectuel ou professionnel ou à une fade recherche de consensus. Au contraire, comme il est dit abondamment ailleurs (Crossley & Watson 2003), ce processus met en valeur la créativité et l'originalité que la juxtaposition de différentes visions du monde peut générer, en même temps qu'une meilleure prise de conscience des implications des différences de culture et de contexte. Dans nos temps incertains, ces implications globales sont considérables.

Contexte

Enfin, ma troisième conclusion revient à la question posée au départ sur la façon dont nous pourrions mieux tirer parti de l'expérience acquise ailleurs. S'appuyant sur sa longue et brillante carrière en Chine, Hayhoe Ruth (2005) apporte une contribution utile en appliquant les travaux du principal comparatiste chinois, Gu Mingyuan (2001). Les travaux du professeur Gu appellent également à une meilleure compréhension entre les cultures et reconnaissent « la capacité remarquable de la culture confucianiste pour accueillir d'autres cultures et absorber certains de leurs meilleurs éléments » (Hayhoe 2005: 582). Selon Hayhoe, cela ne se fait pas par la simple copie ou l'emprunt d'idées, mais à travers une critique dialectique informée, sensible aux différences d'identité culturelle et de contextes. Dans cette optique, il est soutenu ici que nous pouvons, en effet, apprendre beaucoup de choses de l'expérience ailleurs, mais pour citer Stenhouse (1979 : 5-6), la meilleure manière de le faire est d'aider à « tuteurer notre jugement », reconnaissant ainsi que la recherche comparée « traite d'idées plutôt que de droit comme base de la compréhension » (voir également Trahar 2007 pour des idées sur le potentiel des approches narratives pour la recherche comparée). Mon propre travail tient compte de ces perspectives, met en cause les transferts internationaux non critiques et suggère 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.

Références bibliographiques

APPLE, M. (2001). 'Comparing neo-liberal projects and inequality in education'. *Comparative Education*, 37 (4) 409-423.

ARNOVE, R. F., & TORRES, C.A. (eds). (2003). *Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local,* Lanham: Rowman and Littlefield, 2nd edition.

BAKHTIN, M.M., (1986). 'Response to a question from *Novy Mir* editorial staff', in C. Emerson and M. Holquist (eds) *Speech Genres and Other Late Essays* (trans V. W. McGee). Austin: University of Texas Press.

BECHER, T. (1989). *Academic Tribes and Territories. Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines,* Milton Keynes: Society for Research into Higher Education/Open Unversity Press.

BRAY, M. (ed). (2003. *Comparative Education. Continuing Traditions, New Challenges and New Paradigms.* Dordrecht: Kluwer.

BRAY, M., & PACKER, S. (1993). *Education in Small States: Concepts, Challenges and Strategies*. Oxford: Pergamon Press.

BROADFOOT, P. (1993). 'Educational Assessment : the Myth of Measurement'. An Inaugural Lecture delivered at the University of Bristol, 25 October 1993.

BROADFOOT, P. & al. (1993). *Perceptions of Teaching. Primary School Teachers in England and France*. London: Cassell.

BROWN, L.J. (2006). *Scalar and Temporal Dimensions of Partnerships: education, development and reform in the Eastern Caribbean*. Unpublished doctoral dissertation, Bristol: University of Bristol, Graduate School of Education.

CHAMBERS, R. (1995). 'Paradigm shifts and the practice of participatory research and development'. In N. Nelson and S. Wright (eds). *Power and Participatory Development: Theory and Practice*. London: Intermediate Technology Publications.

CROSSLEY, M. (1999). 'Reconceptualising comparative and international education'. *Compare* 29, 3: 249-267.

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

CROSSLEY, M. (2006). 'Capacity strengthening and evaluation within international research collaboration'. A consultation paper for the DFID funded Implementing Quality Education in Low Income Countries, Research Programme Consortium. University of Bristol: Research Centre for International and Comparative Studies (5 January).

CROSSLEY, M. & al. (2005). *Research and Evaluation for Educational Development. Learning from the PRISM Experience in Kenya.* Oxford: Symposium Books.

CROSSLEY, M. & al (eds). (2007). *Changing Educational Contexts, Issues and Identities: 40 Years of Comparative Education.* London and New York: Routledge.

CROSSLEY, M., & BENNETT, A. (1997). 'Planning for case-study evaluation in Belize, Central America', in M. Crossley and G. Vulliamy (eds). *Qualitative Educational Research in Developing Countries.* New York: Garland.

CROSSLEY, M., & HOLMES, K. (2001). 'Challenges for educational research: international development, partnerships and capacity building in small states'. *Oxford Review of Education* 27(3) 395-409.

CROSSLEY, M., & JARVIS, P. (eds). (2000). 'Comparative Education for the Twenty-first Century'. Special Millennium Number of *Comparative Education* 36, 2.

CROSSLEY, M. with JARVIS, P. (eds). (2001). 'Comparative Education for the Twenty-first Century. An International Response', *Comparative Education,* 37(4).

CROSSLEY, M., & WATSON, K. (2003). *Comparative and International Research in Education. Globalisation, Context and Difference.* London and New York: Routledge Falmer.

DELANTY, G. (1997). *Social Science: Beyond Constructivism and Realism.* Milton Keynes: Open University Press.

GIBBONS, M. & al. (1994). *The New Production of Knowledge: the Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies.* London, Sage.

GINSBURGH, M.B., & GOROSTIAGA, J.M. (eds). (2001). *The Relationships Between Theorists/Researchers and Policy Makers/Practitioners.* Special Issue of *Comparative Education Review*, 45, 2.

GU, M. (2001). *Education in China and Abroad: Perspectives from a Lifetime in Comparative Education*. Hong Kong: University of Hong Kong, Comparative Education Research Centre.

HARGREAVES, D. (1996). 'Teaching as a research based profession; possibilities and prospects'. The Teacher Training Agency Annual Lecture 1996, London: TTA.

HAYHOE, R. (2005). 'Peking University and the spirit of Chinese scholarship'. *Comparative Education Review,* 49, 4: 575-583.

HILLAGE, J. (1998). *Excellence in Research on Schools*, Research Report No. 74. London: Department for Education and Employment.

HOLMES, K. (2001). *Whose Knowledge for Educational Development? Research Capacity in Small States with Special Reference to St Lucia*. Unpublished doctoral dissertation, Bristol: University of Bristol, Graduate School of Education.

KING, E. (1965). 'The purpose of comparative education'. *Comparative Education*, 1, 3: 147-159.

KING, K. (2007). 'Multilateral agencies in the construction of the global agenda on education'. *Comparative Education* 43(3) 377-391.

LOUISY, P. (1993). *Tertiary Education in St. Lucia: Implications for Small Island States.* Unpublished doctoral dissertation, Bristol: University of Bristol, School of Education.

LOUISY, P. (2001). 'Globalisation and comparative education: a Caribbean perspective. *Comparative Education* 37 (4): 425-438.

MASEMANN, V. & al. (eds). (2007). *Common Interests Uncommon Goals. Histories of the World Council of Comparative Education Societies and its Members.* Hong Kong: Centre for Comparative Education Research, The University of Hong Kong and Dordrecht Springer.

NOAH, H. J. (1986). 'The use and abuse of comparative education'. In P. G. Altbach and G. P. Kelly (eds). *New Approaches to Comparative Education*. Chicago: University of Chicago Press.

OECD. (2001). *Knowledge and Skills for Life: first results from PISA 2000.* Available online at: http://www.pisa.oecd.org/ .

OECD. (2004). *Learning for Tomorrow's World: first results from PISA 2003.* Available online at: http://www.pisa.oecd.org/.

OSBORN, M. & al. (2003). *A World of Difference? Comparing Learners Across Europe*. Maidenhead, Open University Press.

PHILLIPS, D., & OCHS, K. (2003). 'Processes of policy borrowing in education: some explanatory and analytical devices'. *Comparative Education*, 34, 4: 451-461.

RAUXLOH, R. (2004). *Times Higher.* 3 December, p. 60.

REIMERS, F., & MCGINN, N. (1997). *Informed Dialogue. Using Research to Shape Education Policy Around the World*. Westport: Praeger.

REYNOLDS, D. & FARRELL, S. (1996). *Worlds Apart? A Review of International Surveys of Educational Achievement Including England*. London: HMSO.

SADLER, M. (1900). 'How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education?'. In J. H. Higginson (ed). 1979. *Selections from Michael Sadler*. Liverpool : Dejail and Meyorre.

SAMOFF, J. (1998). 'Education sector analysis in Africa: limitations of national control and even less national ownership'. Paper presented to the 10th World Congress of Comparative Education Societies.

SCHRIEWER, J. (ed). (2006). 'Comparative Methodologies in the Social Sciences – Cross-disciplinary Inspirations'. Special Issue of *Comparative Education*, 42(3).

SCHWEISFURTH, M. (1999). 'Resilience, resistance and responsiveness: comparative and international education at UK universities'. In R. Alexander et al. (eds). *Learning from Comparing: New Directions in Comparative Educational Research. Volume One, Contexts, Classrooms and Outcomes*. Oxford: Symposium Books.

SIMOLA, H. (2005). 'The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education'. *Comparative Education*, 41, 4: 455:470.

SPINDLER, G.D. & SPINDLER, L. (1982). 'Roger Harker and Schonhausen: from the familiar to the strange and back again'. In G. D. Spinder (ed) *Doing the Ethnography of Schooling: Educational Anthropology in Action*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

STENHOUSE, L. (1979). 'Case-study and comparative education. Particularity and generalisation'. *Comparative Education* 15, 1: 5-11.

STROMQUIST, N.P. (2005). 'Comparative and International Education: A journey toward equality and equity'. *Harvard Educational Review*, 75, 1: 89-111.

SUTHERLAND, M. & al. (2006). 'The British Association for International and Comparative Education (BAICE)'. In M. Bray, et al. (eds). *Common Interests, Uncommon Goals: Histories of the World Council of Comparative Education Societies and its Members*. Hong Kong: Centre for Comparative Education Research, the University of Hong Kong, and Dordrech: Springer.

THAMAN, K. H. (1993). 'Culture and the curriculum' in M. Crossley (ed). Special Issue of *Comparative Education* on *Education in the South Pacific*. 29, 3: 249-260.

THAMAN, K. H. (1999). 'Different eyes: schooling and indigenous education in Tonga' In A. L. Little and F. E. Leach (eds). 1999. *Education, Cultures and Economics. Dilemmas for Development*. New York and London: Falmer.

TIKLY, L. & al. (2003). *Globalisation and Skills for Development in Rwanda and Tanzania*. London: DFID.

Tooley, J. and Darby, D. 1998. *Educational Research. A Critique*. London: Office for Standards in Education.

TRAHAR, S. (ed). (2006). *Narrative Research on Learning: Comparative and International Perspectives* (Bristol Papers in Education, Comparative and International Studies). Oxford: Symposium Books.

VULLIAMY, G. (2004). 'The impact of globalisation on qualitative research in comparative and international education'. *Compare,* 34, 3: 261-284.

WATSON, K. (ed). (2001). *Doing Comparative Education Research: Issues and Problems*. Oxford: Symposium Books.

WILSON, D.N. (1994). 'Comparative and international education: fraternal or Siamese twins? A preliminary genealogy of our twin fields'. *Comparative Education Review* 38, 4: 449-486.