

L'ÉDUCATION COMPARÉE ET LES POLITIQUES ÉDUCATIVES DANS L'ESPACE EUROPÉEN

António Nóvoa
(Université de Lisbonne)

ABSTRACT

This chapter offers some thoughts for reflection regarding the **Comparative Education and the Educational Policies in the European Space**. As such it has a double intention: firstly, to address recent changes in the Comparative Education field stressing the ways in which they can contribute to new ways of thinking the European educational space; and, secondly, to analyse the assumptions underpinning some measures taken by the European Commission calling forth an explanation based on a comparative approach.

- The first section proposes to highlight the causes lying behind the lack of attention given to the Comparative Education studies during the past decades and the “rebirth” and current “popularity” it has come to acquire in more recent times.

- The second part of the chapter is devoted to identify the ways in which important changes that occur in the Comparative Education field prove to be useful in order to inquire about educational issues in Europe.

- The third section analyses some trends regarding the historical construction of European educational systems and the ways in which nowadays it's “identities” are being contested.

- The fourth section rests on a synthesis of the main educational decisions put forward by Brussels whereby a set of “rationalities” can be shown to organise the European discursive practices.

- In the fifth section some concluding remarks are set forward calling forth a stronger commitment of the scientific community regarding the need for a renewed and continuous reflection about education in contemporary Europe.

Ce chapitre avance quelques réflexions provisoires sur **L'Éducation**

Comparée et les Politiques Éducatives dans l'Espace Européen. Il s'accorde un double objectif: d'une part, faire le point sur les évolutions récentes de l'Éducation Comparée et leur importance pour le travail de penser les politiques éducatives dans l'espace européen; d'autre part, identifier des éléments du débat éducatif européen et la manière dont ils peuvent être éclairés à travers une réflexion comparée.

- La première partie, *État des lieux de l'Éducation Comparée*, essaie d'expliquer les raisons pour lesquelles cette discipline a été "oubliée" pendant les dernières décennies, ainsi que les motifs de son actuel "popularité".
- Une interrogation sert de titre à la deuxième partie: *Quel comparatisme pour penser l'éducation en Europe?* Il s'agit de signaler les aspects du renouveau méthodologique de la discipline les plus pertinents pour l'analyse de l'espace européen de l'éducation.
- La troisième partie, *La construction des systèmes éducatifs européens*, propose quelques éléments de réflexion historique, mettant l'accent sur les nouvelles réalités éducationnelles dans cette "ère de globalisation".
- Dans la quatrième partie sont avancées quelques *Notes sur les politiques éducatives dans l'espace européen*, insistant sur le jeu de régulation dans la définition des politiques entre le plan européen et le plan de chaque État membre.
- Finalement, dans la cinquième partie, rédigée *En guise de conclusion*, il y a une "invitation" à une participation plus forte des communautés scientifiques dans *Le travail de penser l'éducation en Europe*.

1. ÉTAT DES LIEUX DE L'ÉDUCATION COMPAREE

L'Éducation Comparée est en train de se remettre d'un "oubli" de quelques décennies, regagnant la scène des débats politiques et scientifiques. Incapable de résoudre ses contradictions internes, la discipline fut vouée à l'ostracisme, aussi bien par les milieux politiques qui se plaignirent de son "inutilité" en tant que guide de l'action réformatrice, que par les cercles scientifiques qui dénoncèrent ses faiblesses théoriques et conceptuelles. L'Éducation Comparée se transforma en une sorte de "folklore académique", en un champ fragmenté, dénouée de tout projet intellectuel ou académique qui puisse lui donner un sens.

Et pourtant, on assiste depuis quelques années à un regain d'intérêt envers le comparatisme et, tout particulièrement, envers le comparatisme en éducation. Des historiens, des sociologues, des pédagogues, voire même des philosophes, traditionnellement si critiques quant à la tentation de "rendre égales les choses inégales et inégales les choses égales" (Bourdieu & Passeron, 1967), s'adonnent aux jeux de la comparaison, essayant de bâtir des observatoires et des groupes internationaux de recherche et d'intégrer dans leurs travaux des éléments typiques d'un raisonnement comparatif. De même, les instances supranationales (organisations gouvernementales et non gouvernementales, agences de financement) reconnaissent l'importance de créer des instruments qui facilitent une compréhension, qui ne s'arrête pas aux frontières nationales, des problèmes éducationnels et de leurs suites (emploi, qualifications professionnelles, marché du travail...).

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

"L'Éducation Comparée est en train de vivre un moment dangereux. Une certaine Éducation Comparée est trop populaire. L'utilisation d'exemples de pratiques éducationnelles d'autres pays a été intégrée dans les discours politiques comme forme de pression. Cette manière d'envisager l'Éducation Comparée est présente dans la télévision et dans les médias, dans les déclarations des partis politiques et de leurs leaders, ainsi que dans les recommandations de nombreux groupes d'experts et de consultants" (Cowen, 1999, p. 73).

Aujourd'hui, le terrain est favorable à l'émergence d'une espèce de "pensée mondiale", qui s'organise grâce à l'intégration de l'*autre* et à la réduction à une matrice unique de données recueillies en plusieurs pays. La raison actuelle est fondée sur un tableau de "l'espace-monde", de telle manière qu'on ne peut plus se passer de ce référentiel. Si, dans le passé, la présence de l'*autre* se justifiait par son exemplarité (à imiter ou à refuser), de nos jours, elle se définit par la capacité d'organiser et de transformer une masse considérable d'éléments et d'informations, qui intègrent dans

un même cadre le *moi* et l'*autre*. Le processus d'inclusion est aussi un processus de discrimination, étant donné la panoplie de rangs et de hiérarchies qui séparent les différents mondes qui font partie du monde.

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

La réorganisation de l'espace mondial

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

Il ne s'agit pas de reprendre le thème de la "globalisation", au sens d'une culture uniforme ou homogène, mais plutôt de saisir comment les différentes "communautés interprétatives" s'approprient de ce processus et le transforment en un instrument d'identité. Le concept de *glocalisation*, proposé par Roland Robertson (1992), est très utile à la compréhension des rapports entre le global et le local, montrant de quelle façon ces deux mouvements font partie d'un même phénomène. Aujourd'hui, l'individu – Zaki Laïdi l'a bien posé – cherche moins à conquérir le monde pour construire son identité, qu'à affirmer ou à reconstruire sa particularité dans un monde qui s'impose à lui: "Il cherche donc moins à s'arracher qu'à s'enraciner" (1999, p. 19).

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

aussi les sens imaginés (construits) par les différentes communautés. Voilà ce qui nous invite à mettre sur pied de nouvelles grilles de lecture et d'interprétation du monde.

La recomposition des systèmes éducatifs

Le rôle d'homogénéisation culturelle de la nation, autrefois vocation et apanage de l'école d'État, est en cours de redéfinition. L'explosion des processus identitaires traditionnels provoque un changement de la mission de l'école, qui passe d'un attachement au *national* à un va-et-vient entre le *plus petit* et le *plus grand* (Arnove & Torres, 1999). Le cadre national n'est plus la référence essentielle des politiques éducatives, qui tendent à s'organiser à travers des régulations globales et des décisions prises par les écoles et les communautés locales. Les débats centralisation-décentralisation, la remise en cause des formes d'intervention de l'État ou la privatisation de l'enseignement ne sont plus que la partie visible d'une crise profonde du "modèle scolaire" tel qu'il s'est consolidé au XIX^e siècle.

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

"On assiste à l'émergence d'un nouvel ensemble d'obligations éducationnelles, qui ne s'organisent pas de la même façon dans l'espace et le temps. Le nouveau citoyen doit s'engager dans un travail incessant de formation et re-formation, d'acquisition et réacquisition de compétences, d'accroissement des certifications et de préparation pour le travail permanent de recherche d'un emploi: la vie est en train de devenir une capitalisation économique continue du *self*" (1999, p. 160-161).

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

La restructuration du travail scientifique

Le monde scientifique se caractérise, depuis quelques années, par la recherche

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

L’enjeu de l’Éducation Comparée n’est plus de s’affirmer en tant que science sociale, mais plutôt de chercher à répondre à la crise des postulats de ces sciences. La reconstruction d’un sens pour le travail comparatif ne passe pas par un effort unitaire, mais, au contraire, par un investissement pluriel des différentes communautés interprétatives. À cet égard, signalons l’importance d’articuler la *comparaison* avec des approches historiques et théoriques:

“Une telle réconciliation ne désigne pas seulement la convergence de la comparaison interculturelle et de l’analyse historique sous la forme d’une recherche historico-comparative sur l’éducation. Elle implique aussi une temporalisation notable des concepts explicatifs (tels que situations d’action, définitions de problèmes, variables contextuelles, configurations causales, etc.) et des modèles analytiques en jeu” (Schriewer, 1997, p. 20).

Le projet de passer de l’analyse des “faits” à l’analyse du “sens des faits” donne origine à une nouvelle épistémologie de la connaissance, qui définit des perspectives de travail centrées non seulement sur la *matérialité* des faits éducatifs, mais aussi sur les communautés discursives qui les décrivent, les interprètent et les localisent dans un espace-temps donné.

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

2. QUEL COMPARATISME POUR PENSER L'ÉDUCATION EN EUROPE?

La dernière 'année a été très riche dans la production de travaux qui essaient de redéfinir le champ de l'Éducation Comparée. Il suffit de rappeler les ouvrages coordonnés par Robert Arnove et Carlos Alberto Torres (*Comparative Education - The Dialectic of the Global and the Local*), par Robin Alexander, Patricia Broadfoot et David Phillips (*Learning from Comparing - New directions in comparative educational research*) ou par Jürgen Schriewer (*Discourse Formation in Comparative Education*). Et je ne parle même pas de la production de l'équipe de Stanford (John Meyer, Francisco Ramírez,...) ou des travaux de Thomas Popkewitz (e.g. *Critical theories in education: Changing terrains of knowledge and politics*), qui sont porteurs d'une réflexion essentielle pour la recherche comparée. Ces références, pourtant assez incomplètes, montrent bien l'ampleur des interrogations épistémologiques, théoriques et méthodologiques, qui mobilisent les comparatistes. Il est difficile d'identifier un temps plus chaud dans l'histoire de l'Éducation Comparée.

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

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

Ayant comme toile de fond ce nouvel entendement de l'espace-temps, il est possible d'identifier quelques tendances qui sont en train d'être suivies par les comparatistes en éducation. Parmi les différents courants, il y en a deux qui se révèlent particulièrement stimulants pour penser l'éducation en Europe: *l'approche du système mondial* et *l'approche sociohistorique* (Nóvoa, 1998). À titre purement indicatif, je

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

L'approche du système mondial

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

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

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

Cette réflexion est très importante, car elle permet d'envisager l'Europe comme une “région-monde” qui se définit par référence à des réseaux complexes concernant le *national*, mais aussi le *local*, le *régional* et le *global* (Lechner & Boli, 2000). Or, l'école joue un rôle primordial dans la production de “systèmes de gouvernement” qui lient ces différents niveaux à travers les connaissances et les pratiques pédagogiques: “L'école ne construit pas seulement les imaginaires nationaux qui consolident l'idée de citoyenneté nationale. Elle construit aussi les images des subjectivités cosmopolites traversant les multiples frontières qui forment

le monde de l'économie, de la politique et de la culture" (Popkewitz, 2000, p. 5).

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

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

L'approche sociohistorique

Un deuxième courant de recherche, qui a des recoupements avec le précédent, adopte quelques-unes des idées-clef de la "rupture postmoderne". Ces auteurs consacrent une nouvelle épistémologie de la connaissance, qui définit des perspectives de travail centrées sur les communautés discursives, c'est-à-dire sur la façon dont les discours sont produits et diffusés, s'imposant comme des savoirs légitimes et comme des manières de penser l'éducation. C'est l'analyse du discours dans sa modalité d'*archive* – l'existence accumulée des discours (pour utiliser les mots de Michel Foucault) –, qui nous rend plus facile, par exemple, la compréhension du "succès" de concepts tels qu'innovation, recherche-action ou enseignant réflexif, parmi tant d'autres qui sont devenus incontournables dans la pensée éducative.

Porté par le projet de considérer le monde comme un *texte*, ce courant cherche à comprendre la manière dont les discours font partie des pouvoirs qui partagent et divisent les hommes et les sociétés, qui entérinent des situations de dépendance et des logiques de discrimination. Les questions de *l'identité* sont au coeur de leurs soucis, les conduisant à travailler des thématiques telles que la construction du curriculum, la formation des disciplines scolaires, les nouvelles régulations politiques

et sociales, les rapports au pouvoir ou la consolidation des formes “légitimes” de connaissance scolaire.

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

Simultanément, ils ouvrent la porte à la reconsidération du rôle colonial et postcolonial de l'Europe, comme par exemple dans le travail de Gayatri Spivak (1999). Or, l'éducation et la culture sont des éléments cruciaux de ce processus, comme le montre Benedict Anderson dans son dernier livre, *The Spectre of Comparisons* (1998). Il y a même des auteurs qui tiennent l'argument selon lequel la “ construction européenne”, pour utiliser cette métaphore bruxelloise, doit être conçue comme une réponse à la perte d'influence de l'Europe dans le contexte international après les mouvements de décolonisation. En effet, la question coloniale est au coeur de l'espace politique et culturel européen. La fameuse “ unité civilisationnelle” de l'Europe a été formée, en grande partie, grâce aux colonies. Cette ironie, qui explique l' “ unité” des colonisateurs à travers l'image réfléchi par le miroir des colonisés, ne peut s'exprimer que grâce à l'école et aux multiples sens qu'elle produit et diffuse dans le “ centre” et dans les “ périphéries”. Aujourd'hui, l'éducation constitue l'un des lieux où l'idée *Europe* est en train d'être redéfinie, pour ce qui est de ses références internes mais aussi de ses rapports externes.

3. LA CONSTRUCTION DES SYSTEMES ÉDUCATIFS EUROPEENS: APPROCHES HISTORIQUES E SOCIOLOGIQUES

Références historiques sur l'éducation en Europe

L'école joue un rôle central dans la transformation des populations en nations, à travers l'attribution à un arbitraire culturel de toutes les apparences du

naturel (Habermas, 1992). Le mouvement des réformes scolaires de la fin du XVIII^e siècle doit être interprété à cette lumière, c'est-à-dire comme un des lieux porteurs d'une nouvelle façon de gouverner, modulant les sujets en citoyens tout en entérinant de nouveaux liens entre les individus et l'État. L'école sera, dorénavant, l'un des instruments principaux pour forger une solidarité nationale, dans le cadre de l'invention d'une citoyenneté qui se pense au niveau de l'État-nation et qui sert de justification à une politique d'homogénéisation culturelle (Rohrs, 1992).

Les systèmes nationaux d'enseignement se consolident tout le long du XIX^e siècle, dans le cadre de l'affirmation des États-nations. Yves Déloye (1994) place l'école au cœur du processus de formation de l'identité civique et nationale; il explique que si le nationalisme crée la nation, c'est d'abord pour résoudre une question politique: comment homogénéiser la culture des citoyens d'un État-nation et, de la sorte, délimiter l'espace de l'identité civique et nationale, tout en circonscrivant le territoire sur lequel l'État exerce son autorité? Pierre Bourdieu développe une argumentation semblable quand il se rapporte à l'*unification théorique* opérée par l'État, qui façonne les *structures mentales* et impose des principes de vision et de division communs, des formes de pensée qui contribuent à construire ce que l'on désigne par l'identité nationale:

“C'est surtout à travers l'École que, avec la généralisation de l'éducation élémentaire au cours du XIX^e siècle, s'exerce l'action unificatrice de l'État en matière de culture, élément fondamental de la construction de l'État-nation. [...] En imposant et en inculquant universellement (dans les limites de son ressort) une culture dominante ainsi constituée en culture *nationale légitime*, le système scolaire, à travers notamment l'enseignement de l'histoire et, particulièrement, de l'histoire de la littérature, inculque les fondements d'une véritable *religion civique* et, plus précisément, les présupposés fondamentaux de l'image (nationale) de soi” (1994, p. 115).

Le système scolaire devient le lieu de production d'une nouvelle citoyenneté, qui se dégage de ses attachements traditionnels pour joindre le principe d'identité nationale. Qui plus est: une identité qui tend à confondre le nationalisme avec le droit à gouverner des États souverains. Il s'agit, au fond, de replacer la question de l'État au centre de la problématique de la *gouvernementalité*, en insistant sur le rôle décisif accompli par l'école dans le processus historique d'édification des États-nations. Les territoires nationaux sont quadrillés par des réseaux scolaires qui cherchent à encadrer l'ensemble de la population. *Nationalité, Souveraineté, Citoyenneté*: voilà la triade de référence d'un projet sociopolitique qui accorde à l'État le monopole de la violence symbolique, dite *légitime*.

Le développement de l'*école de masses* (*mass schooling*), à partir de la deuxième moitié du XIX^e siècle, constitue un autre moment de ce même processus de prise en charge par l'État des affaires scolaires. On assiste, alors, à un changement d'échelle, mais aussi à la confirmation d'un modèle d'organisation scolaire et d'action

pédagogique déployé en Europe tout le long de la modernité. Au tournant du siècle, se consolide en définitive une sorte de *grammaire de l'école* (Tyack & Tobin, 1994) qui marque □étant donné qu'elle construit et qu'elle organise □notre manière de concevoir l'enseignement. Dorénavant, ce modèle s'impose comme la voie unique pour faire l'école et, du coup, il exclut toutes les autres alternatives. Sa force se mesure non pas par sa capacité de se définir comme le meilleur système, mais par le fait qu'il devient le seul possible, ou même imaginable.

Il faut bien souligner que le *modèle scolaire* et son prolongement à travers l'*école de masses* sont des phénomènes qui ont leur origine en Europe: leur diffusion au niveau mondial se produit à partir de cet espace culturel et politique. Ainsi, la question coloniale est au coeur de la compréhension de l'État-nation et du rôle qui y joue l'école en tant que dispositif d'articulation de la nationalité, de la citoyenneté et de la souveraineté. L'Europe construit les colonies, de la même façon que les colonies sont essentielles au façonnement de la pensée "occidentale" et de ses modèles de culture et d'éducation (Adick, 1989). Dans un monde où l'idéologie de progrès est synonyme d'*occidentalisation*, le discours philosophique de la modernité est par définition "eurocentrique" (Jung, 1993). La culture européenne et le colonialisme sont profondément liés, puisque l'Europe fonctionne comme le *réfèrent silencieux*, au niveau mondial, du travail intellectuel et de la connaissance historique (Young, 1990).

En somme, il faut retenir la relation entre le modèle de l'école de masses et le modèle de l'État-nation. L'ontologie de la modernité construit une école qui réalise un travail laborieux d'unification culturelle et nationale. Soutenu par une idéologie de progrès et par une rationalité scientifique, ce travail mène à bien le projet d'intégration des populations □mieux dit, des citoyens □dans les nouveaux États-nations. Plus que son rôle, ceci fut sa raison d'être. À beaucoup d'égards, c'est cette raison d'être qui est remise en cause quand on parle, aujourd'hui, d'une Europe de l'après-État-nation ou d'une identité post-nationale. Peut-être sommes-nous en train d'assister à la fin de l'âge d'or de l'État-nation en tant que système social souverain et autonome.

L'éducation et les processus de globalisation

La littérature sur le thème de la globalisation est très abondante et je ne retiendrai que quelques idées majeures afin de mieux maîtriser les débats éducationnels contemporains. L'approche d'Anthony Giddens me semble utile, dans la mesure où il envisage la globalisation comme une intensification mondiale des relations sociales, de telle manière que les faits locaux sont influencés par des événements qui ont lieu à une grande distance, et vice-versa. Il s'agit d'un processus dialectique car une partie des événements locaux peut aller dans un sens inverse des relations lointaines qui les configurent: "la *transformation locale* fait partie de la

globalisation autant que l'extension latérale des connexions sociales à travers le temps et l'espace" (Giddens, 1990, p. 64).

Cette perspective écarte une vision linéaire du processus de globalisation, trop souvent envisagé sous le prisme de l'uniformisation et/ou de l'homogénéisation. En effet, l'idée d'une culture globale comme une sorte d'évolutionnisme téléologique entraînant inévitablement la fragilisation de l'État-nation nous semble inadéquate: la référence à la globalisation est utile dans la mesure où elle suggère un autre degré de conceptualisation, mais la diversité des réponses locales, régionales et nationales invite à parler plutôt de cultures globales au pluriel (Featherstone, 1990). Il faut abandonner une vision du monde comme l'addition d'une multitude de sociétés régionales ou nationales, séparées et autonomes, tout en la remplaçant par un regard centré sur les phénomènes d'interdépendance et de diffusion culturelle au niveau global.

Le processus de globalisation concerne l'école pour toute une série de différentes raisons: *économiques*, étant donné la redéfinition des liens entre l'éducation et l'emploi; *culturelles*, car il faut tenir compte d'un ensemble plus vaste et diversifié d'histoires et de systèmes de croyance; *politiques*, puisqu'il y a une reconfiguration des pouvoirs et du concept traditionnel de souveraineté; etc. (Boli & Thomas, 1999). Un peu partout, on assiste à des mouvements de dé-localisation/re-localisation des appartenances et des identités nationales et culturelles: le local devient global, le global devient local. Grâce à la triade *nationalité-souveraineté-citoyenneté* il est possible de signaler des changements qui ont des retombées directes dans le domaine de l'éducation.

Nationalité. Aujourd'hui, la mission d'homogénéisation culturelle de la Nation, qui était la vocation et l'apanage de l'école d'État, est en cours de redéfinition (Hutmacher, 1990) □ et ceci est vrai même si les réalités sont souvent contradictoires, comme le prouve le fait que beaucoup de pays, notamment de l'Est de l'Europe, sont en train d'utiliser les systèmes d'enseignement pour renforcer leur propre sens national. On attend de l'école qu'elle soit capable d'ouvrir à d'autres pratiques sociales, de raconter des histoires qui ne sont pas uniquement des histoires nationales, de s'intégrer dans des cultures locales et globales. Les discours sur le multiculturalisme, sur le développement local du curriculum ou sur les thèmes communautaires, qui dominent les réformes éducatives depuis quelques années, cherchent à redéfinir le projet historique de l'école.

Souveraineté. L'analyse des questions qui touchent à la souveraineté est encore plus complexe, puisque l'on touche directement à la problématique du pouvoir. Une des références centrales des réformes des années quatre-vingts concerne la modification des rapports entre l'État, la société civile et les communautés professionnelles et scientifiques. La réorganisation de l'État, et de ses stratégies d'intervention dans le champ de l'éducation, a conduit à l'émergence de nouvelles

formes de gouvernement. Les pratiques discursives autour de la décentralisation en constituent le meilleur exemple, dans la mesure où elles créent des mécanismes de régulation sociale et professionnelle articulés sur plusieurs niveaux de décision. Mais il faut aussi être attentif aux phénomènes de transnationalisation, qui mettent en cause les limites de l'exercice d'une souveraineté qui s'imaginait autonome (Badie, 1995).

Citoyenneté. J'approche enfin la réflexion la plus difficile, celle qui a trait aux nouvelles citoyennetés (j'insiste sur le pluriel). La formation des citoyens a été l'un des objectifs traditionnels accomplis par l'école: les enseignants ont été les *instituteurs* des dispositifs d'adhésion à une idée "citoyenne" d'État-nation. Aujourd'hui, on est confronté à une véritable explosion des identités traditionnelles et à un effort de redécouverte, ou plutôt de réinvention, de nouvelles identités (Aronowitz, 1992). Ce ne sont pas nécessairement des identités territorialisées, car les communautés de sens prennent de plus en plus le relais des communautés localisées dans la consolidation des liens d'attachement et de solidarité. Yasemin Soysal (1994) explique très bien cette question, en estimant que les principes actuels de la citoyenneté tendent à être basés sur le statut universel de la personne plutôt que sur l'appartenance nationale.

Voilà quelques éléments de réflexion sur l'influence du processus de globalisation dans le domaine de l'éducation. Les réformes éducatives doivent être lues comme des *discours autorisés* (et des discours d'autorité) qui introduisent de nouvelles formes de régulation sociale dans le cadre d'une réorganisation de l'État et d'une reconfiguration des pouvoirs entre les différents niveaux de décision. Les tendances antérieurement signalées sont très nettement majorées au sein de l'Union Européenne. Aujourd'hui, l'éducation constitue l'un des lieux centraux où l'idée *Europe* est en train d'être redéfinie, pour ce qui est de ses références internes mais aussi de ses rapports externes. D'autre part, le processus de globalisation se double, dans l'espace européen, d'un projet d'intégration économique et politique tout à fait original. Ici, plus qu'ailleurs, on sent que l'État-nation est devenu trop petit pour les grands problèmes de la vie et trop grand pour les petits problèmes de la vie (Giddens, 1990).

C'est un débat fort complexe, qui a des conséquences radicales. Au fond, c'est la raison d'être et la mission historique des systèmes nationaux d'enseignement, tels qu'il ont été conçus et développés pendant les deux derniers siècles, qui sont remises en cause. L'éducation se trouve, aujourd'hui, à la croisée de plusieurs chemins: les décisions prises dans cette arène auront des retombées très significatives sur l'organisation politique et sociale de l'Europe de demain. C'est pourquoi l'étude des politiques éducatives est un excellent *analyseur* des limites et des potentialités du projet de l'Union Européenne.

4. NOTES SUR LES POLITIQUES ÉDUCATIVES DANS L'ESPACE EUROPEEN

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

Il n'y a pas d'explications simples: on peut soutenir que le projet de l'Union Européenne est porteur d'une logique de renforcement continu au détriment des États, des États-administrations mais aussi des États-politiques (Pisani, 1991; Schnapper, 1994); mais on peut également défendre que le processus de construction européenne a racheté l'État-nation en tant que concept organisationnel, en réaffirmant son rôle politique à travers la mise sur pied d'une structure supra-nationale de décision (Milward, 1992; Smith, 1991). Une chose est sûre: l'Union Européenne constitue la forme légale la plus élaborée de définition d'une *citoyenneté post-nationale* (Soysal, 1994). Le principe désormais consacré d'une *citoyenneté européenne*, reconnue institutionnellement par le traité de Maastricht, inscrit les solidarités dans plusieurs espaces publics, "ce qui brise à tout jamais l'idée d'allégeance prioritaire sur laquelle était construite l'idée de territoire national" (Badie, 1995, p. 222).

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

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

Références au contexte sociohistorique des politiques éducatives

La Commission Européenne publie régulièrement des listes qui mentionnent des documents esquissant une *politique éducative commune*, bien qu'à chaque passage soit rappelée la compétence exclusive des États membres dans ce domaine. C'est une précaution justifiée par la conviction, largement partagée dans les différents pays, que l'éducation est, par définition, l'espace de construction de l'identité nationale: l'opinion publique place l'éducation en premier lieu dans les secteurs dont le pouvoir de décision doit rester au niveau national. Et pourtant les instances communautaires interviennent fréquemment en matière d'éducation, à travers une stratégie politique "indirecte". Il s'agit, d'une part, de construire des catégories de pensée, d'organiser des langages, de montrer des solutions qui deviendront des schémas dominants pour approcher les problèmes éducatifs; et, d'autre part, d'agir sur un ensemble de champs (l'emploi, la formation, les qualifications, etc.) qui entraînent des reconfigurations du système éducatif. La science politique, et notamment les spécialistes de la politique comparée, ont étudié les perversions possibles de ce genre de stratégie (Brown, 1994; Hix, 1994). Cette stratégie d'action politique provoque deux "perversions" majeures.

La première perversion tient à une définition de l'éducation par le biais de l'élargissement du concept de formation professionnelle. Pendant longtemps, on a répété que l'absence de mention explicite à l'éducation dans le traité de Rome traduisait une restriction des pouvoirs de la Communauté à cet égard. Néanmoins, les juristes, et très spécialement les juges de la Cour de Justice du Luxembourg, ont estimé que le silence en matière d'éducation signifiait, au contraire, que les pouvoirs de la Communauté dans ce domaine n'étaient pas limités par la loi (Shaw, 1992). À travers une fine argumentation juridique, Koen Lenaerts (1994), juge de la Cour de Justice, justifie cette position, qui est présente dans la plupart des arrêts émis au Luxembourg. Il retient: d'abord, la légitimité d'une intervention communautaire afin d'assurer la réalisation de certains aspects des traités, notamment le marché unique; ensuite, il tient compte de la compétence communautaire en ce qui concerne la reconnaissance des diplômes professionnels, laquelle est, à beaucoup d'égards, dépendante d'une harmonisation des politiques de formation (et d'éducation); finalement □ et c'est peut-être le plus important □ il explique que la Cour de Justice a été obligée

d'adopter un concept très large de formation professionnelle, de façon à y inclure virtuellement toutes les formes d'éducation au-delà de l'instruction obligatoire..

*La deuxième perversion tient à la mise sur pied par l'Union Européenne, dans les faits, d'une politique éducative sauvage, qui cherche à se rendre invisible, qui ne se donne pas les moyens d'une régulation et d'un contrôle démocratiques. C'est une politique gênée, qui ne peut pas se dire sur la place publique, et qui, par conséquent, ne peut pas être participée, discutée et jugée par tous ceux qui en sont concernés. En effet, la situation de "semi-clandestinité légale" (Frediani, 1992) vécue par la Communauté dans le domaine de l'éducation a empêché l'instauration d'un véritable débat. Fortement basées sur une logique des experts, et partant d'une rationalité technique, les actions entreprises par Bruxelles ont valorisé des stratégies adaptatives et normatives au détriment d'une attitude proprement *politique*. La question passe par l'architecture des pouvoirs à l'intérieur de l'Union Européenne, ce qui renvoie directement au principe de *subsidiarité* et à l'échelonnement des décisions au niveau national, supranational et subnational. Souvent, ce débat fut engagé de façon simpliste, comme si le pouvoir était une *chose*, une *chose* qu'on pouvait diviser, additionner ou soustraire, céder ou conserver. Mais l'arithmétique simple ne fonctionne pas dans le champ du pouvoir, comme le processus d'intégration européenne le prouve à l'évidence.*

Éléments des politiques éducatives au sein de l'Union Européenne

Bruxelles a pris des mesures en matière d'éducation, dès le début des années soixante-dix, à travers une panoplie diversifiée d'instruments: actes communautaires (décisions, recommandations, résolutions, etc.), programmes communautaires (Erasmus, Petra, Lingua, etc.), subventions et appuis économiques, etc. C'est une longue liste de documents, qui définissent des *orientations* au moment même où ils construisent un *langage* pour parler de l'éducation en Europe. À travers une présentation nécessairement simplificatrice, il est possible de regrouper en cinq grands domaines les décisions prises au niveau européen:

a) *Formation Professionnelle* □ Les mesures concernant la formation professionnelle, avec tout ce qui touche, par exemple, à la préparation des jeunes à l'activité professionnelle, au passage de l'éducation à la vie active, à la correspondance des qualifications et à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants et des populations nomades.

b) *Enseignement Supérieur* □ Les décisions sur l'enseignement supérieur, notamment en vue d'assurer la mobilité des étudiants, la liaison entre l'Université et les entreprises et la reconnaissance des diplômes; dans l'articulation entre la formation professionnelle et l'enseignement supérieur il

faut aussi tenir compte des initiatives dans le cadre de la formation initiale et continue des enseignants.

c) *Coopération et Échanges* □ Un ensemble d'initiatives en vue de stimuler la coopération et les échanges, telles que l'introduction des nouvelles technologies dans l'éducation, le développement de l'éducation à distance, la mise sur place des écoles européennes et des partenariats scolaires multilatéraux ou l'organisation de programmes d'échanges de jeunes, ainsi que des mesures diverses concernant, par exemple, la lutte contre l'analphabétisme et l'égalité des chances des filles et des garçons en matière d'éducation.

d) *Information et Contrôle* □ La mise sur place de dispositifs d'information et de contrôle, tels que l'organisation de bases de données, la diffusion de statistiques et d'informations sur les différents systèmes éducatifs, l'évaluation des programmes communautaires ou le contrôle de la qualité de l'enseignement (notamment de l'enseignement supérieur).

e) *Curriculum Européen* □ L'organisation d'aspects qui touchent au développement d'un curriculum européen, dont les plus importants se rapportent à la dimension européenne dans l'éducation, notamment à la promotion de l'enseignement des langues, sans oublier, néanmoins, des initiatives sur l'éducation du consommateur, l'éducation en matière d'environnement et de santé, ainsi que des propositions sur la lutte contre l'échec scolaire ou sur l'intégration des handicapés.

Cette systématisation en cinq grands domaines ne fait qu'effleurer l'action communautaire en matière d'éducation. Il est aussi important de souligner les orientations dans le cadre de *l'Éducation et la Formation tout le Long de la Vie*, ainsi que la réalisation d'une série d'études, notamment prospectives, définissant des projets de développement des systèmes éducatifs. D'une manière générale, la Commission a justifié son intervention par le besoin de *catalyser* l'action dans les différents États membres. Simultanément, les objectifs de cohésion économique et sociale ont été omniprésents dans la définition et le contenu de la politique européenne de l'éducation. La rhétorique de la "compétence exclusive" des États membres a été successivement démentie par les faits.

Les rationalités qui organisent les pratiques discursives de Bruxelles insistent sur des thèmes présents dans différentes arènes éducatives nationales, tels que diversité, autonomie de l'école, privatisation, contrôle de qualité ou professionnalisation (cf. Alexander, Broadfoot & Phillips, 1999; Popkewitz, 2000). Hans Weiler résume cette "idéologie" quand il écrit qu'un nouveau jeu a cours en

Europe : “Quelques-uns nomment ce jeu *dérégulation*, d’autres estiment que nous sommes devant la combinaison d’une plus grande autonomie et d’une plus grande responsabilité, d’autres encore considèrent qu’on est en train de passer de dispositifs de contrôle basés sur les *inputs* vers des formes de contrôle basées sur les *outputs*, et il y en a ceux qui s’adonnent tout simplement à l’exercice de renvoyer la balle les uns aux autres”. Une chose est sûre: on tend à abandonner les systèmes de contrôle qui opèrent *ex ante*, c’est-à-dire à travers un ensemble de règles et de normes définies à l’avance, vers des systèmes de régulation qui travaillent *ex post*, c’est-à-dire à travers l’analyse des résultats et des performances (Weiler, 1999). Cette transition va de pair avec des tendances de privatisation et d’imposition d’une logique de “marché” qui envahissent aussi bien l’espace public que l’espace privé de l’éducation.

Ces évolutions entraînent des changements profonds car on assiste, depuis quelques années, à l’expansion de toute une série d’activités nouvelles, liées notamment aux fonctions: (i) de définition de systèmes d’accréditation, de qualifications et de *standards*; (ii) de mise sur pied de procédures d’évaluation, d’audit, de mesure et d’*accountability*; (iii) d’organisation de bases de données statistiques et d’indicateurs de performances et de compétences; (iv) de construction de dispositifs de régulation, de pilotage, de suivi et d’accompagnement; (v) d’élaboration de documents d’orientation et d’études prospectives. On constatera l’entrée récente d’un ensemble de concepts et de langages qui ne faisaient pas partie du lexique éducationnel. Ces pratiques discursives ne sont pas innocentes et accomplissent un travail de construction (et pas seulement de description) des réalités scolaires.

5. EN GUISE DE CONCLUSION:

LE TRAVAIL DE PENSER L’ÉDUCATION EN EUROPE

Penser l’éducation en Europe est une tâche difficile, et pourtant indispensable. Maastricht a ouvert une crise profonde dans le processus d’intégration européenne. Il faut en profiter pour encourager une discussion plus ouverte, plus participée, des problèmes éducatifs dans le contexte européen. C’est vrai que les instances communautaires reconnaissent souvent que “la dimension européenne est l’affaire de tous et non pas seulement celle des décideurs politiques européens”; mais cet appel est plutôt basé sur une logique d’expertise □ la fameuse “synergie d’experts” □ que sur la mobilisation et la participation des différents espaces scientifiques.

L’intervention des chercheurs en éducation □ et très spécialement des comparatistes □ doit éviter l’arrogance d’une vision rationalisée du changement, fondée sur le concept de science comme progrès. L’idée que le travail scientifique peut “redresser” le monde fait partie d’une idéologie qui transforme les intellectuels en tenants de l’amélioration sociale (Popkewitz, 1991). Mais elle doit éviter tout

autant la permanente lamentation quant à l'inutilité de la recherche en éducation. Au regard du présent, je comprends la déception; mais l'éclairage historique nous permet de tempérer quelque peu ces propos. Je ne tiens par preuve que l'ouvrage de John Meyer, David Kamens et Aaron Benavot sur l'homogénéisation du curriculum au XX^e siècle:

“Les changements principaux que nous observons dans l'évolution du curriculum au niveau mondial ont été structurés par les conceptions des scientifiques et des professionnels de l'éducation. Ce sont des changements théorisés, plutôt que des changements qui se limiteraient à refléter des pouvoirs naturels” (1992, p. 175).

Finalement, je souhaite lier ce plaidoyer en faveur d'une plus grande participation des milieux scientifiques à la défense d'une *militance pédagogique*, condition essentielle de tout processus d'innovation. L'histoire nous montre que les moments-forts de coopération et échange ont eu lieu autour de projets éducatifs et d'idéaux pédagogiques qui ont circulé en Europe et dont les différentes communautés locales et nationales se sont appropriées en leur donnant un sens propre. Je prends un seul exemple: la façon dont, aux années vingt, les thèses de l'Éducation Nouvelle ont été relocalisées dans des contextes fort distincts, ayant été prises en charge par des groupes qui ont partagé ce projet de transformation de l'école.

J'en viens à mon propos: faire ressortir l'importance des chercheurs en éducation, surtout en Éducation Comparée, dans l'Europe post-Maastricht. À cela deux conditions: que les différentes communautés (locales, régionales, nationales) se mobilisent autour du débat européen, en le transformant en chose propre; que la recherche en éducation, notamment en Éducation Comparée, soit capable de produire une pensée critique et théorique, une pensée qui ne soit pas purement instrumentale.

Les échecs du passé nous invitent à la modestie et à la prudence. Il faut être conscient des *limites* de nos interprétations, des fragilités de nos encadrements théoriques et conceptuels. Le comparatisme est à la recherche de nouvelles questions, qui lui permettent de construire d'autres histoires. Nos épistémologies ne peuvent plus ignorer quelques-uns des défis de la science contemporaine, notamment la constatation que rien ne peut être connu de façon sûre et qu'il n'y a pas une téléologie de l'histoire. Il s'agit, d'une part, de doter le travail comparatif d'une plus grande épaisseur historique et, d'autre part, d'interroger les présupposés épistémologiques de la modernité: la réalité n'est plus conçue comme une “chose” objective, concrète, palpable, d'où le besoin de comprendre sa nature subjective et le sens qui lui est attribué par les différents acteurs (individuels et collectifs).

Il faut mettre sur pied de nouvelles intelligibilités, qui conduisent les comparatistes à consacrer plus d'attention à l'histoire et à la théorie au détriment

d'une pure description et interprétation, aux contenus de l'éducation et pas seulement à ses résultats, aux méthodes qualitatives et ethnographiques au lieu d'un recours exclusif à la quantification et aux données statistiques (Pereyra, 1993). L'Éducation Comparée doit regarder le monde comme un *texte*, cherchant à comprendre comment les discours font partie des pouvoirs qui partagent et divisent les hommes et les sociétés, qui entérinent des situations de dépendance et des logiques de discrimination, qui construisent des manières de penser et d'agir définissant nos rapports au savoir et à la recherche (Der Derian & Shapiro, 1989).

Les sociétés actuelles □ et l'Europe au premier chef □ constituent un terrain particulièrement stimulant pour la comparaison en éducation. Je tiens, d'abord, à insister sur le fait que l'éducation est un élément central aussi bien des processus de globalisation économique et culturelle que des tendances d'union politique qui ont cours dans certaines régions du monde, notamment en Europe (Altbach, 1991). On vit aujourd'hui une situation exceptionnelle au sein de l'Union Européenne, une situation dans laquelle le rôle des chercheurs se trouve renforcé: pensons à la crise de légitimité due à la vage actuelle d'euro-pessimisme, qui oblige les politiciens à recourir au prestige social des milieux scientifiques; mais pensons aussi au besoin de doter l'éducation d'une plus grande visibilité vis-à-vis l'opinion publique, qui continue à considérer ce domaine comme relevant essentiellement de la compétence de chaque État membre.

Peut-on imaginer une conjoncture plus stimulante et plus dangereuse pour l'Éducation Comparée? À nous d'en développer les potentialités et éviter les écueils. Mais pour cela il faut produire: une Éducation Comparée critique et théorique, et non pas une espèce de réflexion molle du point de vue conceptuel; une Éducation Comparée qui ne rénonce pas à un engagement dans les réalités quotidiennes, mais qui n'accepte pas la mission de simple relais des pouvoirs politiques; une Éducation Comparée qui ne se renferme pas dans des modèles descriptifs et prescriptifs, mais qui assume sa propre historicité et s'investit dans l'élaboration d'approches compréhensives. Il faut que les différentes communautés scientifiques s'approprient de la problématique européenne, que les comparatistes construisent des analyses théoriquement plus élaborées, que l'Europe devienne une référence pour le travail intellectuel. Sans cela le débat restera renfermé entre la logique des experts et la rhétorique politique. Et les Européens et les Européennes continueront à subir, plutôt qu'à participer à la construction de cette Europe (parfois) introuvable.

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

remettent en cause la structure même des systèmes nationaux d'enseignement.

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

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

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

Est-ce nécessaire un autre exemple pour montrer la complexité dont se revêt cette envie d'*écrire le monde*? Est-ce nécessaire un autre exemple pour montrer l'illusion d'établir une *vérité* unique, car nous sommes toujours devant des narratives concurrentielles (White, 1999)? Est-ce nécessaire un autre exemple pour marquer les dilemmes du travail scientifique, et la pluralité de sens qui traversent nos manières de penser et de sentir? Est-ce nécessaire un autre exemple pour dire que la *fin* suppose toujours un changement, dont nous sommes censés rendre raison par notre interrogation intellectuelle?

Références Bibliographiques

Adick, Christel (1989). Education in the Modern World System: An Attempt to End the Mythology of the Concept of Education as a Colonial Heritage. *Education*, 40, pp. 30-48.

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

Altbach, Philip G. (1991). Trends in Comparative Education. *Comparative Education Review*, 35 (3), pp. 491-507.

Anderson, Benedict (1991). *Imagined Communities* □ *Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London and New York: Verso.

Anderson, Benedict (1998). *The Spectre of Comparisons*. London and New York: Verso.

- Arnove, Robert & Torres, Carlos A., eds. (1999). *Comparative Education - The Dialectic of the Global and the Local*. London: Rowman & Littlefield Publishers.
- Aronowitz, Stanley (1992). *The Politics of Identity - Class, Culture, Social Movements*. New York and London: Routledge.
- Badie, Bertrand (1995). *La fin des territoires*. Paris: Fayard.
- Boli, John & Thomas, George, eds. (1999). *Constructing World Culture - International Nongovernmental Organizations since 1875*. Stanford: Stanford University Press.
- Bonnell, Victoria & Hunt, Lynn, eds. (1999). *Beyond the Cultural Turn*. Berkeley: University of California Press.
- Bourdieu, Pierre (1994). *Raisons pratiques - Sur la théorie de l'action*. Paris: Éditions du Seuil.
- Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1967). La comparabilité des systèmes d'enseignement. In Castel, R. & Passeron, J.-C. (eds.), *Éducation, Développement et Démocratie*. Paris: Mouton, pp. 21-58.
- Brown, Chris, ed. (1994). *Political restructuring in Europe*. London and New York: Routledge.
- Cowen, Robert (1999). Late Modernity and the Rules of Chaos: an initial note on transitologies and rims. In Alexander, R., Broadfoot, P. & Phillips, D. (eds.), *Learning from Comparing - New directions in comparative educational research*. Oxford: Symposium Books, pp. 73-88.
- Déloye, Yves (1994). *École et Citoyenneté*. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Der Derian, James & Shapiro, Michael J., eds. (1989). *International/Intertextual Relations □ Postmodern Readings of World Politics*. Lexington, Massachusetts: Lexington Books.
- Featherstone, Mike (1990). Global Culture: An Introduction. *Theory, Culture & Society*, 7 (2-3), pp. 1-14.
- Frediani, Carlo M. (1992). La politique de la Communauté européenne en matière d'éducation et de culture. *L'Europe en Formation*, 284, pp. 51-64.
- Giddens, Anthony (1990). *The Consequences of Modernity*. Stanford: Stanford University Press.
- Green, A.; Wolf, A. & Leney, T. (1999). *Convergence and Divergence in European Education and Training Systems*. London: Institute of Education - University of London.
- Habermas, Jürgen (1992). Citizenship and National Identity: Some Reflections on the Future of Europe. *Praxis International*, 12 (1), pp. 1-19.
- Hix, Simon (1994). The Study of the European Community: The Challenge to Comparative Politics. *West European Politics*, 17 (1), pp. 1-30.

Hutmacher, Walo (1990). *L'école dans tous ses états*. Genève: Service de la Recherche Sociologique.

Jung, Hwa (1993). Editor's introduction to a special issue about "Postmodernity and the question of the other". *Human Studies*, 16 (1-2), pp. 1-17.

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

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

Lenaerts, Koen (1994). Education in European Community Law after "Maastricht". *Common Market Law Review*, 31, pp. 7-41.

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

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

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

Meyer, John W.; Kamens, David H. & Benavot, Aaron, eds. (1992). *School Knowledge for the Masses*. London: The Falmer Press.

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

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

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

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

Pisani, Edgard (1991). Où va l'Europe?. *L'événement européen*, 14-15, pp. 181-183.

Popkewitz, Thomas S. (1991). *A Political Sociology of Educational Reform*. New York: Teachers College Press.

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

Popkewitz, Thomas & Fendler, Lynn, eds. (1999). *Critical Theories in Education: Changing Terrains of*

Knowledge and Politics. New York and London: Routledge.

Robertson, Roland (1992). *Globalization: Social Theory and Global Culture*. London: Sage.

Rohrs, Herman (1992). A United Europe as a Challenge to Education. *European Journal of Intercultural Studies*, 3 (1), pp. 59-70.

Rose, Nikolas (1999). *Powers of Freedom*. Cambridge : Cambridge University Press.

Santos, Boaventura (1998). No Verão com exposcópio. *Visão*, August 13.

Schnapper, Dominique (1994). *La communauté des citoyens - Sur l'idée moderne de nation*. Paris: Gallimard.

Schriewer, Jürgen (1997). L'éducation comparée : mise en perspective historique d'un champ de recherche. *Revue Française de Pédagogie*, 121, pp. 9-27.

Schriewer, Jürgen (2000). World System and Interrelationships Networks - The Internationalization of Education and the Role of Comparative Inquiry. In Popkewitz, T. (ed.), *Educational Knowledge - Changing relationships between the state, civil society, and the educational community*. New York: State University of New York Press, pp. 305-343.

Schriewer, Jürgen, ed. (2000). *Discourse Formation in Comparative Education*. Frankfurt: Peter Lang.

Shaw, Josephine (1992). Education and the Law in the European Community. *Journal of Law & Education*, 21 (3), pp. 415-442.

Smith, Anthony D. (1991). *National Identity*. Reno: University of Nevada Press.

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

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

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

Tyack, David & Tobin, William (1994). The "Grammar" of Schooling: Why has it been so hard to change?. *American Educational Research Journal*, 31 (3), pp. 453-479.

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

Weiler, Hans (1999). Universities, Markets, and the State. *CESE Newsletter*, 41, pp. 19-25.

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

Whitty, G.; Gewirtz, S. & Edwards, T. (2000). New Schools for New Times? Notes toward a

Sociology of Recent Education Reform. In Popkewitz, T. (ed.), *Educational Knowledge - Changing relationships between the state, civil society, and the educational community*. New York: State University of New York Press, pp. 111-129.

Young, Robert (1990). *White Mythologies: Writing History and the West*. London: Routledge.