

PRÉSENTATION

La période contemporaine est marquée par un vaste mouvement de recomposition des mondes éducatifs et scolaires. Sous l'effet de pressions tant exogènes qu'endogènes, on observe une intensification des relations d'interdépendance entre les systèmes d'éducation et de formation qui s'exprime notamment en termes d'émergence de nouveaux acteurs dans l'espace public, de contractualisation des objectifs et de pilotage par la performance, de réformes organisationnelles et curriculaires convergentes, d'imputabilité des institutions et des professionnels de l'éducation... Ce numéro de *Spirale* rassemble des recherches qui mettent au jour les diversités nationales, régionales et locales qui s'expriment en creux d'un tel mouvement global de convergence formelle des systèmes scolaires, en pensant à la fois ce mouvement sur le temps long, car le phénomène n'est pas nouveau, et à partir d'études empiriques locales, qui éclairent les effets de la mondialisation dans des contextes éducatifs et de travail. Ces évolutions renouvellent la question des territoires, des échelles d'analyse des politiques d'éducation, et rendent sans doute insuffisante la compréhension des phénomènes éducatifs à la seule lumière des formes sociétales et politiques construites par la modernité.

ÉDUCATION ET MONDIALISATION

L'ACCÉLÉRATION D'UN PROCESSUS DÉJÀ ANCIEN

La vague contemporaine de mondialisation puise ses origines dans le premier mouvement de structuration des États modernes par le contrôle de l'éducation. L'expansion mondiale de l'école, inséparable de l'édification des États-nations, constituait l'étape indispensable à l'épanouissement de l'économie-monde (Teodoro 2007). Même si elles sont en partie masquées par les attributs encore largement pérennes de la forme scolaire, eux-mêmes conséquents d'un premier mouvement structurel de mondialisation – « persévérance » de l'espace-école, de l'espace et du groupe-classe, du face-à-face pédagogique, des cycles d'études et des diplômes (Meyer et Ramirez 2000) – les transformations sont rapides, et confrontent les mondes éducatifs et scolaires à des défis communs (Novoa 2000).

Le lien contemporain entre mondialisation et éducation est d'abord fortement lié aux difficultés des écoles nationales à réaliser le programme institutionnel qui leur a été assigné, à savoir la démocratisation effective des systèmes d'enseignement et un accès équitable sur le plan sociologique aux diplômes et aux positions sociales auxquelles ceux-ci préparent. L'effritement de l'idéal égalitaire et l'échec mesuré de l'école à promouvoir ce projet ont favorisé un virage important au détour des années soixante-dix et quatre-vingt : la remise en cause d'une gestion de l'éducation par l'État, quels que soient les référents administratifs locaux,

et la promotion d'objectifs d'éducation plus pragmatiques et rapprochés des contextes scolaires. Les effets combinés de ce tournant entraînent un mouvement de dévolution des politiques éducatives vers le niveau local, couplé avec une centralisation forte de politiques éducatives articulant impulsion, responsabilisation et contrôle, soutenues par un renforcement des évaluations à tous les niveaux des systèmes (Rizvi et Lingard 2010).

Il convient de pondérer l'intuition courante et fautive selon laquelle le processus de mondialisation à l'œuvre dans la période contemporaine serait un mouvement inédit. Wallerstein (2004) rappelle que des mouvements analogues se sont déroulés dès le XVI^e siècle, en Europe ou en Asie, témoignant de l'ancienneté d'un phénomène qui a connu plusieurs vagues successives : celle des marchandises, celle des goûts et valeurs d'usages, celle de l'information, celle des marchés financiers... D'autres auteurs montrent bien comment les échanges culturels producteur du fameux « métissage culturel » qui serait l'un des effets majeurs de la mondialisation précède non seulement ce phénomène, mais aussi l'avènement de l'État-nation : l'État moderne a « canalisé » et « orienté » ces échanges et cette diffusion, mais pas interrompu (Wieviorka 2001). La mondialisation procéderait ainsi d'une compression spatio-temporelle du monde, de l'amplification de ce processus de maîtrise de l'espace et du temps construit par la modernité, amplification doublée d'un accroissement de l'interdépendance et des « théâtres sociaux », pour reprendre la formule de Giddens (1994 : 27), qui tendent à se rapprocher en termes de configurations sociales. La mondialisation exprimerait une sorte d'accélération de l'histoire, mais ne revêtirait pas un caractère original ou émergent. La dimension politique du phénomène peut être considérée à part. Si la mondialisation désigne un puissant mouvement de diffusion internationale d'informations, d'idées et de modèles dont les vertus opératoires et la circulation sont assurées par la combinaison de réseaux communicationnels, institutionnels, politiques, scientifiques, il est utile de rappeler, avec Bourdieu, que le saisissement des phénomènes de mondialisation contraint à *ne pas naturaliser le phénomène* (Bourdieu 2002). Pour cette raison même, le sociologue préférerait parler de *politiques de mondialisation*. L'étude des phénomènes de mondialisation et de leurs effets appelle une interrogation prioritaire des *ressorts de ces politiques* autant que les sources et les acteurs producteurs de ces normes transnationales, leurs interactions et les modes d'appropriation de ces transformations.

Sur ce plan précisément, l'effritement de l'idéal démocratique de l'éducation scolaire, que nous avons identifié comme un ressort décisif pour comprendre les politiques contemporaines de mondialisation en direction de l'éducation, se double d'une contrainte forte pour les nations, ancienne mais en voie d'exacerbation : celle de rendre compétitifs les systèmes éducatifs au niveau international. La mondialisation en appelle les systèmes nationaux à une transformation de leur mode d'administration dans un souci d'optimisation de leurs *performances*. La convergence de ces préoccupations de rendement des systèmes éducatifs nationaux a été analysée par Boli *et al.* (1997), qui développent la thèse selon laquelle les systèmes éducatifs nationaux anticipent la convergence des contextes économiques dans lesquels ils s'insèrent bien plus qu'ils ne la subissent. La promotion de la théorie du *capital humain* dans les années soixante a été décisive dans l'orientation des politiques éducatives nationales vers une préoccupation com-

mune de faire évoluer les systèmes éducatifs nationaux dans le sens d'une formation de futurs salariés économiquement compétitifs.

L'INFLUENCE DÉCISIVE DES GRANDES ORGANISATIONS INTERNATIONALES

L'internationalisation des enjeux a été à la fois soutenue et stimulée par l'édification d'un système d'instances intergouvernementales : ONU, OCDE, pour les pays industrialisés et puissantes émergentes, Banque Mondiale, Unesco, FMI pour les pays en développement. Ce nouveau consensus éducatif, soutenu par un discours planétaire et un lexique structurant les contenus et des réseaux institutionnels en assurant la diffusion (Lawn et Lingard 2002, Fejes 2006, Rivzi et Lingard 2006), est caractérisé par le renouvellement du lien entre l'éducation et l'économie. Ce nouvel ensemble est ainsi associé à un souci de dégagement d'un modèle bureaucratique de régulation, jugé coûteux et non pertinent dans le nouvel environnement compétitif international, au profit d'un modèle organisationnel de type managérial (Tonna 2007). Les États ont de fait adopté un ensemble de réformes transférant dans le secteur public des outils de pilotage et de régulation jusqu'alors propres au secteur privé.

Ces indices de convergence, qui qualifient désormais le *mainstream* en matière de politiques publiques (Robertson et Dale 2009), s'exposent comme autant de mots d'ordre : gouvernance, qualité, responsabilité, autonomie, pilotage par l'évaluation et les résultats (Dupriez et Mons 2011, Demeuse 2012, Dupriez et Malet 2013). Les politiques en direction de l'école ont été affectées par ces évolutions, d'abord dans le monde anglo-saxon, puis au-delà : développement d'une culture de la performance et de l'évaluation à tous les niveaux des systèmes ; *benchmarking* ; promotion de l'organisation scolaire comme cadre de régulation par les résultats ; gestion managériale des ressources humaines dans les écoles. L'exploration du lexique des réformes montre une préoccupation partagée de modernisation de la profession ou de la main-d'œuvre éducative et enseignante (Butt et Gunter 2007, Malet 2009). Les rhétoriques concourent à un discours dominant où une culture du résultat s'exprime en accord avec des référentiels politico-administratifs locaux (Dupriez et Dumay 2009).

L'éducation étant dès lors considérée comme un facteur de compétitivité décisif pour les nations, le développement d'une culture de l'évaluation et de la diffusion de l'information, a favorisé l'efficacité des systèmes éducatifs nationaux, structurant progressivement l'éducation en quasi-marché transnational (Loomis, Rodriguez et Tillman 2008). Combinées à la dette publique des États-nations intégrés dans une économie globale, les politiques d'éducation et de formation se sont ainsi progressivement déplacées du cadre local ou national, pour devenir de plus en plus dépendantes de l'économie mondiale et conduites dans le cadre d'une gouvernance mondiale soucieuse de discipline fiscale en matière de dépenses publiques, de libéralisation, d'efficacité et de compétitivité.

Les politiques nationales épousent l'agenda établi par des institutions intergouvernementales qui ne sont d'ailleurs que l'émanation des nations elles-mêmes. Dans ce contexte interventionniste à l'égard des écoles nationales, la diversité internationale – et parfois intranationale – peut surprendre. Si la raison de cette di-

versité persistante tient prioritairement à la capacité des sociétés nationales à traduire localement les recommandations supranationales, à les accompagner ou, le cas échéant, à y résister, d'autres raisons existent. L'une tient à la nature essentiellement formelle et procédurale des transformations, elle-même doublée d'une prééminence des critères de coûts dans les politiques projetées (Tatto 2007). L'autre raison tient à ce que les politiques de mondialisation formulent avant tout un programme d'harmonisation internationale centré sur l'établissement de minima en matière d'éducation, que celui-ci prenne localement la forme d'un socle, de *basic skills* ou de *key-competencies*. Or, les systèmes éducatifs nationaux se sont, pour la plupart, édifiés prioritairement en référence au sommet du système plutôt qu'à sa base. Dans un contexte de politiques d'harmonisation de ces minima et avec pour ressorts et arrière-plans l'effritement de l'idéal égalitaire et, conséquemment, la mise en concurrence des systèmes et des établissements d'enseignement, à travers la progressive déréglementation des premiers, les politiques de mondialisation créent les conditions d'un accroissement des inégalités par un retour à une dualisation des systèmes d'enseignement, dont le dépassement avait été l'idéal de l'école démocratique du XX^e siècle (Malet 2010). Ce projet, que les exigences d'équité et de justice sociale qui accompagnent la rhétorique réformatrice tendent à opacifier, préoccupe les États autant que la satisfaction formelle à l'harmonisation de l'éducation de base (Henry *et al.* 2000, Lessard 2003).

DE NOUVEAUX OBJETS ET TERRITOIRES DE RECHERCHE EN ÉDUCATION

L'ensemble de ces transformations se réalisent donc en partie sous l'effet de l'intégration dans des ensembles politiques supranationaux et de la diffusion de principes organisationnels et de référentiels transnationaux communs en matière scolaire, générant une certaine convergence formelle des cadres de régulation de l'école.

Mais elles se réalisent aussi sous l'effet de transformations internes des systèmes et de l'activité éducative. La vague contemporaine de mondialisation vient se greffer sur — et interagir avec — le processus de massification des systèmes éducatifs. Au cours des dernières décennies en effet, les systèmes scolaires occidentaux ont été travaillés par de profondes transformations qui ont également des effets sur les évolutions contemporaines des objets de savoirs, des contenus et des formes d'enseignement : passage d'un enseignement élitiste à un enseignement de masse, diversification des publics et des contextes d'enseignement, émergence d'une demande de participation sociale. Simultanément, elles ont des effets sur les inégalités en éducation, l'apparition ou la redéfinition de problèmes sociaux tels que la déscolarisation ou encore la violence à l'école. La conjugaison des processus de mondialisation et de massification est à l'origine de nouvelles incertitudes, qui se développent au sein des systèmes et qui concernent notamment leur mission de transmission culturelle, remise en cause sous l'effet de l'accélération et de la diversification des lieux et des instances de production de savoirs, d'une reconnaissance de la forme scolaire de moins en moins assurée, et de la variabilité croissante des contextes éducatifs, des conditions d'exercice du métier d'enseignant et des publics.

Directement ou indirectement, dans leur classe ou dans leur établissement, les enseignants sont confrontés à ces évolutions. En faisant peser sur les systèmes des injonctions au changement, le processus de mondialisation crée du trouble parmi les acteurs de l'école et de l'éducation : en premier lieu les élèves et les enseignants. Devant de fait composer aujourd'hui avec des groupes d'élèves qui n'ont jamais été aussi hétérogènes, confrontés à une pluralité linguistique et culturelle dans les murs de l'école et de la classe, comment les enseignants assument-ils aujourd'hui des missions complexes, parfois écartelés, dans leur quotidien professionnel, entre les valeurs qui fondent et légitiment leur activité, et les injonctions de rationalisation de leur action qui bouleversent les normes professionnelles et brouillent leurs missions originaires ? Comment ces enjeux se traduisent-ils localement, dans les évolutions observables du travail éducatif et enseignant et dans les modalités de formation à l'exercice du métier d'enseignant ?

De nouvelles questions et territoires de recherche émergent, tendus entre d'une part l'exigence de prendre en compte l'intensification de la circulation de la culture et l'influence réciproque entre des contextes éducatifs éloignés, aboutissant moins à une improbable uniformisation transnationale des modèles sociaux qu'à des formes singulières d'appropriation par des « communautés interprétatives » de phénomènes convergents (Novoa 2000), et, d'autre part, le besoin corollaire de voir reconnus des espaces identitaires plus restreints que l'espace national (Arnove et Torres 1999).

La mondialisation et la fragmentation qui l'accompagne, exprimant la dualité propre à cette compression de l'espace et du temps qui a produit le néologisme de *glocalisation* (Robertson 1995) participent d'un même processus d'étirement des cadres spatio-temporels construits par la modernité, dont l'État-nation constitue un des piliers. Nulle contradiction en réalité pour les observateurs et analystes de ces transformations, car « la transformation locale fait autant partie de la mondialisation que l'extension latérale des relations sociales à travers le temps et l'espace » (Giddens 1994 : 70).

Les pressions qui pèsent sur les systèmes éducatifs convergent, mais ne donnent pas lieu pour autant à une homogénéisation des solutions mises en œuvre, et ce malgré la congruence des modèles politiques et de réformes adoptés. La mondialisation de l'éducation ne disqualifie donc pas l'État-nation comme unité de recherche et de comparaison, pour qui ancre ses recherches dans le domaine de l'éducation comparée (Felouzis et Fouquet-Chauprade 2011, Resnik, Schriewer et Welch 2008, Malet 2008 et 2009). L'espace national demeure un cadre pertinent et nécessaire pour le chercheur, dans la seule mesure où sa fonction même, en tant que cadre fondateur d'une communauté politique, dans la géoculture de la modernité, a été précisément d'inventer un espace culturel cohérent. Si, selon la théorie du système mondial discutée par Arnove (1980), revisitée par Schriewer (1997), notamment, les systèmes d'éducation nationaux sont de moins en moins souverains dans l'élaboration de *curricula* (Mangez 2010), et soumis à des injonctions exogènes qui influent sur la définition des finalités même de l'éducation, les orientations programmatiques élaborées dans les organismes internationaux ne neutralisent pas les dynamiques culturelles, nationales et locales des systèmes éducatifs et scolaires (Dale 2005). Elles les transforment, sans aucun doute. Les sociétés nationales, dans ce contexte de circulation, d'échanges, de contraintes et d'emprunts

accrus, contexte qui ouvre la voie à diverses formes et différents rythmes de médiation et d'hybridation, sont en somme appelées à se redéfinir, du fait de ces phénomènes de circulation, mais aussi parce qu'elles ne constituent plus l'horizon exclusif ou ultime de référence pour les individus qui la composent, eux-mêmes tendus entre différents espaces et horizons d'accomplissement et de reconnaissance (Malet 2011).

Les univers éducatifs et scolaires se trouvent ainsi aujourd'hui placés au cœur d'une série de tensions, entendues comme ensemble de forces parfois contradictoires : entre les niveaux local, national et global, entre les permanences héritées du passé et les exigences de la modernité, entre les injonctions de modernisation et de changement et les pratiques éducatives ordinaires. Dans la plupart des contextes nationaux, ces transformations produisent des effets sur les mondes scolaires à de multiples niveaux : les *curricula*, les objets de savoirs et les contenus d'enseignement, l'organisation du travail et du temps scolaires, le fonctionnement des établissements, devenus progressivement le cadre privilégié de référence de l'action éducative, de sa régulation et de son évaluation. Aux anciens modes de régulation des systèmes éducatifs sont venus se substituer une « procéduralisation » de l'action publique et un management par les objectifs et les résultats ; le processus est immanquablement sous-tendu par des critères d'ordre et donc régi par des normes. Comment qualifier les normes de l'action publique à l'œuvre dans ce processus ? Quels sont les outils de diffusion de ces normes de régulation et d'action ? Peut-on repérer un changement de paradigme dans l'évolution des politiques éducatives ? Quels sont les effets de ce processus de mondialisation sur les contextes nationaux d'éducation et de formation ?

PRÉSENTATION DES CONTRIBUTIONS

Ce numéro de *Spirale* entend donner une place à ces processus de médiation et d'hybridation à l'œuvre dans différents contextes d'éducation, à travers l'analyse des jeux d'acteurs qui introduisent de la diversité, au-delà d'une apparente homogénéisation internationale dans une éducation mondialisée.

Ce dossier rassemble des recherches qui mettent au jour les diversités nationales, régionales et locales qui s'expriment en creux d'un mouvement global de convergence formelle des systèmes scolaires. Il offre une panoplie de regards analytiques sur le processus de mondialisation de l'éducation. Différentes disciplines sont mobilisées : la sociologie, l'histoire, les sciences de l'éducation, la science politique. Différentes thématiques sont étudiées : la mobilité géographique des étudiants ou des enseignants, la circulation internationale des idées et des experts, le développement du néolibéralisme en éducation, la réappropriation/traduction locale de politiques venues d'instances supranationales. Différentes époques sont prises en compte : du développement de véritables réseaux d'enseignement français à l'étranger dès le XVII^e siècle au programmes Erasmus contemporains. Différents territoires se croisent au fil des contributions : l'Europe, l'Amérique du Nord, l'Amérique latine, l'Afrique.

La notion d'hybridation apparaît comme une clé possible – relativement souple – pour l'analyse de la mondialisation en éducation. De nombreuses situations sont en effet marquées par des flux multidirectionnels d'idées, d'acteurs, de

politiques, qui reposent sans cesse la question de l'engagement des acteurs dans des processus qui à la fois leur appartiennent et leur échappent constamment.

Dans leur contribution, Luis-Miguel Carvalho et Estela Costa nous invitent à explorer la notion d'hybridation, à en tester la fécondité empirique au travers d'une étude de cas qu'ils ont menés à bien dans le cadre du projet Knowandpol au Portugal. Ils soulignent en particulier que le processus d'hybridation est un processus « productif » à l'origine de significations nouvelles.

Au centre de ces travaux mais aussi au centre des préoccupations d'autres contributeurs à ce numéro, se trouve la question de la place des normes internationales dans le développement des politiques éducatives nationales ou locales. La diffusion de connaissances/performances joue un rôle central dans le processus au travers duquel des instances internationales influencent les politiques éducatives (Ozga 2008). Dans leur contribution, Miguel Souto Lopez et Sarah Croché examinent ainsi la manière dont les enquêtes PISA produisent des effets sur le paysage des politiques éducatives en Belgique francophone. Ils font écho à d'autres travaux, en particulier un numéro spécial de la revue *European Educational Research Journal*, qui ont tenté de saisir empiriquement et théoriquement la portée des enquêtes PISA dans le contexte européen (voir notamment Carvalho 2012, Mangez et Hilgers 2012, Pons 2012, Neumann *et al.* 2012, Grek 2012).

On retrouve dans la contribution de Valérie Barry cette préoccupation pour la manière dont des normes et des pratiques promues au niveau international acquièrent des significations nouvelles dans les contextes spécifiques où elles font l'objet d'une réappropriation. Son travail comparatiste examine en effet comment le modèle de l'école inclusive, qui s'internationalise progressivement, se trouve retraduit en des systèmes représentationnels assez différents en fonction des contextes.

On ne s'étonnera pas de trouver dans ce numéro plusieurs articles préoccupés par la question de l'évaluation de l'éducation et de ses effets sur les professionnels de l'éducation. L'évaluation des résultats se joue à des niveaux multiples. Si les enquêtes internationales sont souvent utilisées par les acteurs politiques pour tenter d'évaluer les performances des systèmes éducatifs, d'autres formes d'évaluation se déploient et s'adressent plus directement aux enseignants. Comme le montre l'article d'Isabelle Harlé-Giard et Anne Josso-Perrochaud, en France, les évaluations nationales des élèves en mathématique et en français sont souvent mal perçues par les enseignants qui y voient une atteinte à leur autonomie professionnelle. Les nouvelles formes de gestion de systèmes scolaires pilotés par l'évaluation et les résultats a des effets sur l'identité et la professionnalité des enseignants, placés dans une logique d'imputabilité qui contrarie les normes professionnelles en usage et les conceptions qu'ont les enseignants – ici du premier degré en France – de leur propre responsabilité professionnelle.

L'article de Martine Janner et Laurent Lescouarch éclaire aussi les difficultés rencontrées par les enseignants face à certaines injonctions au changement. A partir d'une enquête empirique et d'un travail d'accompagnement mené dans des établissements scolaires français, leur contribution montre comment, sous l'effet des prescriptions institutionnelles, notamment marquées par l'accroissement des pratiques évaluatives, les représentations qu'ont les enseignants de leur missions professionnelles et de leur travail, sur un plan individuel et collectif, évo-

luent dans un mélange d'inquiétude, d'adaptation, de « transmutation » et de ménagement de leur liberté pédagogique et professionnelle.

Produire et surtout diffuser des connaissances deviennent ainsi des éléments centraux d'un travail politique. La diffusion de connaissances constitue un mode d'exercice du pouvoir d'autant plus présent que les structures de pouvoir prennent la forme de structures décentralisées accordant au moins formellement davantage d'autonomie aux organisations locales et aux acteurs locaux.

Avec la contribution de François Malgouyres s'ouvre la problématique de l'association entre mondialisation, décentralisation et néolibéralisme. Il est vrai que les recommandations de nombreux experts et de diverses agences internationales ou intergouvernementales ont eu tendance à encourager les mouvements de décentralisation et de déconcentration. Souvent, ces mouvements ont été de pair avec un accroissement des inégalités. Comme le montre bien Malgouyres dans une approche comparative menée sur le continent latino-américain et dans trois pays de tradition fédérale – le Mexique, le Brésil et l'Argentine – on assiste aujourd'hui à des processus de recentralisation après avoir assisté à des mouvements distincts de décentralisation et de déconcentration éducative. Malgouyres interroge les ressorts politiques globaux et locaux de ces mouvements, contemporains d'un pays à un autre, même si distinctifs. En Afrique, le pouvoir des instances internationales est à l'évidence également très prégnant. Marie-France Lange souligne ainsi les pressions normatives et matérielles exercées par exemple par la Banque Mondiale sur les politiques éducatives de nombreux pays africains, souvent entraînés malgré eux dans une forme de jeu de dupes dont Lange éclaire les origines, les ressorts et les enjeux.

La mobilité des individus et les phénomènes de migration sont des composantes et des indices importants des processus de mondialisation. Cette dernière a prioritairement trait à ces phénomènes, même si dans la période contemporaine et avec la mise en place de réseaux de communication comprimant plus encore l'espace et le temps, la mobilité peut prendre des formes moins concrètes. Dans l'éducation toutefois, comme dans le marché du travail dans une économie mondialisée, la migration des individus est une donnée essentielle, à laquelle s'intéresse Magali Ballatore dans sa contribution. L'extension de la mobilité étudiante, phénomène décisif et néanmoins très limité, et ses effets, sont interrogés par Ballatore, dans trois pays européens, dans leur influence sur les parcours des étudiants et sur les changements des sphères des études et du travail auxquelles l'institutionnalisation de cette mobilité étudiante concourt, en termes d'exigences croissante d'adaptabilité, de flexibilité et, bien sûr, de mobilité.

L'article de Carlos Torres introduit une conception plus conflictualiste et plurielle du processus de mondialisation. Celui-ci serait en réalité constitué de forces multiples et contradictoires. A la mondialisation néolibérale qui promeut la privatisation de l'éducation et la mise en compétition des acteurs de l'éducation, s'opposent des forces altermondialistes, véhicules d'une « mondialisation par le bas ». D'autres forces, notamment celles en faveur d'une mondialisation des droits humains, s'exercent également, mais dans des directions différentes, sur les systèmes éducatifs.

Dans une perspective plus conceptuelle et spéculative, Monica Mincu explore dans sa contribution le sens et les effets d'une conception de l'éducation

marquée par un modèle communautaire, qui s'est développé en réponse à un individualisme croissant – modèle qui serait selon Mincu l'expression des tensions entre processus de mondialisation, enjeux d'individualisation et reconnaissance des identités plurielles dans l'espace public et notamment à l'école. Mincu examine, sur le temps long, les thèses d'une éducation libérale réformée et examine particulièrement les perspectives de la « non-neutralité en éducation », en les mettant en perspective avec les concepts de communauté éducative et de participation scolaire, approchées comme formes particulières d'expression de la non-neutralité en éducation.

Le dernier article de ce numéro spécial, enfin, offre un regard historique sur la constitution, dès le XVII^e siècle d'un réseau éducatif international. Noël Martine montre comment migrants et exilés, surtout congréganistes, ont constitué un réseau éducatif français à l'étranger qui a su exporter la culture française et conjuguer le respect du local et l'universalité de la raison critique.

Régis MALET

Université de Bordeaux

Laboratoire Cultures, Éducation et Sociétés

(LACES – EA4140)

Éric MANGEZ

Université Catholique de Louvain

Groupe Interdisciplinaire de Recherche

sur la Socialisation, l'Éducation et la Formation (GIRSEF)

Bibliographie

- Arnove R. F. & Torres C. A. (eds.) (1999) *Comparative Education. The dialectic of the global and the local*. Lanham : Rowman and Little.
- Beck U. (2006) *Qu'est-ce que le cosmopolitisme ?* Paris : Aubier.
- Boli J., Meyer J., Thomas G. et al. (1997) « World Society and the Nation State » – *American Journal of Sociology* CIII, 1 (144-181).
- Bourdieu P. (2002) « Pour un savoir engagé » – *Le Monde Diplomatique* février, 3.
- Butt G., Gunter H. & Thomas H. (2007) *Modernising schools : people, learning and organisations*. London : Continuum Publishers.
- Carvalho L. M. (2012) « The Fabrications and Travels of a Knowledge-Policy Instrument » – *European Educational Research Journal* 11, 2 (172-188).
- Dale R. (2005) « Globalisation, Knowledge Economy and Comparative Education » – *Comparative Education* 4, 2 (117-149).
- Dale R. & Robertson S. (2009) *Globalization and Europeanization in Education*. Wallingford : Symposium Books.
- Demeuse M. (dir.) (2012) « Des coulisses des évaluations internationales à leur influence » – *Éducation Comparée* 7.
- Dupriez V. & Dumay X. (dir.) (2009) *L'efficacité dans l'enseignement : promesses et zones d'ombre*. Bruxelles : De Boeck.

- Dupriez V. & Mons N. (dir.) (2011) « Les politiques d'*accountability* » – Dossier *Éducation Comparée* 5.
- Dupriez V. & Malet R. (2013, à paraître) *L'évaluation dans les systèmes scolaires. Accommodements du travail et reconfiguration des professionnalités*, Bruxelles-Montréal : de Boeck.
- Fejes A. (2006) « The planetspeak Discourse of Lifelong Learning in Sweeden : What is an Educable Adult ? » – *Journal of Education Policy* XXI, 6 (697-716).
- Felouzis G. & Fouquet-Chauprade B. (dir.) (2011) « Penser les marchés scolaires » – Dossier de la revue *Éducation Comparée* 6.
- Grek S. (2012) « What PISA Knows and Can Do : studying the role of national actors in the making of PISA » – *European Educational Research Journal* 11, 2 (243-254).
- Giddens A. (1994) *Les Conséquences de la modernité*. Paris : L'Harmattan.
- Henry M., Lingard B. & Rivzi F. (2000) *The OECD, globalization and education policy*. Oxford : Pergamon.
- Lawn M. & Lingard B. (2002) « Constructing a European Policy Space in Educational Governance : the role of transnational policy actors » – *European Educational Research Journal* 1, 2 (290-307).
- Lessard C. (2003) « L'excellence des uns contre la réussite de tous » – *Relations* 687 (12-16).
- Loomis S., Rodriguez J. & Tillman R. (2008) « Developing into similarities : global teacher education in twentieth century » – *European Journal of Teacher Education* XXXI, 3 (233-245).
- Malet R. (2008) *La formation des enseignants comparée*. Francfort : Peter Lang.
- Malet R. (2009) « Former, réformer, transformer la main-d'œuvre enseignante ? Politiques comparées et expériences croisées anglo-américaines » – *Éducation et Sociétés* 1, 23 (91-122).
- Malet R. (dir.) (2010) *École, médiations et réformes curriculaires : perspectives internationales*. Bruxelles : De Boeck.
- Malet R. (dir.) (2011) « Former sous influence internationale : circulation, emprunts et transferts » – Dossier de la revue *Recherche et Formation* 65.
- Mangez E. (2010) « Global knowledge-based policy in fragmented societies : the case of curriculum reform in French-speaking Belgium » – *European Journal of Education* 45, 1 (60-73).
- Mangez E. & Hilgers M. (2012) « The Field of Knowledge and the Policy Field in Education : PISA and the production of knowledge for policy » – *European Educational Research Journal* 11, 2 (189-205).
- Meyer J., Boli J. & Thomas G. (1997) « World society and the Nation-State » – *American Journal of Sociology* CIII, 1 (144-181).
- Meyer J. & Ramirez F. O. (2000) « The world institutionalization of education. Origins and implications » – in : J. Schriewer (dir.) *Discourse Formation in Comparative Education*. Francfort : Peter Lang.
- Neuman E., Kiss A., Feles., Bajomi I., Berenyi E., Biro Z. & Vida J. (2012) « The Hard Work of Interpretation : the national politics of PISA reception

- in Hungary and Romania » – *European Educational Research Journal* 11, 2 (227-242).
- Novoa A. (1998) *Histoire et comparaison : essais sur l'éducation*. Lisbonne : Educa.
- Ozga J. (2008) « Governing Knowledge: research steering and research quality » – *European Educational Research Journal* 7, 3 (261-272).
- Pons X. (2012) « Going beyond the “PISA Shock” Discourse : an analysis of the cognitive reception of PISA in six European countries, 2001-2008 » – *European Educational Research Journal* 11, 2 (206-226).
- Tardif M. & Lessard C. (dir.) (2004) *La Profession d'enseignant aujourd'hui*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Rivzi F. & Lingard R. (2006) « Globalization and the changing nature of the OECD's educational work » – in : H. Lauder, P. Brown and J. A. Dillabrough (dir) *Education, globalization and social change*. Oxford : Oxford University Press.
- Resnik J., Schriewer J. & Welsh A. (2008) « L'éducation compare aujourd'hui » – Dossier de la revue *Éducation Comparée* 3.
- Rivzi F. & Lingard B. (2010) *Globalizing Education Policy*. Londres and New York : Routledge.
- Robertson R. (1995) « Glocalisation : Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity » – in : Mike Featherstone, Scott Lash and Roland Robertson Global (eds.) *Modernities*. London : SAGE Publication.
- Schriewer J. (1997) « L'éducation comparée : mise en perspective d'un champ de recherche » – *Revue Française de Pédagogie* 121 (9-28).
- Tatto M. (coord.) (2007) « Special edition on educational reform and teacher education » – *International Journal of Educational Research* 45 (4-5).
- Teodoro A. (2007) « Nouvelles modalités de régulation transnationale des politiques éducatives. Évidences et possibilités » – *Carrefours de l'Éducation* 24 (201-215).
- Tonna M. (2007) « Teacher education in a globalized age » – *Journal for Critical Education Policy Studies* V, 1.
- Voisey H. & O'Riordan T. (2001) « Globalization and Localization » in : Tim O'Riordan *Globalism, Localism and Identity* 37. London : Earthscan Publications.
- Wallerstein I. (2004) *Comprendre le monde. Introduction à l'analyse des systèmes-monde*. Paris : La Découverte.
- Wieviorka M. (2001) *La différence*. Paris : Les Éditions Balland.

Les expertises « en double aveugle » ont été produites par Daniel Bart, Francis Danvers, Éric Dugas, Cédric Fluckiger, Aziz Jellab, Juan Carlos Faraco, Nicole Tutiaux-Guillon, Maria Pagoni, Régis Malet, Éric Mangez, Suzanne Majhanovitch, José Luis Wolfs

Sur les 17 propositions reçues, 11 ont été retenues après révision.