



**Université de Strasbourg  
Faculté des Sciences de l'éducation**

**Volume 1**

**Note de Synthèse en vue de l'obtention de  
l'Habilitation à Diriger des Recherches**

**L'éducation comparée entre approche  
pragmatique et approche compréhensive**

Elisabeth Regnault

Jury :

Dominique Groux, Professeure en Sciences de l'éducation, Université de Guyane et des Antilles (rapporteur externe)

Michèle Kirch, Professeure en Sciences de l'éducation, Université de Strasbourg, (garante)

Régis Malet, Professeur en Sciences de l'éducation, Université de Bordeaux (rapporteur externe)

Nicole Poteaux, Professeure en Sciences de l'éducation, Université de Strasbourg (garante)

Antonio Teodoro, Professeur en Sciences de l'éducation, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa (rapporteur externe)

Henri Vieille-Grosjean, Professeur en Sciences de l'éducation, Université de Strasbourg

**Avril 2015**

A ma grand-mère, Lucienne Fradin, qui a toujours cru en moi.  
A Charles Romain Mbele, Rémy Mbele et Maxime Mbele, le ciment de ma vie.  
A ceux que j'aime : Roch Adopo, Dino Falco, Stéphane Momo Tsogbny et Rochelle  
Mbon-Alouna.

A ma famille de France et du Cameroun.

A la mémoire de Michel Debeauvais (1921-2012), fondateur de l'AFEC (Association  
Francophone d'Education Comparée) en 1973.

A la mémoire de Louis Porcher (1940-2014), co-fondateur de l'AFDECE (Association  
Française d'Education Comparée et des Echanges) en 1998.

## Remerciements

Un grand merci à tous ceux qui m'ont accompagnée dans mon parcours et m'ont fortement inspirée : Martine Abdallah-Preteille, Claude Clanet, Françoise Creze, Dominique Groux, Michèle Kirch, Régis Malet, Nicole Poteaux, Michel Sonntag, Geneviève Vermès et Henri Vieille-Grosjean.

Merci à mes deux garantes, Michèle Kirch et Nicole Poteaux, pour leur accompagnement rigoureux.

Merci à tous mes collègues de la Faculté de Sciences de l'éducation et du laboratoire le LISEC car ils m'ont beaucoup écoutée et conseillée.

Merci aux étudiants de Sciences de l'éducation qui m'ont permis de formaliser les problématiques de recherche en éducation comparée à travers les cours dispensés.

Merci à tous mes amis de Schiltigheim, de Strasbourg, de France et du monde entier. Merci à Charles Romain Mbele, mon compagnon, pour la relecture de la note de synthèse, à Said Ghedir pour la relecture de la bibliographie et à Zohra Guerraoui, Maître de conférences en Psychologie interculturelle à l'Université de Toulouse Jean Jaurès, ma fidèle amie depuis nos études à Toulouse en 1985, pour son soutien indéfectible.

Surtout merci à la vie.

## Sommaire

<b>INTRODUCTION</b>	<b>5</b>
<b>CHAPITRE I PARCOURS PERSONNEL DE RECHERCHE, GENÈSE DE LA PROBLÉMATISATION</b>	<b>11</b>
<b>Première partie : un parcours oscillant entre une approche pragmatique et une approche compréhensive</b>	<b>12</b>
<b>Deuxième partie : problématisation</b>	<b>19</b>
<b>CHAPITRE II ETAT DE L'ART DE L'EDUCATION COMPAREE A L'INTERNATIONAL</b>	<b>23</b>
<b>Première partie : le contexte historique</b>	<b>24</b>
<b>Deuxième partie : le contexte actuel</b>	<b>32</b>
<b>Troisième partie : les approches et méthodes dans la recherche en éducation comparée : exemples, apports et limites</b>	<b>41</b>
L'approche pragmatique et la psychologie métrique	42
L'approche compréhensive et la psychologie interculturelle	67
Un exemple de tension entre ces deux approches : l'Europe de l'éducation	76
<b>CHAPITRE III ANALYSE DE MES TRAVAUX ACTUELS ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE, À LA LUMIÈRE DE CET ÉTAT DE L'ART</b>	<b>83</b>
<b>Première partie : travaux réalisés</b>	<b>84</b>
<b>Deuxième partie : travaux en cours et perspectives</b>	<b>99</b>
<b>Conclusion</b>	<b>106</b>
Bibliographie par ordre alphabétique	109
Liste de mes publications par ordre chronologique	123
Table des matières	135

# **Introduction**

Cette note de synthèse porte sur le lien entre éducation comparée et éducation interculturelle, à travers la mise en miroir de deux approches comparatives, l'approche pragmatique qui vise l'universalité des pratiques ainsi que la possibilité de transfert de « bonnes pratiques » et l'approche compréhensive, centrée sur la compréhension des phénomènes dans leur contexte culturel. L'éducation comparée est en effet, en tension entre le désir, d'une part, d'ériger une « science » de l'éducation comparée, pour l'essentiel basée sur des critères positivistes avec intention de produire un savoir objectif, appliqué et généralisable et d'autre part, de réaliser un travail d'expert accompli au sein des organisations internationales, notamment en ce qui concerne l'effort pour mettre sur pied des dispositifs statistiques et des typologies des systèmes d'enseignement (Malet, 2005). Un double regard distancié à la fois sur mon parcours personnel de recherche et sur l'éducation comparée permet d'analyser les tensions à ces deux niveaux et de privilégier plutôt l'approche compréhensive comme une possibilité de dégager des similitudes et des différences, de comprendre les processus en jeu dans le comportement des acteurs, sans faire émerger des « bonnes pratiques ».

Dans ma thèse de Doctorat, soutenue en juin 1992 à l'Université de Toulouse Jean Jaurès, anciennement Toulouse Le Mirail, j'ai développé une problématique en éducation interculturelle. Mon champ de recherche est devenu, par la suite, celui de l'éducation comparée car j'ai comparé les données recueillies en France à Toulouse avec celles recueillies en Belgique francophone, à Bruxelles. La problématique de la thèse interroge les représentations réciproques interculturelles entre des parents français et maghrébins dans un quartier populaire de Toulouse. Cette recherche m'a permis de formuler des hypothèses concernant non seulement l'incidence de l'aménagement du quartier sur les représentations et préjugés réciproques mais également l'influence des réunions autour de thématiques scolaires sur ces représentations. En 1994, en tant que chargée de cours à l'Université de Valenciennes, j'ai pu mener un travail de comparaison avec la Belgique francophone, proche de Valenciennes. C'est à partir de ce moment précis que j'ai inscrit mes publications dans le champ de l'éducation comparée. L'année 1995 correspond à ma nomination comme Maître de Conférences à l'Université de Strasbourg, anciennement Université Louis Pasteur, sur un profil en éducation comparée avec la responsabilité de créer une dynamique d'échanges internationaux au sein du département de Sciences de l'éducation qui était, à l'époque, rattaché à la Faculté de Psychologie et Sciences de l'éducation. Depuis cette période, je développe la mobilité internationale étudiante, enseignante et administrative.

En 2010, j'ai ressenti le besoin de rédiger l'HDR pour trois raisons : ma participation en tant que chef de projet local de COMENIUS III "Career Guide for Schools", de 2005 à 2008, a déclenché un processus de réflexion. La participation à COMENIUS a permis de mettre en exergue la problématique du concept de "bonnes pratiques", concept que j'ai commencé à interroger en me demandant à partir de quels critères une pratique d'orientation scolaire et professionnelle est considérée comme "bonne" et ce qui justifie son transfert dans un autre pays. Utiliser le terme de "bonnes pratiques", c'est orienter les choix des acteurs et établir une hiérarchie entre les pratiques. Si le présupposé de la Commission Européenne relève de l'universalité des pratiques après échange et expérimentation, l'investigation du terrain à Strasbourg a révélé l'importance de questionner l'appropriation des outils d'orientation par les acteurs, surtout ceux qui ont expérimenté de nouveaux outils, c'est-à-dire les COP (Conseiller d'Orientation Psychologue), les enseignants et les documentalistes. Les expérimentateurs percevaient la majorité des nouveaux exercices, considérés comme des "bonnes pratiques"

nationales par les collègues grecs, comme des exercices réalisables dans une culture anglo-saxonne et non française. Ces réticences ont conduit ces personnes à modifier les consignes des exercices, introduisant ainsi des biais dans les résultats de l'évaluation finale. En effet, il a été demandé aux élèves de présenter leurs traits de personnalité en groupe dans le cadre d'un exercice de développement personnel sur la connaissance de soi. Il s'est avéré que les élèves français ont eu des difficultés à parler d'eux-mêmes. Certains expérimentateurs ont donc modifié les consignes, en travaillant avec les élèves en individuel. Face aux résistances observées dans le transfert des pratiques, j'ai interrogé cette idée d'échange et d'expérimentation de « bonnes pratiques » nationales pouvant faire émerger des « bonnes pratiques » européennes, transférables d'un pays à un autre.

Dans le même registre, j'ai questionné le lien entre science et expertise en éducation comparée en critiquant l'utilisation des résultats des enquêtes internationales de rendement des systèmes éducatifs, telles que PISA (*Programme for International Student Assessment*) et PIRLS (*Progress in Reading Literacy Survey*), par les responsables politiques en France. Depuis 2000, ces enquêtes se donnent comme objectif de dégager des « bonnes pratiques », en s'inscrivant dans une comparaison mutuelle et en utilisant des tableaux simplifiés classant les pays sur une échelle. Depuis 2000, PISA en particulier, est devenu un référentiel pour justifier toutes sortes de décisions et de réformes nationales (Bottani, Vrignaud, 2005).

Ces interrogations se sont consolidées petit à petit lors de mes nombreux déplacements dans le cadre de la mobilité Erasmus enseignante et lors des congrès anglophones de la CESE (*Comparative Education Society in Europe*). En effet, les collègues ont partagé mon questionnement et m'ont aussi aidée à mieux le formaliser.

Une réflexion approfondie sur la question devait passer par un regard global et distancié qui est devenu un état de l'art en éducation comparée, en présentant le contexte historique et actuel de cette spécialité. Je me suis rendue compte que l'éducation comparée, comme spécialité des Sciences de l'éducation, est en tension. L'approche pragmatique sous-tend autant les travaux qui visent à ériger une « science » de l'éducation comparée, basée sur des critères positivistes avec l'intention de produire un savoir objectif, appliqué et généralisable que le travail d'expert accompli au sein des organisations internationales. La définition de Van Daele (1993) permet de comprendre cette tension exprimée par Malet (2005).

*L'éducation comparée est la composante pluridisciplinaire des sciences de l'éducation qui étudie des phénomènes et des faits éducatifs dans leurs relations avec le contexte social, politique, économique, culturel, etc. en comparant leurs similitudes et leurs différences dans deux ou plusieurs régions, pays, continents, ou au niveau mondial afin de mieux comprendre le caractère unique de chaque phénomène dans son propre système éducatif et de trouver des généralisations valables ou souhaitables dans le but final d'améliorer l'éducation (Van Daele, 1993,16).*

Afin d'atteindre l'objectif d'amélioration de l'éducation, l'éducation comparée étudie des phénomènes et des faits éducatifs<sup>1</sup>. Ses objets d'étude sont identiques à ceux utilisés

---

<sup>1</sup> Ils désignent un ensemble assez vague. Il s'agit aussi bien de l'éducation formelle, de l'éducation non formelle, que de l'éducation informelle. L'éducation comparée étudie aussi bien les différentes politiques

en Sciences de l'éducation. Sa spécificité consiste, cependant, en un rapprochement d'objets qui appartiennent à la réalité éducative, une approche à la fois locale et globale des dispositifs, des problèmes et des faits éducatifs (Groux et Porcher, 1997a). Elle va plus loin que la simple description des faits éducatifs par la mise en oeuvre d'une méthode qui assure la comparabilité des phénomènes.

*L'éducation comparée est définie, non par ses méthodes, qu'elle emprunte à toutes les disciplines, mais par son objet : la comparaison des faits d'éducation, et des relations qui les unissent à leur milieu (Lé Thànk Kôï, 1981, 43)*

Garcia Garrido (1996) considère également qu'il existe une science comparée de l'éducation « Comparative Science of Education » car elle a un objet spécifique sans une méthode propre.

L'éducation comparée étudie des « phénomènes et faits éducatifs » dans leurs contextes. Les comparatistes doivent souvent faire appel à la démographie scolaire, à la sociologie de l'éducation ou à l'économie de l'éducation.

Si l'approche pragmatique permet de trouver plutôt des généralisations valables ou souhaitables et que l'approche compréhensive permet de mieux comprendre le caractère unique de chaque phénomène dans son propre système éducatif, la tension est présente dans la définition de Van Daele, entre généralisation de pratiques et unicité des pratiques, non transposables.

Le comparatisme critique va positionner l'approche compréhensive comme une alternative à l'approche pragmatique qui fonde les enquêtes internationales de rendement des systèmes éducatifs. Face à la mondialisation culturelle et le rôle croissant des organisations internationales dans l'orientation actuelle des politiques éducatives, des chercheurs proposent une approche critique qui dépasse cette intention de produire un savoir généralisable, en se donnant comme objectif de dégager des différences et des similitudes sans transférabilité et en prenant en compte les contextes culturels (Malet, 2011).

En inscrivant mon parcours dans ce contexte à la fois historique et actuel, je me suis rendue compte que mes travaux oscillent également entre ces deux approches, influencée moi-même par le discours ambiant autour de la recherche de "bonnes pratiques". J'ai souhaité alors décliner ces deux approches en présentant leurs fondements, en les illustrant et en dégageant leurs apports et limites.

L'approche compréhensive devient de plus en plus ma référence en tant que chercheuse en éducation comparée car elle remet en question les perspectives déterministes et pragmatiques qui sous-tendent les tests sur le rendement des systèmes éducatifs aboutissant à des classements et des hiérarchies et parce qu'on y trouve la question du traitement de l'Autre et de la culture (Malet, 2005) et aussi parce que la comparaison ne

---

en matière d'enseignement que l'organisation législative, administrative et financière de l'éducation et des formations ; les structures (degrés, cycles et filières avec leurs articulations, diplômes, certificats et titres) ; les finalités, buts et objectifs, avec leurs contenus pédagogiques, méthodes, techniques, manuels, matériel didactique, rendement et docimologie correspondante ; les « acteurs » (écoliers, et étudiants, enseignants, chefs d'établissements, formateurs, inspecteurs, parents d'élèves...) ; les rythmes scolaires, les grilles hebdomadaires, l'étalement des vacances.

consiste pas en des descriptions et prescriptions mais en des approches compréhensives qui visent les acteurs et leurs comportements.

Cette approche permet également de relier mes deux champs de recherche : l'éducation comparée et l'éducation interculturelle à travers la prise en compte des contextes culturels. Je rejoins les propos de De Landsheere (1972) qui postule, qu'en comparant des faits éducatifs qui appartiennent à des contextes différents, on est amené à étudier d'autres cultures et on parvient alors à une meilleure compréhension de sa propre culture en découvrant la relativité des choses et des perspectives. De même, Groux et Porcher (1997a) fondent l'éducation comparée sur l'éducation interculturelle car ils stipulent que l'éducation comparée permet non seulement de s'enrichir des autres cultures mais également un retour sur sa propre culture qui est mieux comprise car elle est vue à travers le regard de l'autre. L'"inter" d'interculturel prend tout son sens. En effet, si la culture au sens anthropologique renvoie aux normes et valeurs qui caractérisent une société et la différencient des autres, l'individu va la réinterpréter tout au long de sa vie et, au contact des autres, va se transformer (Clanet, 1990). Si l'interculturel a pendant longtemps concerné les contacts entre cultures occidentales et non occidentales dans le cadre de l'immigration en France, -perspective liée à la scolarisation des enfants de migrants à partir des années 1970-, il a été élargi, au fur et à mesure du temps, non seulement aux relations franco-allemandes dans le cadre de "la pédagogie des échanges" développée par l'OFAJ (Office Franco-Allemand pour la Jeunesse) mais encore aux contacts de cultures ethniques, nationales, régionales, générationnelles, de genre, etc. (Guerraoui, 2000). Il semble d'ailleurs intéressant de noter que le CIEP (Centre International d'Etudes Pédagogiques) a publié une bibliographie en éducation interculturelle qui intègre les publications sur la pédagogie des échanges dans cette catégorie (Condat, 2008). En 1996, Abdallah-Preteceille proposait, déjà, que l'éducation interculturelle dépasse les pédagogies compensatoires qui s'adressent aux enfants de migrants pour s'inscrire pleinement dans l'école sous la forme de pédagogie différenciée qui prenne en compte l'hétérogénéité des élèves non seulement sur le plan des apprentissages mais également sur le plan culturel et linguistique.

L'éducation comparée est aussi liée à l'éducation interculturelle surtout dans le monde anglo-saxon<sup>2</sup>. Selon Porcher (2009), l'éducation comparée a été plus rapide que dans d'autres contextes, certainement parce que le multiculturalisme y est depuis longtemps proclamé. En France, elle s'est imposée à grand peine et elle reste, même aujourd'hui, un parent pauvre, L'interculturel n'est pas aussi reconnu en France en raison de la philosophie assimilationniste de ce pays. La peur de la séparation des Français en communautés signifie la remise en question du principe républicain d'indivisibilité du peuple français. Je formule l'hypothèse qu'il existe une double difficulté de reconnaissance qui touche autant l'éducation interculturelle que l'éducation comparée.

Ma note de synthèse sera organisée de la manière suivante :

Mon parcours personnel de recherche, ses oscillations et ses doutes, est un premier pas vers une problématisation qui s'articule autour de la critique du concept de "bonnes pratiques", d'une réflexion méthodologique sur la comparaison entre pays et d'une mise en miroir des deux approches.

---

<sup>2</sup> En juin 2014 à Fribourg en Allemagne, lors du congrès de la CESE, une table ronde s'est intitulée « Comparative Education, Intercultural Education and International Education ».

L'état de l'art permet ensuite de repérer les tensions dans le champ de l'éducation comparée et de développer les deux approches. L'exemple d'une tension, au sein de l'Europe de l'éducation, prouve combien l'influence de l'approche pragmatique, dans les études sur le rendement des systèmes éducatifs, mène à une homogénéisation culturelle dont l'Europe s'est défendue à ses débuts.

Mes travaux actuels et perspectives de recherche sont éclairés par cet état de l'art qui me conduit à dépasser cette tension entre les deux approches et à privilégier l'approche compréhensive qui sera développée dans les pages suivantes.

# **Chapitre I**

## **Parcours personnel de recherche, genèse de la problématisation**

**Première partie : un parcours oscillant  
entre une approche pragmatique et une  
approche compréhensive**

La tension évoquée plus haut est présente tout au long de mon parcours, oscillant entre l'approche pragmatique et l'approche compréhensive.

L'éducation interculturelle fut mon premier champ de recherche dans le prolongement de ma thèse. En 1995, dès mon intégration en éducation comparée à Strasbourg, mon objectif était de rechercher les similitudes et les différences entre des faits éducatifs dans une approche compréhensive sans chercher à transférer des « bonnes pratiques » d'un pays à l'autre. Cependant, à partir de 1999, je me suis intéressée aux « bonnes pratiques » et j'ai inscrit mes travaux dans une approche pragmatique, notamment dans une perspective de transfert et d'amélioration de l'éducation, inspirée par les travaux du Conseil de l'Europe et de l'UE. Par ailleurs, un de mes thèmes de recherche, étudiant le lien entre finalités européennes, dispositif universitaire et pratiques des étudiants dans le cadre de la mobilité étudiante ERASMUS, m'a plutôt conduite à comprendre les processus en jeu dans la mobilité par des entretiens auprès des étudiants.

La remise en question du concept de « bonnes pratiques » a émergé en 2010, suite à ma participation en tant que chef de projet local de COMENIUS III « Career Guidance for Schools ». L'objectif était d'expérimenter des « bonnes pratiques » nationales dans les écoles des autres pays partenaires afin de faire émerger des « bonnes pratiques » européennes en orientation.

Depuis que j'encadre des étudiants en Master 2 et en Doctorat, je constate que ces derniers oscillent aussi entre ces deux approches. Les étudiants étrangers, lors de notre première rencontre, proposent généralement un premier questionnement exprimant une volonté de transférer des « bonnes pratiques » vers leur pays d'origine.

### **1. 1. / L'éducation interculturelle (1988-95)**

J'ai d'abord publié en éducation interculturelle en tant que membre du CERESI (Centre d'Etudes et de Recherches sur les Situations Interculturelles de Toulouse Le-Mirail), sous la direction de Claude Clanet, mon directeur de thèse. Je fus également membre du CA de l'ARIC (Association pour la Recherche Interculturelle) entre 1989 et 1994. Hormis les articles inspirés de la thèse, j'ai étudié le rapport qu'entretenaient des travailleurs sociaux de secteur avec des Tsiganes à Toulouse, en me référant aux concepts d'assimilation et d'intégration. La question d'un rapport spécifique à l'école de parents maghrébins, ayant inscrit leurs enfants à l'accompagnement scolaire, a aussi été posée.

**Doc 1 :** Implication spécifique de travailleurs sociaux communautaire en milieu Tsigane. *Les Cahiers du CERESI*, Presses Universitaires du Mirail, n°1, 59-66, 1988

**Doc 3 :** Actualisation de représentations réciproques interethniques entre des parents français et maghrébins dans le cadre de la cohabitation. *Les Cahiers du CERESI*, PUM, n°4, 123-137, 1990 (modèle théorique de la thèse).

**Doc 4 :** Projet de formation de travailleurs sociaux à l'interculturel. *Actes du 3ème congrès international de l'ARIC à Sherbrook. Identité, Culture et Changement social*. Paris : l'Harmattan, 265-277, 1991 (conclusion de la thèse)

**Doc 5 :** Etude comparative de la structure du discours en langue française entre des parents français et maghrébins. *Les Cahiers du CERESI*, PUM, n°6, 139-150, 1993 (analyse des données de la thèse)

**Doc 6 :** Le chercheur en interculturel et son choix des concepts. *Actes du colloque international de l'ARIC à Paris. Cultures ouvertes, sociétés interculturelles. Du contact à l'interaction.* Avec Guerraoui, Z. Paris : L'Harmattan, vol 2, 328-337, 1994

**Doc 7 :** Perception du soutien scolaire par des parents maghrébins. *Migrants Formation/VEI*, CNDP, 155-170, 1994.

**Doc 11 :** Cultural Exchange between French and North African parents in two interactive Contexts. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, University of Malta, 183-192, 1996 (synthèse de la thèse)

## **1. 2. / L'éducation comparée dans une approche compréhensive : recherche de similitudes et de différences (1995-1999)**

En 1994, en tant que chargée de cours à l'Université de Valenciennes, je compare les données en éducation interculturelle entre la France, à Toulouse et la Belgique francophone, à Bruxelles. C'est à partir de ce moment précis que j'inscris mes publications dans le champ de l'éducation comparée. Je deviens également membre de l'AFEC (Association Francophone d'Education Comparée). L'année 1995 correspond à ma nomination comme Maître de conférences à l'Université Louis Pasteur en éducation comparée au sein du département de Sciences de l'éducation.

Je recherche les similitudes et les différences entre la France et la Belgique francophone dans le cadre du dispositif ZEP (Zone d'Education Prioritaire), mis en place en France en 1981 et en Belgique francophone en 1989. Je me demande comment rapprocher les parents français et maghrébins à Toulouse et les parents belges et marocains à Bruxelles. J'analyse le contenu des textes officiels et mène des entretiens auprès de travailleurs sociaux, de parents et d'enseignants.

**Doc 9 :** Politiques et pratiques éducatives partenariales en France et en Belgique dans les Zones d'Education Prioritaire. *Actes du congrès de l'AFEC*, Montréal, Les publications de la Faculté de Sciences de l'éducation, tom I, 211-224, 1995.

Dispensant un cours en Maîtrise de Sciences de l'éducation sur la laïcité en France, je publie des articles en 1996 et 1997 sur les manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires publics en France et en Allemagne. Entre 1989 et 2004, l'actualité en France fut riche en événements autour de la manifestation d'appartenance religieuse à l'école. Il m'a semblé nécessaire de comparer la situation entre la France et l'Allemagne afin de mieux comprendre les enjeux politiques et éducatifs derrière ces débats. Le choix de l'Allemagne se justifie par la proximité culturelle entre l'Alsace, où se situe Strasbourg, et l'Allemagne car la religion est enseignée à l'école dans les deux espaces géographiques. L'Alsace et la Moselle ont bénéficié d'un droit local qui permet cette exception française. Dans les deux articles, je pars de l'hypothèse qu'il existe des principes communs à la France et à l'Allemagne qui consistent au respect de l'obligation scolaire et à la liberté de conscience bien que les solutions nationales envisagées semblent diverger. La seule lecture possible de divergences passe par le recours aux interprétations historiques nationales. La problématique commune aux deux pays concernant la manifestation d'appartenance religieuse dans l'école publique interroge les deux systèmes éducatifs et les valeurs qui les sous-tendent. J'analyse le contenu des textes officiels et étudie la presse écrite dans les deux pays.

**Doc 10 :** Les manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires publics en France et en Allemagne. *Education Comparée*, Université Lyon 2, n°51, 95-114, 1996.

**Doc 14 :** L'influence de la religion. L'école allemande, un modèle ? *Les Cahiers pédagogiques*. Paris : Centre National de la Documentation Pédagogique, n°359, 27-28, 1997.

**Doc 22 :** La laïcité. *Dictionnaire d'éducation comparée*. Groux, D., Perez, S., Porcher, L., Rust V.D., Tasali N. (Eds). Paris : L'Harmattan. Collection « Education Comparée ». 343-346, 2003.

**Doc 25 :** Pluralité religieuse et interculturalité. *Actes du 2<sup>ème</sup> colloque international de l'AFAFE (Association Franco-arabe pour la formation et l'éducation). L'éducation plurielle euro-arabe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 85-97, 2003.

Les thèmes en éducation comparée dans les bases de données bibliographiques de trois organisations internationales (Conseil de l'Europe, UE et de OCDE) font aussi l'objet d'une publication en 1999. La recherche de similitudes et de différences y est centrale. Je me demande si les thématiques en éducation comparée en langue française sont spécifiques par rapport à celles en langue anglaise. En effet, elles le sont : par exemple les thèmes tels que "la didactique des langues maternelles", "les instituteurs", "le baccalauréat" ne sont référencés qu'en langue française car spécifiques au contexte français.

**Doc 17 :** Les thèmes en éducation comparée dans les bases de données bibliographiques de trois organisations internationales (Conseil de l'Europe, Union européenne, OCDE). *L'éducation comparée : mondialisation et spécialités francophones*. J. M. Leclercq (éd.). Paris : Centre National de la Documentation Pédagogique, 249-262, 1999.

Une note critique d'un ouvrage en éducation comparée commence à soulever quelques questionnements entre "universalisme" et "relativisme" car les auteurs se demandent comment réconcilier les deux. Cette problématique ne va pas influencer mes publications car, en 1997, les études PISA ne sont pas encore connues et la notion de "bonnes pratiques" est peu utilisée.

**Doc 13 :** Note critique de l'ouvrage de MEURIS, G. et DE COCK, G. (Eds). *Education comparée. Essai de bilan et projets d'avenir. Revue Française de Pédagogie*, Paris : INRP, n°121, 178-181, 1997.

En 1996, je deviens membre du CA de l'AFEC et du CA de l'AECSE (Association des Enseignants-Chercheurs en Sciences de l'éducation), Je suis chargée des relations avec l'EERA (European Education Research Association). Mon engagement dans les diverses associations prend une dimension de plus en plus internationale.

En juillet 1999, j'organise un colloque international AFEC à l'Université Louis Pasteur de Strasbourg : "Pluralité(s) des langues, pluralisme linguistique. Quels enjeux pour les systèmes éducatifs ? ". Suite à ce colloque, un numéro de revue de l'AFEC est paru, sous ma direction et celle d'Henri Folliet et Pierre-Louis Gauthier, ainsi qu'un article dans la même revue.

**Doc 20 :** Identités et bilinguisme régional en Alsace et en Bretagne. *Education comparée*. “Les enjeux du pluralisme linguistique pour les systèmes d’éducation et de formation”. Regnault E, Henri Folliet, Pierre-Louis Gauthier (Eds). Avec Le Drogo, D. n° 54, mai 2001. 85-91.

### **1. 3. / L’éducation comparée dans une approche pragmatique : du transfert de « bonnes pratiques » (1999-2006)**

Dans l’article de 1999 sur la citoyenneté des migrants extra-communautaires en France, en Allemagne, au Royaume Uni et en Suisse, je me demande si les deux traditions universaliste et différentialiste ont une incidence sur l’intégration des parents migrants extra-communautaires et de leurs enfants et si les recommandations du Conseil de l’Europe permettent de réaliser un compromis entre ces deux traditions.

Dans l’article de 2006 où j’utilise le modèle des “bonnes pratiques” en éducation interculturelle en Europe, je me réfère aux recommandations du Conseil de l’Europe, pour qui les caractéristiques fondamentales de l’éducation interculturelle sont l’inclusion, la participation et l’apprentissage à vivre ensemble. Il s’agit, dans cet article, de rechercher des similitudes et des différences entre huit pays européens et de proposer des éléments d’amélioration des systèmes. Je me demande si un modèle unique d’intégration des enfants dans l’école peut exister lorsque les traditions et les valeurs éducatives sont propres à chaque pays. Si, pour le Conseil de l’Europe, tout enfant qui parle deux langues à la maison est bilingue quel que soit le niveau de maîtrise de ces deux langues, quelle incidence peut avoir ce positionnement sur les pays en termes d’égalité de statut des langues ? Reprenant les différences entre tradition d’intégration universaliste de la France et différentialiste du Royaume-Uni, je propose un compromis entre des deux modèles afin d’améliorer l’intégration.

Il s’agit d’une part, d’une reconnaissance, au sein des sociétés universalistes telles que la France, du droit à la différence par l’obtention de droits culturels et civiques sans lien avec la nationalité et des particularismes culturels et linguistiques dans l’espace scolaire, et d’autre part, d’une possibilité, au sein des sociétés différentialistes telles que le Royaume-Uni, d’obtenir la nationalité du pays d’accueil sans référence au droit du sang et de réunir tous les enfants dans un même espace grâce à une éducation interculturelle centrée sur des valeurs communes comme les droits humains par exemple.

Les propositions sont également issues d’un ouvrage de l’UE, publié en 2002 par l’Office des publications officielles des communautés européennes : “*Education interculturelle dans l’Union européenne : activités locales, régionales et interrégionales : exemples de bonnes pratiques*”. Le comité des régions souhaite diffuser des “bonnes pratiques” de politiques au niveau local et régional en matière d’éducation interculturelle. Cette étude élaborée par le Centre d’éducation interculturelle de l’Université de Gand repose sur les objectifs de l’éducation interculturelle selon l’UE : privilégier la lutte contre le racisme et la xénophobie ; promouvoir l’intégration de tous les citoyens dans la vie économique, sociale et civique par l’éducation et la formation. Elle vise à présenter un échantillonnage d’exemples et de pratiques et peut être considérée comme un cadre de référence en éducation interculturelle.

**Doc 19 :** La citoyenneté des Migrants extra-communautaires en France, en Allemagne, au Royaume Uni et en Suisse. *Educatons*, Bruxelles, De Boeck, n°20, 16-22, 1999.

**Doc 23 :** Le Conseil de l’Europe. *Dictionnaire d’éducation comparée*. Groux, D., Perez, S., Porcher, L., Rust V.D., Tasali N. (Eds). Paris : L’Harmattan. Collection « Education Comparée », 332-334, 2003.

**Doc 26 :** Good Practices in Intercultural Education in Europe. *Education and Society*, Melbourne : James Nichols Publishers, vol. 24, 1, 45-56, 2006.

#### **1. 4. / L'éducation comparée dans une approche compréhensive à travers un thème recurrent : la mobilité internationale des étudiants (depuis 1998)**

En 1998, je deviens membre fondatrice de l'AFDECE (Association Française de Développement des Echanges et de la Comparaison en Education) qui compare la question des échanges et de la mobilité, thématique de recherche qui rejoint celles de mes pratiques professionnelles de coordinatrice de la mobilité internationale étudiante au sein du département de Sciences de l'éducation et de ma charge de mission "Mobilité étudiante" pour l'Université Louis Pasteur. Entre 2000 et 2005, je suis également responsable du Diplôme Interuniversitaire Universitaire « Strasbourg au carrefour de l'Europe », diplôme délivré par les trois universités strasbourgeoises pour des étudiants japonais. Entre 2001 et 2003, je suis élue présidente de l'AFDECE dont je suis actuellement la vice-présidente. En novembre 2002, j'organise un colloque international AFDECE au Conseil de l'Europe à Strasbourg « Construire l'identité européenne : altérité, éducation, échanges ». Suite à ce colloque, un ouvrage a été rédigé, sous ma direction et celle d'Henri Vieille-Grosjean. Cependant, il n'a pas été publié par le Conseil de l'Europe car le colloque n'a pas été organisé par cette institution.

C'est à travers le discours et les représentations des étudiants en mobilité que je peux mener des comparaisons des cultures et des pédagogies. La perspective interculturelle émerge. Cette mobilité est étudiée sous l'angle de l'approche interculturelle qui propose un schéma d'analyse pour cerner l'ensemble des processus générés par les contacts de culture. Les représentations des étudiants sont étudiées grâce à des questionnaires et des entretiens. La dimension compréhensive devient centrale. Trois publications entre 1999 et 2007 présentent les résultats d'une recherche croisant les finalités européennes, les dispositifs d'organisation de la mobilité ERASMUS à l'Université de Strasbourg et les pratiques des étudiants afin de savoir si les dispositifs permettent de mettre en oeuvre les finalités et si ces dernières sont actées dans les pratiques des étudiants dans le pays d'accueil. Les finalités européennes sont les suivantes : l'exercice actif de la citoyenneté européenne, la capacité d'insertion professionnelle et l'égalité des chances dans l'accès aux ressources éducatives. J'ai constaté des écarts entre finalités et pratiques. La mobilité permet, certes, de découvrir chez l'autre des similitudes et des différences et de modifier ses stéréotypes, de devenir plus mûr et autonome et de développer des capacités linguistiques mais il n'est pas prouvé que le sentiment d'appartenance à l'Europe et la capacité d'insertion professionnelle aillent de soi.

**Doc 18 :** Echanges entre l'Université Louis Pasteur de Strasbourg et les universités de Münster, Madrid et Montréal. Paris : L'Harmattan, 65-71, 1999.

**Doc 24 :** Mobilité internationale des étudiants, comparaison des cultures et des pédagogies universitaires. *Actes du 4ème Congrès international de l'AECSE*, Université Toulouse-Le-Mirail. Texte intégral sur CD-ROM, 2003.

**Doc 27 :** Mobilité ERASMUS, citoyenneté européenne et interculturalité. Construire une citoyenneté européenne. Claude Clanet (éd.). Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 243-255, 2007.

### **1. 5. / Remise en question de la notion de “bonnes pratiques” (depuis 2010)**

A partir de 2010, j’interroge le concept de “bonnes pratiques” et étudie moins les systèmes que le discours des acteurs. Je publie un article avec Najoua Mohib et Marie-Christine Riedlin sur les “bonnes pratiques” européennes en orientation. A partir de quels critères une pratique d’orientation scolaire et professionnelle est considérée comme “bonne” et qu’est-ce qui justifie son transfert dans un autre pays ? Utiliser le terme de “bonnes pratiques”, c’est orienter les choix et établir une hiérarchie entre les pratiques. Cette publication fait suite à ma participation en tant que chef de projet local à un projet européen Comenius « Career Guidance for Schools » avec neuf partenaires. L’objectif était d’expérimenter des « bonnes pratiques » nationales dans des écoles des autres pays partenaires et de dégager des « bonnes pratiques » européennes en orientation. Les 3 thématiques de travail choisies par les chercheurs étaient les suivantes : le développement de la personne, la connaissance du marché du travail et le développement du projet professionnel. Une plate-forme à distance de travail collaboratif a été développée et a fonctionné comme un outil direct de communication et d’information entre les différents membres des groupes de travail. Les chercheurs ont pu y déposer les exercices en orientation, considérées en amont comme des “bonnes pratiques” nationales. Le fait d’avoir participé de manière concrète à ce projet m’a poussé, au vu des résistances culturelles des expérimentateurs en France, à interroger la notion de “bonnes pratiques” transférables d’un pays à l’autre. Les expérimentateurs percevaient la majorité des nouveaux exercices, considérés comme des “bonnes pratiques” nationales par les collègues grecs, comme des exercices réalisables dans une culture anglo-saxonne et non française. Ces réticences ont amené ces personnes à modifier les consignes des exercices, introduisant ainsi des biais dans les résultats de l’évaluation finale. Il est demandé, en effet, aux élèves de présenter leurs traits de personnalité en groupe. Il s’avère que les élèves français ont eu des difficultés à parler d’eux-mêmes. Certains expérimentateurs ont donc modifié les consignes, en travaillant avec les élèves en individuel.

**Doc 29 :** Des bonnes pratiques européennes en orientation. Oui mais lesquelles ? *Actes du colloque de Dijon organisé par l’AFEC et l’IREDU. Orientation et mondialisation.* Avec Mohib, N. et Riedlin, M. C. Actes publiés en ligne, 68-93.

Dès 2010, une problématique va émerger et il sera nécessaire de réaliser un état de l’art en éducation comparée afin de me positionner dans un champ en tension.

## **Deuxième partie : problématisation**

### **1. 6. / Critique du concept de « bonnes pratiques »**

Des pratiques, qui relèvent de solutions innovantes, pour avoir fait la preuve de leur efficacité dans des situations particulières, sont données comme des modèles pour des situations plus ou moins similaires. Ainsi, comme tout bon exemple, sont-elles appelées

à être reproduites (Abdoulaye, 2003). Elles sont utilisées par les institutions européennes et internationales comme un concept politique afin d'améliorer l'éducation.

Des "bonnes pratiques" émergent actuellement des résultats des enquêtes internationales de rendement des systèmes éducatifs, à partir d'une démarche scientifique basée sur l'approche pragmatique. Cette dernière prend la forme d'une expertise quand les responsables politiques s'emparent des résultats pour réformer le système éducatif. User et abuser de la comparaison en éducation sont des verbes pertinents dans ce cas précis. Noah, en 1984, évoquait déjà cette difficulté dans un article intitulé « The Uses and abuse of comparative education ». En 2015, une vigilance est nécessaire car l'éducation comparée est connue par l'opinion publique à travers les résultats des enquêtes internationales de type PISA avec son lot de « bonnes pratiques » et de hiérarchisation entre les pays. En effet, les étudiants français et étrangers en Sciences de l'éducation, souhaitant travailler en éducation comparée, sont de plus en plus nombreux à vouloir dégager de « bonnes pratiques » car ils sont influencés par les résultats de ce type d'enquêtes. Chevalier, en 2012, utilise à nouveau les mêmes termes que Noah dans l'article suivant : "Ce que PISA veut dire : usages et mésusages des évaluations en éducation comparée". Cependant, je stipule que l'approche pragmatique peut déboucher sur des questionnements et des recommandations sans utiliser le concept de "bonnes pratiques". Un exemple sera présenté p.

Halls considérait déjà, en 1990, qu'il était difficile de donner une définition de l'éducation comparée dont la conception avait varié avec les époques car elle est très sensible à la conjoncture politique. Ce qui la caractérise, selon lui, c'est essentiellement une méthode, la comparaison et un champ d'étude. Une réflexion sur la comparaison elle-même me paraît nécessaire car il est difficilement envisageable de placer tous les pays sur la même échelle dans des tableaux simplifiés puisque les pays ont des structures éducatives et des tendances pédagogiques différentes, structures et tendances liées aux valeurs culturelles propres à chaque pays.

## **1. 7. / Comparaison et comparabilité**

Selon Groux (2009), tout objet, phénomène ou fait éducatif n'est pas comparable. Il est important de comparer que ce qui est uniquement comparable. Lorsque Bourdieu et Passeron, en 1967, s'interrogeaient sur la comparabilité des systèmes éducatifs, ils dénonçaient la tentative de simplification ou la recherche de dénominateurs communs aux réalités éducatives qui réduisaient la réalité et pervertissaient les conclusions de la comparaison. Cette vigilance est toujours d'actualité.

Si une comparaison s'avère possible, il devient essentiel de réfléchir également à la comparabilité des faits éducatifs. Selon Van Daele (1993), la comparabilité reste un concept difficile et complexe et il ne faut pas confondre égalité et équivalence. La première difficulté est l'équivalence de la signification des termes dans des langues diverses. Il propose de garder le terme original, suivi de sa définition et de son équivalent français. Par exemple "L'Abitur" est le certificat de fin d'études secondaires en Allemagne et l'équivalent du Baccalauréat en France. La deuxième difficulté est la comparabilité des données mathématiques. Les statistiques nationales sont souvent rassemblées et présentées de telle façon que la comparaison, même avec des pays limitrophes, pose des problèmes. Selon cet auteur, dans des Etats fédéralisés où il

n'existe plus d' « éducation nationale » comme la Belgique ou le Canada, les difficultés sont évidemment encore plus grandes. Il considère que la critique interne de chaque source consultée et de chaque donnée employée, qu'elle soit qualitative ou quantitative, est nécessaire et que les comparaisons internationales doivent se faire avec beaucoup de précautions et de réserve. Actuellement, cette veille méthodologique est d'autant plus importante que l'opinion publique est informée des résultats des enquêtes internationales, résultats interprétés et simplifiés par les médias.

Pour garantir le maximum de comparabilité aux données, de nombreuses organisations ont cherché à élaborer des outils de travail. L'UNESCO a publié en 1972 une « Classification internationale type de l'éducation » (CITE). Une des principales fonctions est de fournir un cadre standardisé pour rassembler les différents faits d'éducation afin d'en faciliter les comparaisons entre Etats. La CITE distingue neuf degrés d'enseignement avec leurs numéros de code correspondants<sup>8</sup> et donne aussi une définition et une classification des cours, programmes, et domaines d'études<sup>9</sup>. Dans son « Rapport mondial sur l'éducation 1991 », l'UNESCO a créé un système d' « indicateurs de l'éducation dans le monde », tandis que le Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement (CERI) de l'OCDE a lancé un projet sur les « indicateurs internationaux de l'enseignement » (INES). Depuis quelques années, une coopération entre l'UNESCO et l'OCDE s'est établie dans ce domaine. Les indicateurs principaux de l'éducation qui permettent des comparaisons sont, par exemple : les taux de scolarisation aux différents niveaux de l'enseignement (de préférence ventilés selon l'âge et le sexe); les taux d'accès à l'enseignement supérieur, les taux d'alphabétisation; les taux d'obtention des diplômes de chaque niveau; le ratio élève/enseignant, etc.

## 1. 8. / Approches et méthodes

Dès que la comparaison est possible, se pose la question de choisir une approche, les méthodes et outils d'observation du terrain en adéquation avec cette approche. Le choix se situe entre l'approche pragmatique et l'approche compréhensive. La première est quantitative et prédictive, vise la généralisation des phénomènes et le transfert de « bonnes pratiques ». La seconde est qualitative, non prédictive et prend en compte les contextes culturels. Elle consiste à comprendre des phénomènes et des faits éducatifs sans chercher des généralisations et des transferts.

Cependant, est-ce que l'efficacité d'une pratique dans un pays est un critère suffisant pour l'appliquer dans un autre pays ? Peut-on aboutir aux mêmes fins avec des moyens

---

<sup>8</sup> 0 Enseignement préprimaire, 1 Enseignement du premier degré, 2 Enseignement du second degré : premier cycle, 3 Enseignement du second degré : deuxième cycle, 5 Enseignement du troisième degré : premier niveau, conduisant à un titre non équivalent au premier degré universitaire, 6 Enseignement du troisième degré : premier niveau, conduisant à un premier grade universitaire ou à un titre équivalent, 7 Enseignement du troisième degré : deuxième niveau, conduisant à un titre universitaire supérieur ou à un titre équivalent, 8 Enseignement impossible à définir selon le degré. (UNESCO, *Guide provisoire pour l'emploi de la classification internationale type de l'éducation*, Paris, 1972.)

<sup>9</sup> « Le cours est une série planifiée d'expériences éducatives portant sur un domaine théorique ou pratique particulier et organisées par une institution responsable à l'intention d'un ou de plusieurs élèves. » « Le programme désigne le choix d'un ou plusieurs cours ou une combinaison de cours figurant généralement dans un plan d'études. » « Un domaine d'études est un ensemble de programmes ayant trait à un même thème général. » Les programmes et les domaines d'études sont également identifiés par des codes de plusieurs chiffres, qui peuvent être combinés avec celui qui indique le niveau d'enseignement.

différents ? Faut-il des points communs entre deux cultures afin que le transfert soit possible ? Ne faut-il pas des aménagements en fonction des spécificités locales ?

L'approche pragmatique peut être définie ainsi :

*L'éducation comparée étudie des réalités pédagogiques différentes non pas seulement à des fins heuristiques, mais aussi dans le souci d'améliorer une situation éducative en s'inspirant des réalisations qui sont menées ailleurs. Elle est donc pragmatique. Lorsqu'elle rapproche des situations, des problématiques ou des systèmes éducatifs, elle met l'accent sur les similitudes et les différences ; elle les explique en se référant au contexte politique, historique, économique, social ; elle retient ce qui peut être transférable dans un autre contexte avec les aménagements qui s'imposent en fonction des spécificités locales. (Groux, 2002, 19)*

L'approche compréhensive peut être décrite de cette façon :

*Lorsque l'éducation comparée rapproche des situations, des problématiques ou des systèmes éducatifs, elle met l'accent sur les similitudes et les différences; elle tend à les comprendre en se référant au contexte politique, historique, économique, social et culturel. Elle est, à ce moment-là, compréhensive (Groux, 2002,19)*

Je propose d'aller plus loin dans la définition de l'approche compréhensive, en accord avec Malet (2005) :

*La mondialisation culturelle et le rôle croissant des organisations internationales dans l'orientation des politiques éducatives ont donné un nouvel élan à l'éducation comparée, en ajoutant à la comparaison interpays celle des effets de processus et de pressions transnationales sur les contextes nationaux d'éducation. L'éducation comparée éclaire alors les phénomènes de médiation et d'hybridation à l'œuvre dans ces contextes d'éducation, à travers l'analyse des jeux d'acteurs qui introduisent de la diversité, au-delà d'une apparente homogénéisation internationale. (Malet, 2011, 113)*

Le regard distancié sur mon parcours personnel de recherche et cette tentative de problématisation nécessite de porter également un regard global et distancié qui devient l'état de l'art en éducation comparée dans le chapitre suivant.

## **Chapitre II Etat de l'art de l'éducation comparée à l'international**

**Première partie :**  
**le contexte historique**

C'est à un Français, Marc-Antoine Jullien, que l'on attribue au début du XIX<sup>ème</sup> siècle la fondation de l'éducation comparée, mais c'est à des travaux anglo-américains que l'on doit sa consolidation (Malet, 2011). L'éducation comparée dans le monde anglo-américain a été plus rapide que dans d'autres pays, certainement parce que le multiculturalisme y est depuis longtemps proclamé. En France, elle s'est imposée à grande peine et elle reste, même aujourd'hui, un parent pauvre (Porcher, 2009).

L'éducation comparée a connu au cours de son évolution des fortunes diverses. Après une longue période de tensions irrésolues puis finalement d'ostracisme, peinant à satisfaire tant les injonctions d'utilité du politique que les exigences théoriques et conceptuelles du milieu académique, la recherche comparative et internationale en éducation resurgit avec vigueur depuis la dernière décennie. De fait, confrontée aujourd'hui à de nouveaux défis de connaissance, auxquels elle doit en partie son renouveau, l'éducation comparée est appelée à se recomposer, à la faveur de mutations culturelles : la montée de problématiques éducatives transculturelles, l'affaiblissement des États-nations, parallèle au renforcement de territoires identitaires supranationaux (telle l'Europe) ou infranationaux (telles les régions) et de phénomènes d'expansion et d'interdépendance culturelle (la globalisation/World Model) (Malet, 2005). La tension peut s'expliquer par celle entre le global et le local, que certains traduisent par le concept de glocalisation (Robertson, 1995). Malet (2005) montre combien l'intégration supranationale européenne, par exemple, participe dans le même temps d'une fragmentation intranationale, par la dynamisation des régions. Ces évolutions génèrent des tensions internes parmi les comparatistes, entre les tenants d'un comparatisme qui se déploie au-delà même des cadres nationaux et ceux qui souhaitent que la comparaison s'enracine dans les réalités culturelles et économiques régionales.

Schriewer (1997) stipule que le monde, à la fin du XX<sup>ème</sup> siècle, est considéré comme une unité d'analyse. A partir des années 1950, le système mondial devient le paradigme central avec l'émergence d'un système d'éducation au niveau mondial, moderne avec des structures communes (échelonné par paliers, le regroupement par classes d'âge, la régulation par l'Etat, la mise en place de programmes, diplômes, certification, orientation). Selon Teodoro (2007), la vague contemporaine de mondialisation puise ses origines dans le premier mouvement de structuration des Etats modernes par le contrôle de l'éducation. L'expansion mondiale de l'école constituait l'étape indispensable à l'épanouissement de l'économie-monde. Ce qui signifie que la politique de l'emploi et du marché du travail est de plus en plus mêlée à la politique éducative et sociale.

Selon Novoa (2006), la nouvelle popularité de l'éducation comparée, aussi bien dans les cercles politiques que dans les milieux scientifiques, prend sa source dans des théories de planification, de modernisation et de développement. Les démarches comparatives sont porteuses d'une idéologie de progrès, qui soutient leurs efforts d'amélioration.

## **2. 1. / Le déterminisme scientifique : le positivisme : 19<sup>ème</sup> siècle**

Le pionnier de l'éducation comparée est Marc-Antoine Julien de Paris (1775-1848). Son livre fondateur publié en 1817 sous le titre « Esquisse d'un ouvrage d'éducation comparée » était aussi le premier à employer le terme de « Science de l'éducation ». Il a initié des comparaisons internationales des systèmes éducatifs tout en appelant de ses vœux l'établissement d'une véritable coopération entre les Etats.

Dans les premières pages de cette brochure, il s'exprimait ainsi :

*La science de l'éducation, comme toutes les autres sciences et tous les arts, se compose de faits et d'observations. Il paraît donc nécessaire de former pour cette science, comme on a fait pour les autres branches de nos connaissances, des collections de faits et d'observations rangées dans des tables analytiques qui permettent de les rapprocher et de les comparer pour en déduire des principes certains, des règles déterminées, afin que l'éducation devienne une science à peu près positive, au lieu d'être abandonnée aux vues étroites et bornées, aux caprices et à l'arbitraire de ceux qui la dirigent, et d'être détournée de la ligne droite qu'elle doit suivre, soit par les préjugés d'une routine aveugle, soit par l'esprit de système et d'innovation. Les recherches sur l'anatomie comparée ont fait avancer la science de l'anatomie. De même les recherches sur l'instruction comparée doivent fournir des moyens nouveaux pour perfectionner la science de l'éducation. (INRP, édition électronique du nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire publié sous la direction de Ferdinand Buisson en 1911)<sup>14</sup>*

Je formule l'hypothèse que cette approche positiviste fonde l'approche pragmatique car elle s'attache aux faits qui sont rangés et classés.

## **2. 2. / Le déterminisme historique : le natiocentrisme : début du 20<sup>ème</sup> siècle**

Héritière des grands récits de la modernité sur lesquels le projet comparatiste a posé ses bases, cette conception de l'éducation comparée prend pour unité d'analyse les systèmes éducatifs nationaux et se propose d'en dévoiler les grands principes d'organisation (Malet, 2005).

Michael Sadler, premier directeur du département de recherches du « Board of Education », le précurseur du ministère de l'éducation à Londres, a développé la théorie du caractère national comme force dominante de l'enseignement, formulant l'idée que chaque système d'éducation nationale est composé de plusieurs éléments et doit être étudié en relation avec le contexte social. Ainsi les écoles font partie intégrante de la société dans lesquelles elles fonctionnent (Sadler, 1900, réimprimé en 1964),

Les pays ont échangé des informations sur leur système éducatif, dans une démarche plus souvent descriptive que comparative. Les sociétés sont considérées comme étant indépendantes les unes des autres, marquées ainsi par le sceau de la différence, ce qui les rend de ce fait comparable. L'éducation comparée fut renforcée, plus tard, par la nécessité pour les pays européens de se reconnaître et de se réconcilier après la deuxième guerre mondiale, ce qui signifiait affirmer leurs différences comme socle de richesse commune.

Selon Yariv-Mashal (2006), il s'agissait d'apprendre des autres pour réformer les systèmes éducatifs nationaux et, après la première guerre mondiale, de comprendre les autres dans un objectif de paix durable. Ainsi naissaient l'International Institut (New York, 1923) et le BIE/Bureau International de l'Education (Genève, 1925).

---

<sup>14</sup> <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson>

### **2. 3. / Le pragmatisme et l'interventionnisme : 1948-60**

Si les origines de l'éducation comparée sont marquées par des préoccupations progressistes et modernisatrices, c'est néanmoins dans la période de reconstruction et de réforme de l'éducation qu'ont connue la plupart des pays occidentaux après-guerre que l'approche pragmatique de l'éducation comparée s'est épanouie. Marquées par la Seconde Guerre mondiale, les nations qui y ont participé ont investi l'éducation comparée d'un idéal d'intercompréhension mutuelle et de pacification des relations internationales, qui a favorisé la création des principaux organismes internationaux. C'est d'ailleurs dans cet esprit que fut créé au lendemain de la Seconde Guerre mondiale le *World Yearbook of Education* (1948-51) (Malet, 2005).

De la même façon que la période immédiate d'après-guerre avait été marquée par des préoccupations de pacification des relations internationales pour des démocraties occidentales traumatisées et soucieuses de parer aux risques de nationalismes, la fin des années cinquante signale la montée d'un intérêt pour l'assistance technologique et l'investissement économique en éducation dans les pays en développement, principalement sous l'impulsion des économistes (*World Yearbook of Education*, 1954-1956).

L'éducation comparée utilise alors les théories et les méthodes des Sciences sociales. Cette conception positiviste de l'éducation comparée a pour ambition la définition de lois universelles concernant les doctrines pédagogiques et le fonctionnement des systèmes éducatifs nationaux, projet scientifique qui a été réaffirmé dans le champ sociologique à la fin du XIXe siècle par Durkheim (1895), la comparaison étant alors érigée en principe méthodologique de production de connaissances en sciences sociales (Schriewer, 1997).

Il s'agit de "construire l'autre" (Yariv-Mashal, 2006). L'intention de produire un savoir objectif, appliqué et généralisable est l'image de marque des auteurs qui s'imposent dans les années soixante : Holmes et Robinsohn (1963) et Hilker (1964) parmi tant d'autres. Noah et Eckstein (1969), par exemple, furent parmi les principaux promoteurs de la conception néopositiviste du comparatisme avec son caractère avant tout explicatif et exogène. L'objectif est de transposer dans les sciences humaines et sociales les méthodes propres aux sciences de la nature.

### **2. 4. / La mondialisation et le retour du déterminisme scientifique : 1960 et depuis 2000**

#### **1960**

Depuis le début des années 1960, nous assistons à des changements importants : les pays sont confrontés à des difficultés identiques et les systèmes se trouvent face à l'absence de solutions. L'éducation comparée change alors de paradigme à cause de l'internationalisation des problèmes, surtout l'interdépendance qui caractérise les relations entre les peuples et les Etats. Le système mondial devient de plus en plus le nouveau paradigme. L'expansionnisme culturel de la période d'après-guerre, soutenu par des infrastructures de diffusion et d'information de poids (UNESCO, Banque mondiale), a favorisé une interdépendance croissante des systèmes éducatifs nationaux

(Schriewer, 1997). Avant cette période, les comparaisons internationales s'inscrivaient dans une coopération scientifique entre centres de recherches indépendants. Leur association progressive à des organisations intergouvernementales a déplacé leur usage de la coopération scientifique à la coopération politique. En effet, c'est à partir des années 1960 que l'OCDE et l'UNESCO ont élaboré des instruments d'évaluation internationale des systèmes éducatifs visant à en comparer les performances (Malet, 2011).

### ***Depuis 2000***

L'interdépendance est de plus en plus forte et les réseaux de communication de plus en plus présents. Selon Yariv-Mashal (2006) on "mesure l'autre" avec la comparaison des pays sur la même échelle. Moi et l'autre sont intégrés dans le même modèle. Mais ce processus d'inclusion peut devenir un processus de discrimination car les pays sont classés et donc hiérarchisés (Cowen, 1999).

Debeauvais (1997) stipule que la perspective des comparaisons, pour les organismes internationaux, s'est modifiée : au lieu de se fonder sur des données principalement quantitatives et descriptives (effectifs scolarisés, dépenses d'enseignement, description des institutions, énoncés de finalités et d'objectifs), c'est l'efficacité des systèmes éducatifs, leur capacité d'adaptation et de réponse aux problèmes nouveaux, qui apparaît comme un facteur de la compétitivité économique et de la cohésion sociale. Ce qui explique l'importance croissante donnée à l'évaluation par les organismes internationaux tels que l'UNESCO, la Banque mondiale et l'OCDE qui ont des caractéristiques différentes.

L'UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation*) est un lieu privilégié de dialogue et d'échanges entre les décideurs nationaux ; les temps forts sont les Assemblées Générales des États Membres (tous les deux ans), les Conférences des Ministres de l'éducation à l'échelle mondiale (tous les deux ans à Genève au BIE), les Conférences régionales. L'UNESCO produit des documents de travail et des rapports d'experts.

La Banque mondiale est également un organisme intergouvernemental mais ses contraintes sont différentes, puisque le poids des gouvernements est proportionnel à leurs apports, au lieu du principe « un pays, une voix » qui régit les autres organisations internationales de la famille des Nations Unies. Son management de style nord-américain lui confère plusieurs caractéristiques : d'avoir d'autant plus de poids auprès des gouvernements que les prêts de la Banque sont une source importante de financement des réformes dans les pays en développement. ; le rôle prescriptif de sa politique de prêts pour les projets éducatifs comme dans les autres secteurs.

L'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Economique)<sup>15</sup> est l'organisme international qui intéresse notre propos car c'est un des organismes qui évalue les systèmes éducatifs dans le monde aujourd'hui et qui est le plus médiatisé. Bien que l'éducation ne figure pas dans son mandat, cette institution a affirmé son autorité par la qualité de ses publications. En 1992, elle publie son premier recueil

---

<sup>15</sup> <http://www.oecd.org/fr/>

d'indicateurs internationaux de l'enseignement sous le titre "Regards sur l'éducation". Depuis lors, ce recueil a paru presque tous les ans avec des améliorations d'année en année et ses éditions constituent un ensemble unique de données sur l'évolution des systèmes d'enseignement, dans les pays de l'OCDE (Bottani, 2001). A la demande de gouvernements intéressés et sur la base d'un rapport de base national, l'OCDE charge un groupe d'expert internationaux de procéder à une évaluation approfondie et contradictoire des sujets soumis à leur examen. C'est un *think-tank*, un laboratoire d'idées de 800 chercheurs qui sont en grande partie des économistes, des sociologues, accompagnés de quelques juristes et de quelques spécialistes d'autres disciplines. Les ressources financières proviennent des contributions des pays membres. A la différence de l'UNESCO, le personnel n'est pas recruté sur la base de critères de répartition par nationalité. De ce fait, le secrétariat jouit d'une certaine indépendance par rapport aux pouvoirs politiques et peut opposer la compétence scientifique aux démarches politiciennes. Dans le programme, il existe une ligne dédiée à l'éducation. Depuis plusieurs années, l'OCDE analyse les liens entre éducation et emploi à travers le travail de deux groupes : le Comité de l'éducation qui représente les intérêts des majorités politiques qui gouvernent les pays et le CERI (Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement) qui jouit d'une marge de manoeuvre relativement plus grande car son champ d'analyse inclut l'innovation et la recherche.

L'IEA (*International Association for the Evaluation of Education Achievement*<sup>17</sup>), organisme de recherche américain a influencé l'OCDE. Fondée en 1961, il s'agit de la première entreprise à grande échelle ayant permis une quantification de quelque importance dans les études comparées. Elle est liée aux noms d'Husen et Postlethwaite. Les enquêtes sont les suivantes : TIMSS (*Trends in Mathematics and Science Survey*) et PIRLS (*Progress in Reading Literacy Survey*).

## **2. 5. / Le comparatisme critique**

Ce type de comparatisme est fondateur de l'approche compréhensive. Il remet en question les classifications des pays produites par les enquêtes internationales qui sont utilisées par les Etats comme un nouveau mode de gouvernance permettant de justifier des réformes politiques en éducation. Les auteurs (Cowen, 1996 ; Jucquois, 2000 ; Schriewer, 2000 ; Novoa, 2006 et Yariv-Mashal, 2006) estiment qu'il est important de développer des réflexions théoriques et méthodologiques en intégrant une dimension historique et critique à la comparaison en éducation.

L'herméneutisme est, selon eux, une méthodologie importante car la comparaison ne consiste pas en des descriptions et prescriptions mais en des approches compréhensives basées sur les acteurs et leurs comportements. Les méthodes qualitatives et ethnographiques ont toute leur place.

Halls (1990) propose une typologie déclinant l'éducation comparée en deux grands pôles, les études comparées et l'éducation internationale, tout en considérant que les catégories peuvent empiéter les unes sur les autres. C'est, selon lui, la direction prise par les comparatistes en éducation depuis les années 1970 jusqu'en 1990, date de la publication de son ouvrage.

---

<sup>17</sup> <http://www.iea.nl>

Les études comparées se divisent en pédagogie comparée (étude de l'enseignement et du fonctionnement de la classe dans divers pays), analyse intra-éducative et intraculturelle (recherche des forces historiques, sociales, culturelles, politiques, religieuses, économiques et philosophiques qui déterminent et sont déterminées par le caractère des systèmes d'éducation) et éducation à l'étranger (étude des aspects d'un ou plusieurs systèmes d'éducation différents du système en cours dans le pays de l'auteur).

L'éducation internationale se divise en pédagogie internationale (l'étude de l'enseignement des groupes multinationaux, multiculturels et multiraciaux ou l'étude de l'enseignement des minorités linguistiques ou ethniques), étude du travail des institutions d'éducation internationale (les questions de politiques telles que la reconnaissance des diplômes, la promotion des échanges et la création d'accords culturels) et éducation pour le développement (la production d'informations et de projets visant à aider les responsables politiques, notamment dans les « pays neufs » à favoriser le développement des méthodes d'éducation appropriées).

Aujourd'hui, les enquêtes internationales de rendement des systèmes éducatifs se situent dans la catégorie des études comparées, et plus particulièrement, dans la pédagogie comparée (étude de l'enseignement et du fonctionnement de la classe dans divers pays) avec, dans le cas de PISA, l'influence du système sur le rendement des élèves et leurs capacités à transférer dans la vie quotidienne ce qu'ils ont appris en sciences, en mathématiques et en littérature. Nous sommes dans un paradigme universaliste avec un classement de tous les pays sur la même échelle.

Une autre catégorie des études comparées, le courant de l'analyse intra-éducative et intraculturelle (recherche des forces historiques, sociales, culturelles, politiques, religieuses, économiques et philosophiques qui déterminent et sont déterminées par le caractère des systèmes d'éducation) se développe de plus en plus à la suite des critiques des études PISA et relève plutôt du relativisme culturel. Ce courant souligne les dangers potentiels du classement des pays et la hiérarchisation consécutive à ce classement.

Cette critique est d'autant plus insistante que la pédagogie comparée de type PISA empiète fortement sur la catégorie de l'éducation internationale et de l'étude du travail des institutions d'éducation internationale (les questions de politiques telles que la reconnaissance des diplômes, la promotion des échanges et la création d'accords culturels). Le titre de l'ouvrage de Yariv-Mashal (2006) *Le comparatisme en éducation. Mode de gouvernance ou enquête historique* est révélateur de ce rapprochement.

Schriewer (2000) propose la même analyse : la distinction entre deux traditions du travail comparatif en éducation est habituel : la "tradition comparée" qui se traduit par un effort intellectuel et scientifique de compréhension des questions éducatives et la "tradition internationale" qui se définit par une approche plus pragmatique de soutien aux décisions politiques en matière d'éducation. La séparation est importante car elle permet de ne pas confondre des "genres" qui ont des intentions et des logiques fort distinctes. Ces discours présentent différents critères de production et de validation. Les analyses les moins attrayantes, selon lui, sont celles qui les confondent, de manière a-critique, transformant l'éducation comparée en un "folklore académique" où le travail scientifique sert à légitimer des prises de position politiques (et vice-versa). Mais l'intérêt du comparatisme réside justement dans cette double présence, qui peut certes

appauvrir la réflexion scientifique, mais qui peut aussi contribuer à l'enrichir avec des questions et des débats d'actualité.

Je stipule que cette approche critique fonde l'approche compréhensive car la comparaison ne consiste pas en des descriptions et prescriptions mais en des approches compréhensives basées sur les acteurs et leurs comportements

**Deuxième partie :**  
**le contexte actuel**

## **2. 6. / Le champ de l'éducation et de la formation gouverné par des nouveaux concepts**

L'univers de l'éducation et de la formation a profondément changé depuis 1990 dans tous les pays dits développés avec la naissance d'une nouvelle société : la société de la connaissance (Petrella, 2001). Tout a commencé par l'acceptation de l'idée de « ressources humaines ». L'homme est une ressource qu'il faut entretenir pour le rendre plus performant dans l'intérêt de la société productive. Cet auteur observe cinq effets majeurs des changements dans la société. L'éducation pour et par la personne humaine a été remplacée par l'éducation pour la ressource humaine ; l'éducation non marchande est devenue l'éducation marchande soumise à la logique de l'économie de marché ; l'éducation a été transformée en un lieu où l'on apprend la concurrence plutôt qu'une culture de vie ; l'éducation est au service de la technologie et l'éducation pour l'égalité a cédé le pas à l'éducation pour l'équité.

**Nous assistons à un passage du national au local avec la volonté de rendre des comptes à l'utilisateur à travers le « New public management ».** Les politiques éducatives publiques sont fortement rediscutées dans les pays du Nord : la place prédominante de l'Etat sur les marchés de l'enseignement est remise en question. L'un des arguments clés de cette contestation repose sur l'affirmation que des marchés éducatifs conduiraient les prestataires à offrir des services éducatifs de meilleure qualité à des coûts plus avantageux (Hanhart, 2002). 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'Etat 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<sup>ème</sup> siècle. L'expression « éducation-formation », qui fait partie obligatoire du lexique politique et des rapports internationaux, illustre bien ce changement. L'éducation, selon Rose (1999), n'est plus confinée à la scolarisation. L'expression « éducation-formation » est souvent accompagnée de la phrase « tout au long de la vie ». Le processus devient perpétuel, dont la responsabilité incombe à chacun, dans son affirmation comme citoyen « responsable » et « raisonnable », c'est-à-dire bien intégré dans les marchés du travail et de la consommation (Novoa, 2006).

Dans cette optique, les propositions de réforme de la gestion publique appelée “le New public management” n'épargnent pas les systèmes éducatifs et se traduisent par une tendance à renforcer l'autonomie des établissements d'enseignement. Cette indépendance accrue des établissements ne signifie pas une perte de contrôle des institutions publiques car ces dernières sont tenues de satisfaire des objectifs et donc de rendre compte de leurs résultats et de l'utilisation des ressources mises à leur disposition. Mons (2008) émet l'hypothèse que l'utilisateur – le parent ou l'élève-, longtemps écarté des processus décisionnels, devient central dans le cadre d'une théorie du changement social qui puise certaines de ses caractéristiques dans le courant du “New public management” : l'utilisateur final doit se voir rendre des comptes pour le service public rendu et devient ainsi arbitre des décisions politiques futures. Déjà Tiana (2001) constatait que les citoyens demandaient de plus en plus d'informations sur l'état et la situation de l'éducation et ses résultats réels.

Selon Maroy et Voisin (2013), depuis une vingtaine d'années, les systèmes

d'enseignement de très nombreux pays sont engagés dans des transformations profondes de leurs politiques éducatives. Dans la foulée d'une promotion de l'autonomie des établissements scolaires et d'un processus de décentralisation/déconcentration, on assiste à la mise en place de nouveaux outils de pilotage et de régulation des performances des organisations et des acteurs scolaires. A des degrés et selon des modalités diverses, mais de façon de plus en plus visible, les États deviennent des « États évaluateurs » qui mettent en place des systèmes d'indicateurs nationaux leur permettant de « piloter » le système, de mieux « réguler » les processus et fonctionnement des écoles. Par ailleurs, des procédures d'évaluation des résultats des établissements, et indirectement du travail des enseignants, se construisent, accompagnés de mécanismes plus ou moins pressants de reddition de comptes. La visée déclarée est d'améliorer l'efficacité éducative, de réduire les inégalités et les écarts de performance entre groupes d'élèves (l'équité), enfin de contrôler sinon de réduire les coûts, c'est-à-dire d'améliorer l'efficience.

Les réformes de l'Etat peuvent être synthétisées en un ensemble de convictions : les écoles fonctionnent mieux lorsqu'elles bénéficient de plus d'autonomie ; l'Etat central doit se concentrer sur la régulation et l'évaluation de l'action d'un grand nombre de prestataires et ne doit pas offrir des prestations directement ; la responsabilisation envers les « clients » doit compléter la responsabilisation envers la hiérarchie ; le choix et concurrence entre plusieurs prestataires déboucheront sur une qualité et une efficacité accrues (De Grauwe, 2010).

**La société du spectacle** signifie qu'aujourd'hui, la politique se définit de plus en plus à travers les media et, surtout, à travers une estimation systématique de l'état de l'opinion publique. C'est une espèce de « démocratie de l'instant », qui est aussi un « régime de l'urgence ». En effet, les politiques sont définies et régulées par la surexposition dans les media d'enquêtes d'opinion et d'indicateurs, de statistiques et d'indices. Il existe un effet et un excès de miroirs qui créent l'illusion de plusieurs images, mais qui, en fait, construisent une même pensée. Hagenbüchle (2001) émet l'hypothèse que la médiatisation de la vie politique a réduit la vie politique à un spectacle public, reconnaissant que cela limite les possibilités d'une discussion critique. Ce spectacle s'organise, de plus en plus, dans un espace international et à travers une logique comparée. C'est la confrontation permanente de « données internationales » qui impose « inévitablement » une vision commune et des solutions « indiscutables » (Yariv-Mashal, 2006).

**L'évaluation est devenue mutuelle (mutual accountability)<sup>18</sup>** car la construction d'échelles et d'indicateurs internationaux instaure des principes d'évaluation mutuelle invitant chaque pays, chaque citoyen, à se comparer perpétuellement à l'autre. On ne parle jamais d'« homogénéisation » ou d'« uniformisation », mots qui ne sont plus admis dans le discours-expert. Les temps sont à la « concertation », à la « lisibilité des systèmes », au « transfert » ou à la « facilité de communication ». La comparaison est en train de devenir un « mode de gouvernance », concept de plus en plus employé dans les cercles politiques et scientifiques. Il n'est pas étonnant que ce terme soit défini par une série de termes corrélatifs : culture contractuelle, partenariats, régulation souple,

---

<sup>18</sup> Yariv-Mashal a traduit « mutual accountability » par « évaluation mutuelle » considérant que la traduction est imparfaite car « accountability » introduit les notions de « responsabilité » et de « prestation de comptes » qui ne sont pas toujours présentes dans le concept d'évaluation.

encadrements flexibles, « benchmarking », processus ouverts, etc. (Sisson et Marginson, 2001).

**L'évaluation est standardisée** et son champ d'intervention qui était, hier, centré sur la mesure des apprentissages de l'élève est beaucoup plus large aujourd'hui car elle met en lien le pédagogique et le politique dont l'évaluation est devenue un outil de pilotage (Behrens, 2006). Ces dispositifs sont ainsi désormais à la croisée des nouvelles tendances qui caractérisent les politiques éducatives développées dans les pays de l'OCDE depuis les années 1980 (Mons, 2007, Mons et Pons, 2009).

Pour en affiner la compréhension, l'évaluation standardisée doit, en effet, être mise en relation avec trois évolutions récentes des systèmes éducatifs.

La mesure quantitative des apprentissages et la priorité donnée à des objectifs cognitifs est au détriment d'objectifs de socialisation larges (Osborn, 2007). Elle est en lien avec le développement du concept de compétences dans le registre économiste de la théorie du capital humain avec l'acceptation de l'idée de « ressources humaines ». L'homme est une ressource qu'il faut entretenir pour le rendre plus performant dans l'intérêt de la société productive (Petrella, 2001).

Un nouveau contrôle social des enseignants et des écoles par les responsables administratifs de l'éducation au sens large (districts, municipalités, administrations déconcentrées, régions suivant les pays) se met en place, dans le cadre le plus souvent de réformes de décentralisation et d'autonomie scolaire (Maroy, 2008).

L'école est redevable envers le grand public, en général, et les parents, en particulier, dans le cadre de nouvelles relations entre le politique, l'État, l'administration, d'un côté, et la société civile, de l'autre. Ces nouvelles relations sont sous-tendues par l'avènement d'une « démocratie du public » dans laquelle la définition du bien commun n'est plus le seul monopole des dirigeants légitimes (Manin, 1996).

**Les concepts de qualité, efficacité, efficience et équité sont centraux.** Selon Charlot (2008), ces termes reposent sur un discours de la maîtrise et de la transparence : tout savoir, tout contrôler, tout prévoir. Cela suppose que l'innovation est en soi un progrès. La Panoptique de Foucault (1975), à travers l'analyse du dispositif de la prison démontrant l'existence d'un sentiment d'omniscience invisible chez les détenus, est encore pertinente aujourd'hui dans le champ éducatif.

L'éducation étant 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 un quasi marché transnational (*cross-border trade in education*, Loomis, Rodriguez et Tillman, 2008). Combinée à la dette publique des Etats-nations intégrés dans une économie globale, les politiques d'éducation et de formation se sont progressivement déplacées du cadre local ou national pour devenir de plus en plus dépendantes de l'économie mondiale (Bottery, 1994).

L'analyse économique du fonctionnement des systèmes éducatifs est abordée sous la forme de modèles de production, avec des ressources humaines et financières entrant dans les systèmes et une production à la sortie (Hanhart et Perez, 1999).

**La qualité** est un concept qui vient du secteur marchand. Il est désormais appliqué au secteur public et, de surcroît, à l'école publique (Chevalier, 2011). Ce même auteur défend, en 2013, l'idée de rendre la fonction publique humainement performante. La notion de qualité dans le service public est passée par trois phases : la qualité au sens du respect des normes et des procédures et, dans ce cas, le bénéficiaire du service public est absent. Cette vision de la qualité dans l'administration correspond à la première approche de la qualité comme conformité technique à une spécification dans le monde de l'industrie ; la qualité au sens de l'efficacité avec l'introduction du management par objectifs dans le secteur public. La qualité dans le service public va continuer à viser le respect des normes et procédures mais va commencer à faire le lien avec la satisfaction de l'utilisateur ; la qualité au sens de la satisfaction de l'utilisateur avec le "New public management". Le degré de satisfaction de l'utilisateur est la référence de la qualité du service rendu.

La mesure de l'efficacité économique des systèmes éducatifs est alors envisagée sous trois angles : l'efficacité interne, l'efficacité externe et l'efficience.

**L'efficacité interne** équivaut à la mesure de la réalisation d'objectifs internes aux systèmes éducatifs, tels que des taux de réussite scolaire (Sall et De Ketele, 1997). En France, par exemple, les établissements scolaires, et surtout les lycées, sont évalués, comparés et classés en fonction du taux de réussite au baccalauréat. Dans le milieu de la santé, le phénomène existe aussi (classement des hôpitaux, des maisons de retraite).

**L'efficacité externe** se mesure à la réalisation d'objectifs extérieurs aux systèmes éducatifs. Citons par exemple des objectifs de transmission de savoir-faire dictés par les besoins des entreprises ou encore des finalités découlant d'une politique de redistribution des revenus. Actuellement, une formation universitaire de Master 2 est jugée efficace si les étudiants sont insérés au marché du travail.

**L'efficience** est définie par le rapport entre la production et les moyens mis en oeuvre. Une telle mesure postule que la production des systèmes éducatifs est quantifiable. Dans ce cas, deux types d'analyse peuvent être entreprises : lorsque les résultats obtenus sont mesurables en termes monétaires, il sera possible de procéder à des analyses coûts-efficacité. Lorsque les effets sont quantifiables sans qu'il soit possible de les traduire en une valeur monétaire, on effectuera des analyses coûts-avantages. Une amélioration de l'efficience découlera soit d'une diminution des ressources engagées sans modification des résultats, soit d'une amélioration des résultats sans augmentation de ressources. Par exemple, les résultats des enquêtes PISA de 2009<sup>19</sup> comparent l'investissement financier de la France par rapport aux pays de l'OCDE. Selon Charbonnier (2009)<sup>20</sup>, au niveau de

---

<sup>19</sup> Face à la demande croissante de formation, les pays développés cherchent à accroître l'efficacité de leur système d'éducation. L'OCDE a conçu une batterie d'indicateurs permettant à chaque pays membre d'évaluer la performance de son système d'enseignement et de comparer ses résultats à ceux des autres pays (montant des dépenses pour l'éducation, performances des élèves dans les disciplines fondamentales, insertion professionnelle des diplômés, temps de travail et salaires des enseignants, etc.). Ces indicateurs présentés dans *Regards sur l'éducation* sont des outils destinés à aider à la définition des politiques d'éducation des pays de l'OCDE. L'évaluation des performances des élèves est réalisée à partir de l'enquête PISA, menée tous les trois ans auprès de jeunes de 15 ans, afin d'évaluer leurs capacités de transfert dans la vie quotidienne en sciences, mathématiques et littérature.

<sup>20</sup> Conférence-débat donnée à Paris par Eric Charbonnier et Marie Duru-Bellat le 28 janvier 2010 et organisée par l'Observatoire des inégalités autour de la question « Qu'est-ce qu'une école juste ? » Eric

sa structure de financement, on observe des inégalités dans la répartition des moyens (entre le secondaire et le primaire, entre les universités et les grandes écoles). De plus, contrairement à la majorité des pays de l'OCDE, les universités ne sont pas les formations supérieures les plus prestigieuses et récoltent moins de ressources privées qu'ailleurs.

Cependant en éducation, je considère, en reprenant les propos d'Hanushek (2001), que l'efficacité n'est jamais une chose acquise et ce pour deux raisons : d'une part, l'éducation est le plus souvent fournie par l'État qui n'est pas soumis aux mêmes contraintes que les entreprises privées et d'autre part, il est difficile d'obtenir des informations sur l'efficacité des écoles car l'apprentissage nécessite du temps et ne peut pas se décliner en une obligation de résultats.

Selon Sall et De Ketele (1997), les experts internationaux s'accordent pour articuler la problématique de l'évaluation du système éducatif autour des concepts d'efficacité et d'efficience. Cette tendance s'accompagne d'une importante évolution et d'un élargissement des conceptions afin d'intégrer davantage la dimension sociale du développement dans les approches économiques. Cette dimension sociale, la recherche de plus de justice sociale, de plus d'équité, sont de plus en plus présentes dans les analyses économiques.

**L'équité, c'est la façon dont les coûts et les avantages de l'investissement sont distribués parmi les différents groupes de la société (Psacharopoulos et Woodhall, 1988). Sall et De Ketele (1997) distinguent cinq types d'équité particulièrement centrés sur les systèmes éducatifs : l'équité socio-économique d'accès (nombre d'inscrits selon le sexe, l'origine, etc.) ; l'équité socio-économique de confort pédagogique (répartition des étudiants dans des institutions de confort pédagogique selon le sexe, l'origine, etc., par exemple, le niveau de formation des enseignants, le taux d'encadrement, la quantité et la qualité des outils didactiques) ; l'équité de production pédagogique ou équité dans les produits (à niveau de compétences égal au départ, le niveau atteint par les apprenants qui sortent du système dont le nombre de diplômes diffère ou non selon le sexe, l'origine, etc.) ; l'équité pédagogique (les écarts au prétest entre le tiers supérieur et le tiers inférieur d'une cohorte se réduisent ou augmentent au fil du temps). Bressoux (1993) a mis en évidence ce type d'équité qu'il définit comme la réduction de l'écart qui existe entre les élèves forts et les élèves faibles par rapport aux performances scolaires entre le début et la fin de l'action pédagogique. L'équité externe ou équité d'accomplissement professionnel est le cinquième type d'équité. A diplôme équivalent, les chances de trouver un emploi sont équivalentes ou différentes ; à diplôme équivalent, les chances de bénéficier des avantages sociaux sont équivalentes ou différentes ; à niveau de formation équivalent, les chances de s'accomplir en tant que personne sont équivalentes ou différentes.**

Ces auteurs proposent d'étudier ensemble les trois concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité à un niveau quantitatif et aussi qualitatif par des études de cas car il s'agit de groupes différenciés, de personnes uniques, dans des contextes spécifiques dans l'espace et le temps.

Un exemple d'équité en France est la mise en place des Zones d'Education Prioritaire (ZEP) en 1981, une discrimination positive qui a pour objet de réduire les inégalités scolaires qui sont engendrées par les inégalités socio-économiques.

En 2014, l'UE, par l'intermédiaire de son réseau Eurydice, a publié un rapport qui reprend les concepts d'efficacité et d'équité. Le titre est le suivant : « Le financement des écoles en Europe : mécanismes, méthodes et critères de financement public ». Le résumé du rapport suit :

*Pendant de nombreuses années, la Commission européenne a demandé aux États membres de protéger ou de promouvoir les investissements à long terme dans l'éducation. En outre, la répartition efficace et équitable des ressources est un point important à l'ordre du jour de l'agenda politique. Dans le contexte économique actuel, ces objectifs semblent plus pertinents que jamais. Ce rapport, qui vient bien à propos, fournit un cadre de discussion pour aborder le deuxième objectif, à savoir la répartition efficace et équitable des ressources. Il s'intéresse à la structure des mécanismes de financement ainsi qu'aux critères et aux méthodes utilisés pour établir le volume des ressources allouées à l'enseignement primaire et secondaire général.*

## **2. 7. / Conséquence pour l'éducation comparée : la comparaison comme mode de gouvernance : « bonnes pratiques », « benchmarking » et classement**

L'évaluation suppose le recours privilégié à l'analyse comparative (Tiana, 1996). L'analyse comparative constitue une des méthodes utilisées de manière privilégiée pour traiter l'information dans le champ de l'évaluation. Lorsqu'il s'agit d'évaluer les résultats académiques obtenus par les élèves, cette pratique est devenue prédominante. Evaluer consiste à émettre des jugements sur la valeur à partir d'un recueil et d'un traitement systématique d'informations pertinentes. Mais ce jugement de valeur implique de réaliser une comparaison avec quelques éléments de référence, que ce soit en interne ou en externe. En réalité, on ne peut formuler une conclusion sur la valeur ou le mérite d'une réalité déterminée si on ne la compare pas avec une autre réalité semblable ou avec un modèle idéal préalablement construit.

La comparaison comporte plusieurs utilisations précieuses dans le champ de l'évaluation. C'est un instrument de connaissance (on comprend mieux la réalité analysée), d'amélioration (on peut développer des plans réalistes de développement fondés sur la connaissance ainsi obtenue) qui donne une information sociale et qui permet de rendre des comptes, éléments qui revêtent une importance croissante dans les sociétés actuelles.

Parmi les opérations comparatives les plus fréquemment utilisées dans les études évaluatives, on peut en dégager trois (Tiana, 2001).

Le premier type de comparaison consiste à comparer les données obtenues avec un critère ou une norme qui sert de référence externe pour émettre un jugement de valeur. C'est le cas de l'évaluation critériée de l'apprentissage.

Le second type de comparaison consiste en une comparaison diachronique et longitudinale à deux ou plusieurs moments successifs. Devant le manque d'accord sur les critères référant aux niveaux de rendement désirables ou devant l'insécurité méthodologique de la comparaison transversale, la longitudinalité permet d'évaluer le progrès éducatif en suivant une analyse diachronique effectuée dans la durée. Ce procédé nécessite l'atteinte d'un consensus politique, social et technique afin de s'accorder sur les notions de progrès ou de retard en éducation. Cette comparaison exige aussi de disposer d'un temps suffisant, étant donné que la présentation des résultats est retardée. Cela lui retire de son attrait du point de vue politique, en raison du grand écart existant entre le moment où on commence l'étude et celui où on analyse les conclusions. Ce procédé exige enfin de disposer d'instruments et de critères stables dans la durée, ce qui souvent entre en contradiction avec le désir légitime d'améliorer les projets de travail dès qu'on a détecté leurs déficiences. Goldstein (2008) stipule que l'utilisation des études internationales sur le rendement éducatif pour guider la politique éducative est limitée, particulièrement parce qu'il manque des données longitudinales sur des élèves.

Le troisième type de comparaison consiste à réaliser les comparaisons entre plusieurs entités semblables de manière synchronique ou transversale. C'est l'opération qui s'effectue dans les études internationales de rendement éducatif ou celle qui s'emploie pour construire les tableaux de classification des établissements scolaires que quelques pays européens ou américains ont publiés. Cette approche apparaît spécialement attractive pour les politiques et pour le grand public en raison de sa simplicité et sa facilité d'interprétation.

**Les « Bonnes pratiques »**, qui relèvent de solutions innovantes, pour avoir fait la preuve de leur efficacité dans des situations particulières, sont données comme des modèles pour des situations plus ou moins similaires. Ainsi, comme tout bon exemple, sont-elles appelées à être reproduites. Cependant, se pose la question du contexte global de mise en oeuvre de ces pratiques : quelle est la part de la culture, de l'économie et du social dans les réussites ou échecs des pratiques ? Ces pratiques sont les meilleures pour qui et par rapport à quels critères ? Qui détermine ces critères et sur quelles bases ? (Abdoulaye, 2003)

**Le « Benchmarking »** signifie référencement ou étalonnage concurrentiel. Cette technique de marketing ou de gestion de la qualité consiste à étudier et analyser les techniques de gestion, les modes d'organisation des autres entreprises afin de s'en inspirer et d'en retirer le meilleur. Par exemple, l'UE utilise cette technique dans le cadre de la stratégie de Lisbonne de 2000. Pivot de la « Méthode Ouverte de Coordination »<sup>21</sup>, elle consiste en un exercice d'étalonnage des performances nationales, qui s'appuie sur des indicateurs statistiques, des tableaux de bord et des classements. L'objectif est de rechercher de « bonnes pratiques » pouvant être transférées dans un autre contexte.

---

<sup>21</sup> [http://europa.eu/legislation\\_summaries/glossary/open\\_method\\_coordination\\_fr.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/glossary/open_method_coordination_fr.htm)

**Il existe plusieurs types de classement :** le classement « actif » consistant à classer et trier un ensemble d'éléments selon un ou des critères préexistants (classement alphabétique, par taille, par couleur, etc.) ; la classification qui est un classement plus élaboré, c'est-à-dire un système organisé et hiérarchisé de classement ; le classement « passif » consistant à constater le résultat d'une compétition au sens large du terme (classement d'une course, classement d'un concours, classement des meilleures ventes, etc.). Il est à la fois le système d'évaluation de la force d'un compétiteur et le classement qui en résulte (Rauhvargers, 2011).

L'objectif des enquêtes internationales de rendement des systèmes éducatifs est d'aboutir à un classement simplifié et compréhensif pour le grand public afin de fournir un guide d'informations transparentes et des "bonnes pratiques" à l'utilisateur qui pourra choisir ce qui lui convient.

Cependant l'éducation ne peut pas être marchande puisqu'il faut du temps pour apprendre et elle ne peut pas être soumise à des résultats comme dans une entreprise. Rendre des comptes à l'utilisateur, le placer au centre des décisions en lui présentant des tableaux simplifiés, issus d'une réalité qui est complexe, c'est faire croire à une possibilité de choisir et de décider sans connaître cette réalité complexe. Si la comparaison devient un mode de gouvernance, en mettant en concurrence les pays entre eux et de surcroît les individus, il y a automatiquement des "winners" et aussi des "losers", ce qui donne une hiérarchie binaire et trop simpliste.

**Troisième partie :**

**les approches et méthodes dans la  
recherche en éducation comparée :  
exemples, apports et limites**

## **2. 8. / L'approche pragmatique et la psychologie métrique**

### ***2. 8. 1 / L'éducation comparée entre science et expertise***

Le discours scientifique et le discours d'expertise relèvent de registres discursifs et d'intérêts de connaissance différents, le premier étant travaillé par un souci épistémologique d'interrogation et de problématisation des phénomènes éducatifs, le second par des préoccupations pragmatiques d'évaluation et de pilotage des systèmes éducatifs. Le propre de l'expert est d'être, selon Kalaora (1999), celui qui se tient entre la science et la pratique sociale et politique. De ce fait, selon cet auteur, il est devenu impossible de séparer l'expertise de la dynamique décisionnelle et politique, du rapport aux valeurs et de leur négociation permanente.

Ardoino (1983) propose une typologie qui différencie le chercheur de l'expert : le chercheur devrait être défini à partir de son projet de connaissance, assorti de moyens méthodologiques. Même lorsque les retombées du savoir, ainsi constitué, entraîneront, par la suite, certaines conséquences au plan de l'action et influenceront les choix politiques, ce n'aura jamais été, pour autant, l'ambition principale d'une telle démarche. Le chercheur inscrit ses recherches dans une temporalité longue. Par contre, l'expert peut être caractérisé comme un spécialiste choisi pour sa compétence parce que susceptible d'apporter au dossier qui lui sera confié un capital de connaissances, constitué par ses soins mais généralement élaboré par d'autres. Ces ressources seront affectées à la recherche de solutions, provoquée par l'émergence ou la prise en considération d'un problème particulier. Il répond à une demande dans le but de la rendre plus conforme à des modèles ou à des cadres préexistants. Sa fonction de légitimation est effectivement prééminente. C'est ce que son commanditaire attend de lui. Sa visée est praxéologique. Les rapports qu'il produit correspondent beaucoup plus à des études qu'à des recherches. La relation au temps est inexistante. Il énonce la connaissance actuellement disponible de telle ou telle application. Son intelligence des situations est organisationnelle et met en oeuvre des modèles fonctionnels positionnant des "agents", plus que des "acteurs", au sein d'un système. Il y a donc peu de probabilités pour qu'il accède à une "compréhension" des "sujets". Il emprunte ses outils aux chercheurs, dont il transformera les modèles.

Le domaine de l'éducation comparée, par la multiplicité de ses ancrages institutionnels, de ses objets et de ses usages, rend plus sensible encore cette tension entre recherche et expertise qui travaille de façon récurrente la recherche éducative. Les comparatistes en éducation sont donc sujets à des incertitudes identitaires récurrentes. L'équilibre est pour le moins difficile à trouver entre d'une part un isolationnisme scientifique soucieux de préserver le champ de l'académique du discours expert, qu'on rangera alors commodément dans la rubrique « éducation internationale », en opposition à « éducation comparée » et d'autre part une ouverture et une confrontation saines mais

susceptibles de mettre en danger l'assise théorique et la légitimité académique de la spécialité (Malet, 2005).

### ***2. 8. 2. / Ses approches fondatrices : l'approche par les sciences sociales, l'approche quantitative et l'approche économique***

L'approche pragmatique est quantitative, prédictive et repose sur la mesure. Le chercheur construit des hypothèses déductives et explicatives. Il s'agit, selon Crahay et Delhaxhe (2004), d'approches universalistes, propres au fonctionnalisme. Halls (1990) a situé historiquement quatre types d'approches fondées sur les sciences sociales, la résolution de problèmes, la quantification et l'économie :

**L'approche par les sciences sociales** (Noah et Eckstein, 1969) qui s'inscrit, dans un cadre théorique fonctionnel qui adopte une vue totalisante, voire systémique vis-à-vis des faits sociaux, est le cadre de référence le plus adapté à l'approche pragmatique (Debeauvais, 1989). Le fonctionnalisme est une approche qui convient à l'étude des organisations, des institutions et de la vie sociale. Il convient pour étudier les fonctions des parties dans un ensemble et permet d'étudier la société comme une totalité qui intègre les différentes institutions, qui ont chacune leur fonction propre à l'intérieur de la société (King, 1989). Le processus de recherche se déroule en quatre étapes : définir, entériner et mesurer des variables ; montrer la relation existante entre les variables dans chaque pays ; comparer ces relations au plan transnational ; expliquer et généraliser, en utilisant d'autres concepts (par exemple le caractère national) lorsque cela est nécessaire.

**L'approche quantitative** (IEA, 1967) a commencé à la fin des années 1960. Il s'agit de la première entreprise à grande échelle ayant permis une quantification de quelque importance dans les études comparées. Elle est liée aux noms d'Husen (1967) et Postlethwaite et Husen (1996). Cette approche a rejoint le paradigme de recherche du processus-produit : des variables « présages » et « contextes » distinctes (environnement familial), mais dont l'action est conjuguée, réagissent avec des variables « processus » (méthodes d'enseignement) engendrant ainsi des variables « produits » (la connaissance, les attitudes et la participation ) qui sont mesurables.

**L'approche économique** (OCDE, 1993) représente une forme particulière de quantification qui se concentre surtout sur l'éducation et la croissance économique. La Banque mondiale est devenue la principale institution de financement en la matière et elle s'est intéressée aux pays du tiers monde. L'OCDE a été créée pour conseiller les gouvernements sur la meilleure manière d'améliorer leur économie. Sa recherche est par nature interventionniste (Holmes, 1990). Les initiatives du CERI (Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement) ont contribué à orienter la recherche en éducation de l'OCDE et à la faire évoluer depuis de simples études de relations et d'économétrie jusqu'à des études liées aux politiques.

### ***2. 8. 3. / Ses méthodes, celles de la psychologie métrique***

Les questions d'équivalence de la mesure, selon les caractéristiques des sujets, se sont posées à partir du constat de l'existence de différences entre des groupes identifiés selon leur contexte socio-culturel. Cette question s'est développée, depuis le début du siècle dernier, dans deux domaines de la psychologie : la psychologie métrique et la psychologie interculturelle (Bottani, Vrignaud, 2005). C'est le premier domaine qui fonde l'approche pragmatique.

La psychologie métrique consiste à construire des tests sans biais culturels (Bottani, Vrignaud, 2005). Il existe un biais culturel quand la nature de la variable mesurée est modifiée en fonction des caractéristiques du sujet. L'équivalence annule ce biais. Les conditions de validité des enquêtes sont importantes par l'unidimensionalité qui repose sur un score principal permettant le classement et l'indépendance locale pour assurer les équivalences des mesures dans les différents pays et prouver que les instruments évaluent les mêmes aptitudes. Selon Messick (1994), un test est considéré comme équitable s'il aboutit, pour le psychologue, à prendre des décisions identiques pour des sujets ayant des compétences identiques, quelque soient, par ailleurs, les caractéristiques de ces sujets. Cela permet de répondre à l'objectif de neutralité de la science et de construire des évaluations standardisées.

Selon Picciano (2004), les différents types de recherche sont des études descriptives, des recherches de corrélation, des recherches causales et des études expérimentales. L'objectif est d'utiliser des données numériques afin de décrire les relations entre des variables et de prédire les conséquences issues de ces relations.

#### **2. 8. 4. / Le transfert de « bonnes pratiques »**

Cette approche étant prédictive et visant la généralisation des phénomènes, le transfert de « bonnes pratiques » est possible mais non systématique. Les conclusions peuvent prendre la forme de recommandations et de questionnements. Les deux fondateurs de l'éducation comparée, Jullien de Paris (1817) et Sadler (1900, réimprimé en 1964) considèrent que le transfert des politiques et des pratiques internationales en éducation est au cœur de la comparaison en éducation avec pour objectif l'amélioration de son propre système éducatif.

Porcher (2002) définit le transfert, en éducation comparée, comme suit :

*Un concept seul, parce qu'il est élaboré, construit, validé, donc être intellectuel, peut se transférer c'est-à-dire s'appliquer dans un autre domaine éducatif que celui dans lequel il a été forgé, moyennant, bien entendu (précaution trop rarement prise), qu'on l'adapte pour tenir compte du contexte nouveau dans lequel il est transporté..... Le transfert forme donc une donnée fondamentale de l'éducation comparée dans la mesure où celle-ci met en présence deux systèmes éducatifs différents. (Porcher, 2002, 427)*

Develay (1998) considère le transfert comme une capacité à réutiliser une habileté acquise dans des contextes différents. Quand une pédagogie est transférée dans une nouvelle culture, elle remodèle la culture, de même, elle est remodelée par la culture. Quand un concept ou une idée se transforme en contact réciproque avec une autre culture, sa définition d'origine est souvent déplacée. Schon (1963) appelle ce processus « le déplacement du concept ».

Chung (2010) se pose la question des conditions de transfert et d'emprunt de « bonnes pratiques ». Elle procède à un détour historique en rappelant que Noah, en 1984, évoquait la difficulté du transfert dans un article dont le titre est révélateur « The Uses and abuse of comparative education ». Il précisait que le plus important n'est pas l'appropriation des « bonnes pratiques » telles quelles mais les conditions d'adaptation de ces bonnes pratiques dans le pays d'accueil. Une pratique qui fonctionne dans une culture n'est pas sûre de fonctionner dans une autre tant qu'on n'a pas fait très attention aux facteurs contextuels.

Phillips et Schweisfurth (2006) proposent un modèle avec trois paliers successifs de transfert : identifier des « bonnes pratiques » qui sont ensuite introduites dans le pays d'accueil pour y être finalement assimilées. Cowen (2006) utilise le même processus avec des termes différents : le transfert est la première étape d'une nouvelle idée éducative qui traverse un espace transnational ou international. Le nouveau contexte va ensuite traduire et réinterpréter cette idée éducative. Enfin, la période de traduction s'achèvera lorsque il y aura transformations et métamorphoses dans le nouveau contexte sous forme d'indigénisation. Les valeurs culturelles autres sont complètement assimilées.

Les apports et les limites de l'approche pragmatique seront proposés plus loin page 58.

### *2. 8. 5. / Des exemples d'approche pragmatique*

#### *Un exemple de recherche débouchant sur des recommandations « L'inégalité scolaire dans le monde » (Holsinger et Jacob, 2008)*

Cette recherche est pragmatique car elle est quantitative, repose sur la mesure et débouche sur des recommandations. Ce livre est une compilation de chapitres conceptuels contenant les variables qui influencent les inégalités telles que le genre, le handicap, la langue et le statut économique ainsi que des études de cas au niveau national qui incluent une série de méthodes pour mesurer les inégalités en éducation en utilisant le coefficient de Gini en éducation (*Education Gini index*). L'éducation est considérée comme un processus qui interagit avec la politique financière des gouvernements, politique qui permet d'accéder aux services d'éducation.

#### *Modèle théorique*

La théorie de base est celle du capital humain (Thomas et Wang, 2008) et stipule que la pauvreté et les inégalités ne sont pas uniquement économiques mais aussi éducatives et sanitaires.

#### *Pays concernés*

Dix huit pays dans six régions géographiques ont été retenus : Asie (Cambodge, Chine, Inde, Corée du Sud, Taiwan et Vietnam) ; Moyen Orient et Afrique du Nord (Egypte, Iran) ; Amérique du Sud et du Nord (Mexique, USA, Pérou, Nicaragua, Brésil) ; Afrique Sub-Saharienne (Afrique du Sud, pays africains du Commonwealth).

En Europe, il s'agit plutôt de thématiques transversales qui sont étudiées (l'enseignement supérieur, l'éducation religieuse et l'Islam).

### *Méthodologie*

L'INSEE (Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques)<sup>22</sup> définit le coefficient de Gini comme un indicateur synthétique d'inégalités de salaires (de revenus, de niveaux de vie...). Il varie entre 0 et 1. Il est égal à 0 dans une situation d'égalité parfaite où tous les salaires, les revenus, les niveaux de vie... seraient égaux. A l'autre extrême, il est égal à 1 dans une situation la plus inégalitaire possible, celle où tous les salaires (les revenus, les niveaux de vie...) sauf un seraient nuls. Entre 0 et 1, l'inégalité est d'autant plus forte que l'indice de Gini est élevé.

En éducation, le coefficient de Gini mesure la distribution de l'éducation et calcule un index d'inégalité éducative. Il calcule l'inégalité en éducation pour une population donnée et permet de faire émerger des tendances dans le développement social à travers l'accès à l'éducation. Il mesure l'écart entre la distribution en éducation et la parfaite égalité, le nombre moyen d'années de scolarité entre 1 et 6 ans, 7 et 12 ans, ou 13 ans ou plus en zone urbaine ou rurale ou entre hommes et femmes. Il repère les différences dans la répartition des années de scolarisation.

Les auteurs de cet ouvrage utilisent la courbe de Lorenz (Lorenz Curve) qui a été développée par Max O. Lorenz comme une représentation graphique des inégalités de revenus. Elle peut être facilement transposée et servir à mesurer la répartition d'une donnée statistique quelconque. La courbe de Lorenz est la représentation graphique de la fonction qui, à la part  $x$  des détenteurs d'une part d'une grandeur, associe la part "y" de la grandeur détenue.

### *Un exemple de résultats en République de Corée (Burt et Park, 2008)*

Ces chercheurs analysent, à l'aide du coefficient de Gini, les recensements des populations scolaires dès l'âge de 6 ans en 1970, 1980, 1990 et 2000. Les niveaux d'éducation sont divisés en trois catégories : « diplômes obtenus », « diplômes partiellement obtenus », « diplômes jamais obtenus ». Chaque province, métropole, comté et ville sont étudiés. Les résultats montrent une baisse de l'inégalité en éducation qui s'explique par la rapide expansion de l'éducation coréenne à tous les niveaux.

### *Recommandations*

Holsinger et Jacob proposent, à la fin de l'ouvrage, des recommandations et non pas des « bonnes pratiques », à partir de la question suivante : que peut-on faire ? Concentrer l'argent public sur les écoles élémentaires et dans le premier cycle du secondaire pour

---

<sup>22</sup> [www.insee.fr/méthodes](http://www.insee.fr/méthodes)

permettre aux plus pauvres d'avoir accès à l'éducation ? Néanmoins, selon eux, l'expérience a prouvé que les efforts dans ce sens n'ont pas réduit l'inégalité dans la distribution de l'éducation car ceux qui ont les moyens paient des cours particuliers à leurs enfants en primaire et les enseignants mal payés sont ravis de pouvoir dispenser ces cours particuliers. Ainsi l'inégalité perdure. Un système privé parallèle se met alors en place, sauf au Vietnam où l'argent investi dans l'élémentaire et le secondaire crée davantage d'égalité. Cependant, les différents examens de passage ne sont pas éliminés et il existe encore un fort système de tutorat privé.

***Deux exemples d'expertises débouchant sur un classement de pays et l'identification de « bonnes pratiques » : Les enquêtes internationales de rendement des systèmes éducatifs***

*L'IEA et ses enquêtes TIMSS et PIRLS<sup>23</sup>*

L'idée de la mise en place d'études comparatives à grande ampleur a été concrétisée lors de la création de l'IEA. En 1952, l'UNESCO a créé, à Hambourg, l'Institut de l'UNESCO pour l'Education qui existe encore aujourd'hui sous le nom de "UNESCO Institute for Lifelong Learning" (UIL)<sup>24</sup>. A partir de cette date, s'amorce l'évaluation des systèmes d'enseignement par le recours à de grandes enquêtes de masse sur les compétences et les acquis des élèves (Bottani, Vrignaud, 2005). L'approche est pragmatique car elle est quantitative et repose sur la mesure.

Le contexte international était favorable à ce type d'analyse comparée entre plusieurs pays. En effet, en 1957, l'Union Soviétique avait réussi à mettre sur orbite le premier satellite artificiel de la terre, le Spoutnik I. Cette opération spectaculaire marqua l'opinion publique occidentale. Le choc fut surtout énorme aux Etats-Unis où la population et les autorités eurent l'impression que le pays n'était plus à la pointe du développement technologique et scientifique et qu'il pouvait perdre la guerre froide avec l'Union Soviétique. La réaction fut donc immédiate et violente. Elle déclencha entre autres un vaste programme de recherches scientifiques et plusieurs initiatives d'amélioration de l'enseignement scientifique au niveau secondaire, accusé d'être peu exigeant et mauvais. Ce facteur fut certainement déterminant dans l'intérêt des Etats-Unis pour la mise en oeuvre d'un programme international d'évaluation des systèmes d'enseignement permettant de comparer sur une base objective le niveau d'instruction des élèves (Bottani, Vrignaud, 2005).

Il était devenu clair que des opérations semblables ne pouvaient être menées que par une organisation spécialisée dans la conduite de projets de grande envergure. C'est ainsi qu'en 1961 fut constituée l'IEA dont le siège fut établi auprès de l'Institut de l'UNESCO pour l'Education de Hambourg. Le suédois Husen (1967) dirigea l'IEA pendant plus de quinze ans jusqu'à fin 1978. Selon Bottani et Vrignaud (2005), Husen a joué un rôle déterminant dans le développement de l'IEA en réalisant un équilibre harmonieux entre recherche scientifique et politique de l'éducation. Il a réussi à préserver l'indépendance du travail scientifique et de l'autre à satisfaire les attentes des responsables politiques. Neville Postlethwaite (1996) a aussi marqué l'IEA.

---

<sup>23</sup> <http://www.iea.nl>

<sup>24</sup> <http://uil.unesco.org>

L'idée fondamentale de l'IEA est clairement exprimée par Husen (1973)

*Nous, les chercheurs qui avons décidé de coopérer pour élaborer des instruments d'évaluation valables à l'échelle internationale, concevions le monde comme un grand laboratoire d'éducation, dans lequel une grande variété de pratiques, en termes de structures scolaires et de curriculum sont mises en oeuvre. Nous voulions simplement tirer profit de cette variabilité internationale pour à la fois étudier les résultats des différents systèmes éducatifs et les facteurs explicatifs de leurs différences de résultats.* (Husen, 1973, 10)

*Telle est l'ambition qui prévaut généralement dans les sciences sociales : expliquer, prédire et dégager des généralisations.* (Husen, 1973, 10-11)

Selon Olsen et Lie (2006), ces deux citations de Husen doivent être envisagées comme typiques de cette époque et de l'optimisme qui y régnait sur la question de savoir comment les sciences sociales pourraient contribuer au développement d'une meilleure compréhension des relations causales entre les différents types de facteurs sociaux. Aujourd'hui, les chercheurs en sciences sociales sont probablement moins enclins à utiliser des phrases incluant des termes de prédiction et de généralisation si forts.

Avec l'IEA, le comparatisme en éducation entre de plain-pied dans la sphère de l'analyse quantitative (Crahay et Delhaxhe, 2004). Toutes les études de l'IEA répondent aux trois exigences suivantes : les tests utilisés sont des outils de mesure valides, fiables et standardisés de telle sorte que les élèves testés dans chaque partie du monde sont confrontés aux mêmes tâches ; des questionnaires standardisés, voire des grilles d'observation sont soumis aux enseignants et aux élèves de tous les pays participants afin de recueillir un maximum d'informations susceptibles d'expliquer les variations de rendement observées entre systèmes scolaires et à l'intérieur de chaque système ; les échantillons d'écoles et d'élèves soumis à l'épreuve dans chaque pays sont comparables et représentatifs des populations scolaires concernées.

L'IEA et ses chercheurs ont soutenu l'idée que l'évaluation efficace exige l'examen tant des méthodes d'enseignement que de ses résultats. Des enquêtes sur les mathématiques, les sciences et sur la compréhension de l'écrit ont été mises en place. Cette approche rejoint le paradigme de recherche du processus-produit : des variables « présages » et « contextes » distinctes (environnement familial, établissement), mais dont l'action est conjuguée, réagissent avec des variables « processus » (méthodes d'enseignement) engendrant ainsi des variables « produits » (la connaissance, les attitudes et la participation) qui sont mesurables.

TIMSS 1995 (*Trends in Mathematics and Science Survey*) a été la première étude menée tous les quatre ans avec 46 pays participants et plus d'un demi-million d'étudiants. C'était aussi l'étude comparative la plus grande et la plus ambitieuse entreprise à l'époque. Des collectes de données ultérieures ont eu lieu en 1999, 2003, 2007 et 2011.

PIRLS 2001 (*Progress in International Reading Literacy Study*) a été conduite dans des intervalles de cinq ans en 2001, 2006 et 2011. Les compétences étudiées en lecture dans la 4<sup>ème</sup> classe de l'élémentaire sont les suivantes : « prélever », « inférer », « interpréter », « apprécier » avec les objectifs de lecture : « lire pour accéder aux textes littéraires »,

« lire pour acquérir et utiliser des informations ».

Ces études attirent un nombre croissant de pays dans le monde entier. 52 pays participent à PIRLS 2011 et plus de 60 ont rejoint TIMSS 2011. Ces enquêtes à grande échelle sont massivement diffusées par les médias électroniques, la presse, la radio et la télévision. Le monde est conçu comme un "laboratoire éducatif".

### *La fin du monopole de l'IEA*

Selon Bottani (2006), les années 2000 sont obnubilées par les indicateurs de résultats et la psychologie métrique comparée est triomphante. L'IEA a eu le monopole des enquêtes internationales jusqu'à l'arrivée de l'OCDE qui, dès 1993, a mis en place des enquêtes internationales à grande échelle dans une certaine continuité avec celles de l'IEA mais avec des nouveautés. L'OCDE a ainsi obtenu ce que l'IEA n'avait jamais réussi à réaliser pendant quarante ans, c'est-à-dire non seulement attirer l'attention des décideurs mais réorienter les politiques de l'enseignement dans plusieurs pays, PISA étant devenu un référentiel pour justifier toutes sortes de décisions et de réformes (Bottani, Vrignaud, 2005).

Cinq différences sont à noter entre les enquêtes TIMSS, PIRLS menées par l'IEA et les enquêtes PISA menées par l'OCDE .

L'IEA est une association pluridisciplinaire de chercheurs avec une dimension scientifique et également politique. L'OCDE a une dimension davantage politique dont l'objectif est d'aider les gouvernements à réaliser une croissance durable de l'économie et de l'emploi. Le propre de PISA a été de trancher dans le vif en donnant la préférence aux attentes et exigences des milieux politiques. Lorsque les évaluations à grande échelle étaient menées par l'IEA, les responsables politiques n'y prêtaient pas beaucoup d'attention. Les résultats n'alimentaient pas les débats politiques comme c'est le cas aujourd'hui avec PISA. Probablement à cause de leur rigueur et de leurs préoccupations méthodologiques, ces évaluations ne suscitaient de l'intérêt qu'auprès des spécialistes du champ de l'évaluation comparée sur le plan international qui était en train de se constituer et de se structurer comme un champ spécifique propre (Bottani, Vrignaud, 2005).

L'IEA mesure l'acquisition des savoirs scolaires tandis que l'OCDE mesure l'application des savoirs dans la vie quotidienne, les compétences et aptitudes jugées indispensables pour mener une existence autonome et indépendante dans les sociétés démocratiques avec une économie de marché, comme le sont les pays membres de l'OCDE. Plutôt que la maîtrise d'un programme scolaire précis, PISA teste l'aptitude des élèves à appliquer les connaissances acquises à l'école aux situations de la vie réelle. Ce choix a été dicté par l'apogée d'un processus enclenché dans l'ensemble des systèmes d'enseignement du monde occidental caractérisé par l'abandon successif d'une organisation des programmes d'enseignement autour de champs disciplinaires rigoureusement distincts pour adopter une organisation des programmes d'enseignement autour de compétences et de savoirs génériques (Bernstein, 1975). Ce n'est donc pas par hasard si les outils élaborés pour réaliser PISA ont été construits en fonction du concept de littéracie, c'est-à-dire de compétences génériques, remplaçant la

série d'informations et de techniques structurant le cadre de chaque matière scolaire (Bélisle, 1995). Une compétence générique est différente d'une compétence spécifique, elle se définit comme une compétence commune à une gamme étendue d'activités, c'est en ce sens qu'on parle de compétences transversales. Vrignaud (2006) a d'ailleurs rédigé un article sur la mesure de la littéracie dans PISA, littéracie considérée comme un ensemble de compétences pour travailler et vivre dans une société post-industrielle, comme devant être le produit de systèmes éducatifs.

Dans TIMSS et PIRLS, il existe des variables « présages » et « contextes » distinctes (environnement familial), mais dont l'action est conjuguée, réagissent avec des variables « processus » (méthodes d'enseignement) engendrant ainsi des variables « produits » (la connaissance, les attitudes et la participation) qui sont mesurables. Dans PISA, il n'y a plus de variables « processus » car les élèves de 15 ans sont testés indépendamment de la classe qu'ils fréquentent et par conséquent, les enseignants ne sont plus concernés directement. Les enquêtes concernent uniquement les élèves et les chefs d'établissements.

Une plus grande régularité dans les enquêtes PISA : tous les trois ans, ce qui maintient la pression sur les Etats et permet d'avoir une image instantanée de l'état d'un système d'enseignement, ce qui donne à des systèmes d'enseignement qui ne l'ont pas, un dispositif propre d'évaluation (Bottani, Vrignaud, 2005).

L'étude de trois domaines à la fois (culture mathématique, culture scientifique et compréhension de l'écrit) dans les enquêtes PISA.

### *L'OCDE et ses enquêtes PISA*

*“Pour une économie mondiale, plus forte, plus saine, plus juste”* (cf annexe 2 p. 127)

L'OCDE a remplacé l'Organisation européenne de coopération économique (OECE), créée en 1947 afin d'administrer l'aide américaine et canadienne dans le cadre du Plan Marshall pour la reconstruction de l'Europe après la seconde guerre mondiale. Son siège a été établi au Château de la Muette, à Paris, en 1949. L'OCDE a succédé à l'OECE en 1961. Depuis, elle a pour mission d'aider les gouvernements à réaliser une croissance durable de l'économie et de l'emploi et de favoriser la progression du niveau de vie dans les pays membres, tout en maintenant la stabilité financière, et à favoriser ainsi le développement de l'économie mondiale. Elle est composée de 34 membres. Allemagne, Australie, Autriche, Belgique, Canada, Chili, Corée, Danemark, Espagne, Estonie, Etats-Unis, Finlande, France, Grèce, Hongrie, Irlande, Islande, Israël, Italie, Japon, Luxembourg, Mexique, Norvège, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas, Pologne, Portugal, République slovaque, République tchèque, Royaume-Uni, Slovénie, Suède, Suisse, Turquie. Guardiola (2011) présente Eric Charbonnier, expert français à la direction de l'OCDE depuis 1998, qui monte ses enquêtes avec les délégués des offices statistiques et des ministères de l'Education de chaque pays de l'OCDE. Il précise qu'il gère un groupe de cent personnes issues des différents pays et d'autres organisations internationales (l'UNESCO, la Commission européenne). Certaines réunions sont techniques pour développer des indicateurs valables pour tous les pays évalués ; d'autres, politiques, servent à définir les besoins des pays pour réaliser leurs réformes. L'objectif final est d'aider les décideurs à améliorer leur système éducatif

L'enquête PISA propose une mesure régulière, tous les trois ans, des compétences d'un échantillon représentatif des élèves de 15 ans dans trois domaines, alternativement valorisés par l'enquête : compréhension de l'écrit, culture mathématique, et culture scientifique. Le choix du groupe d'âge de 15 ans est justifié par le fait que cet âge marque, dans la plupart des pays de l'OCDE, la fin de la période de scolarité obligatoire. L'optique très particulière à l'enquête PISA est de ne pas s'intéresser à la qualité des acquis des élèves dans la perspective de la poursuite de leurs études. L'idée est d'évaluer l'aptitude des élèves à appréhender de manière autonome les situations de la vie de tous les jours, grâce à leur cursus scolaire. Les concepts fondamentaux sont la performance scolaire (capacité à transférer dans la vie quotidienne ce qui a été appris) ; l'origine sociale ; la structure du système (indifférencié ou par filières) et les écarts de performance (Le Donné, 2010).

Pour appréhender les variables dont on suppose qu'elles exercent une influence sur les niveaux de compétences, le programme PISA comme les enquêtes de l'IEA, a prévu une collecte d'informations contextuelles au niveau des élèves et des chefs d'établissements. Chaque élève remplit un test puis un questionnaire personnel. Par exemple, le questionnaire centré sur la lecture comporte les questions suivantes : les caractéristiques du jeune, sa famille (emplois des parents, niveau d'études des parents, langue parlée à la maison), sa maison et l'environnement matériel, les activités de lecture, la classe et son climat, le temps consacré aux trois matières, les activités extra-scolaires dans les trois matières, l'utilisation des bibliothèques, les stratégies de lecture et de compréhension de texte. Chaque chef d'établissement remplit un questionnaire avec les items suivants : la structure et l'organisation de l'école, l'équipe éducative, les ressources de l'école, les programmes et l'évaluation, le climat de l'école, les politiques de l'école et les pratiques, les caractéristiques du chef d'établissement.

Les pays sont classés en deux groupes : pays membres de l'OCDE et pays non membres. La moyenne est celle des pays de l'OCDE qui correspond à un score de 500.

Le nombre de pays participant est en augmentation : 2000 (43), 2003 (41), 2006 (57), 2009 (65), 2012 (67), 2015 (70). La plus grosse augmentation est de 2003 à 2006 (de 40 à 57). Le nombre stagne cependant depuis 2009.

Le rapport préliminaire de l'OCDE consacré aux résultats de l'enquête réalisée en 2006 définit ainsi l'objectif assigné à l'enquête : « *L'enquête PISA cherche non seulement à évaluer la capacité des élèves à reproduire ce qu'ils ont appris, mais aussi à déterminer dans quelle mesure les élèves sont capables de se livrer à des extrapolations à partir de ce qu'ils ont appris et d'utiliser leurs connaissances dans des situations familières ou originales et dans des contextes en rapport ou non avec l'école* » (OCDE, 2006)<sup>25</sup>. Les compétences évaluées par PISA reposent donc davantage sur la compréhension globale de concepts que sur l'accumulation de connaissances spécifiques.

Ce qui est critiquable, dans ces comparaisons internationales impulsées par ce type d'organisme, c'est qu'elles produisent des informations et des connaissances qui tendent à relativiser les spécificités culturelles et permettent d'émettre des recommandations qui orientent l'action publique et participent du pilotage des systèmes éducatifs. L'objectif est de lier la formation à l'emploi. L'accroissement des compétences de la main-

---

<sup>25</sup> <http://www.oecd.org/pisa/>

d'oeuvre étant la clé de la compétitivité économique, les systèmes éducatifs constituent les outils privilégiés pour améliorer cette compétitivité (Malet, 2011).

### *Effet de ces enquêtes au niveau national : le cas de la France*

Luc Chatel, ancien ministre de l'éducation nationale<sup>26</sup>, a donné une conférence de presse le 7 décembre 2010 et a commenté les résultats de la France dans PISA 2009<sup>27</sup>. Il est en faveur de l'évaluation des systèmes à travers les comparaisons internationales afin d'apprendre quelque chose sur les autres et soi-même et en tirer des conséquences. Il a émis des réserves en précisant que PISA n'évalue pas directement les connaissances mais la capacité des élèves de 15 ans à mobiliser leurs connaissances, ce que l'école française ne fait pas vraiment.

Il précise que le score de la France en 2009 est de 496 points et se situe dans le score moyen des pays de l'OCDE et qu'il est stable depuis le début de ces comparaisons internationales. Cependant, l'écart entre « les très bons élèves et les élèves très faibles » se creuse ; et ceci est corrélé au statut social des parents. La France fait un grand écart (Baudelot, Establet, 2009). En effet, le nombre d'élèves excellents est passé de 2,5% en 2000 (première enquête PISA) à 9,5% en 2009 et celui des élèves avec des difficultés est passé de 15,2% en 2000 à 19,7% en 2009. Ces chercheurs soulignent la convergence des résultats de PISA avec les enquêtes du Ministère de l'Education Nationale.

Selon le ministre, les leviers d'action pour revenir à une école plus juste et plus républicaine sont les suivants : se concentrer sur les apprentissages fondamentaux, aider les élèves dès le plus jeune âge, lutter contre l'illettrisme dès la maternelle, favoriser l'autonomie des établissements, personnaliser les moyens et développer les expérimentations, diversifier l'accès à l'excellence en réajustant l'éducation prioritaire, en ouvrant des internats d'excellence et en expérimentant le dispositif ECLAIR (Ecoles, Collèges et Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite).

### *Enquête Mc Kinsey sur les réformes menées par les pays suite à PISA 2006 et incidence sur la France*

Luc Chatel présente également les résultats de l'enquête McKinsey & Company (2010)<sup>28</sup> qui réalise un état des lieux de ce que mettent en place les pays pour faire

---

<sup>26</sup> Voici ce qui est écrit sur le site du ministère de l'éducation nationale concernant les organismes internationaux (education.gouv.fr) : "L'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) a été fondée en 1961. Sa direction de l'éducation a été créée en 2002. Elle est implantée à Paris. L'OCDE a pour mission d'aider les pays à mettre en place des politiques et des pratiques visant à améliorer la qualité, l'équité et l'efficacité de leur système éducatif. Elle constitue un pôle d'expertise de référence qui publie des indicateurs, réalise des études comparatives et prospectives internationales. Elle propose aux gouvernements des recommandations en matière de politique éducative. Le ministère est particulièrement impliqué dans des activités comparatives internationales. Elles se répartissent entre indicateurs/évaluations et études/examens thématiques".

<sup>27</sup> [http://www.dailymotion.com/video/xfzkui\\_la-france-dans-pisa-2009\\_school](http://www.dailymotion.com/video/xfzkui_la-france-dans-pisa-2009_school)

<sup>28</sup> "Les clés de l'amélioration des systèmes scolaires" (déc. 2010) est accessible dans sa version complète

évoluer leur système suite aux comparaisons internationales PISA 2006. C'est un guide de « bonnes pratiques ».

Fondée sur une analyse des systèmes scolaires qui ont progressé à travers le monde, dont les pays ont obtenu un meilleur classement dans PISA, et sur celle de près de 600 réformes, cette étude répond aux questions suivantes : comment fait-on pour progresser ? comment un système scolaire peu performant devient-il "bon" ? comment passer de "bon" à "très bon", puis à "excellent" ?

A la veille de la parution des résultats de l'étude PISA 2009, ce nouveau rapport a montré que tout système scolaire peut progresser de façon importante et rapidement - en moins de six ans – en mettant en place un ensemble de leviers prioritaires qui varient selon le niveau de performance dans lequel le système se situe. Ce rapport précise que tout système scolaire peut donc progresser relativement rapidement, quel que soit le niveau initial des élèves, indépendamment du contexte géographique, culturel, ou du niveau de ressources qui lui est consacré.

Pour les systèmes scolaires européens qui, comme la France, ont une bonne performance sans être pour autant excellent, la clé de l'amélioration semble résider principalement dans les pratiques pédagogiques et la transmission des savoir-faire entre les enseignants sur le terrain, ainsi que dans l'accroissement des marges de manoeuvre laissées aux structures régionales et aux établissements.

Cette nouvelle étude fait suite à un premier rapport publié en 2007 "Les clés du succès des systèmes scolaires les plus performants", dans lequel McKinsey avait identifié trois points communs à ces systèmes : une valorisation et une attractivité du métier d'enseignant permettant de recruter les meilleurs talents ; une amélioration continue des pratiques pédagogiques des enseignants et de l'animation pédagogique par les chefs d'établissement et un soutien renforcé donné en priorité aux élèves et écoles les plus en difficulté.

Le thème du nouveau rapport de 2010 est le suivant : comment un système scolaire "bon" devient-il "très bon" ? Et comment un système "très bon" devient-il "excellent" ? Quel que soit le niveau de performance d'un système, le rapport met l'accent sur un tronc commun de fondamentaux : la formation initiale des enseignants ; l'évaluation des élèves ; l'utilisation d'indicateurs de performance pour mesurer les progrès, au niveau des élèves comme des établissements, et l'allocation de moyens en conséquence ; l'adaptation des programmes d'enseignements aux besoins d'un pays ; la motivation des enseignants par un système de rémunération valorisant ; le développement des compétences d'enseignement des professeurs et des compétences de management des chefs d'établissement et la clarté et la pérennité de la politique éducative.

Mais cela suppose aussi des leviers de progrès spécifiques pour chaque niveau de performance. Contrairement aux démarches qui tendent à regarder comment font les meilleurs et à s'en inspirer, les rédacteurs de cette étude pensent qu'elle est originale car elle cherche à mettre en évidence l'idée que les leviers de progrès prioritaires varient selon le niveau de performance dans lequel un système se situe. En regardant comment les systèmes faibles sont parvenus à se hisser vers le niveau "correct", puis de "correct"

à "bon", puis de "bon" à "très bon" et, enfin, de "très bon" à "excellent", McKinsey montre en effet que les actions efficaces à un stade donné sont différentes des actions pertinentes au stade de performance suivant.

En Europe comme en France, la première priorité est le renforcement des pratiques pédagogiques et la transmission des savoir-faire entre les enseignants sur le terrain, clé du progrès. Dans tous les systèmes qui ont progressé, 72 % des actions mises en oeuvre sont liées à des mesures de renforcement des méthodes de travail sur le terrain plutôt qu'à des leviers centralisés.

Par ailleurs, les études approfondies des réformes menées par les systèmes éducatifs qui sont passés du niveau "bon" à celui de "très bon" indiquent que les leviers utilisés à ce niveau de performance ont principalement été le renforcement des approches pédagogiques et la transmission de ces savoir-faire entre les enseignants.

Ainsi, pour des systèmes ayant une bonne performance, comme celui de la France, et qui veulent progresser, la première priorité serait donc de renforcer les approches et les pratiques pédagogiques, à travers en particulier : l'accompagnement des jeunes enseignants sur le terrain par leurs collègues expérimentés, une préparation plus systématique des cours en commun, le partage des « bonnes pratiques » au sein de l'établissement et au-delà, sous l'égide du chef d'établissement.

Parmi les pratiques collaboratives ayant fait leurs preuves dans des systèmes de performance similaires, les auteurs soulignent que, dans l'Ontario, l'emploi du temps des enseignants comporte des plages consacrées à la préparation des cours en commun ; des réunions collégiales sont organisées pour examiner les pratiques d'instruction qui fonctionnent ou ne fonctionnent pas ; les exemples de réussite sont communiqués au sein de l'établissement ou au sein du district.

Une autre bonne pratique constatée en Corée du Sud, qui s'inscrit en permanence dans le haut du palmarès de PISA, vise à inciter les enseignants les plus expérimentés à aider leurs collègues plus jeunes à progresser dans leurs pratiques d'instruction, d'abord au sein de l'école, puis dans les différentes strates du système. Cet aspect d'accompagnement par les plus expérimentés est valorisé dans les plans de carrière. Ainsi, des projets de recherche destinés à faire avancer les pratiques pédagogiques sont financés par un fond spécial et la participation des enseignants à de tels projets est prise en compte dans leur évolution de carrière.

Pour développer de telles pratiques, de nombreux systèmes ont confié au chef d'établissement le rôle crucial de les mettre en place.

Si l'on se réfère aux classements internationaux de référence, l'enjeu pour la France est de passer du niveau "bon" au niveau "très bon" puis "excellent", tout en assurant l'homogénéité de ce niveau sur l'ensemble de son territoire. Pour répondre à cet enjeu, les grands principes se dégageant de cette étude et les leviers de progression identifiés semblent pouvoir s'appliquer à la France, avec deux priorités : renforcer le développement professionnel des enseignants et leurs pratiques pédagogiques sur le terrain par un travail au sein des équipes d'enseignants et en partageant les « bonnes pratiques » et accroître les marges de manoeuvre au niveau des rectorats, des établissements ou groupes d'établissements, notamment en termes de capacité

d'innovation et de prise d'initiatives pédagogiques.

*Liste des réformes éducatives les plus récentes en France mises en place suite aux résultats de PIRLS et PISA*

*2008 : l'aide personnalisée à l'école élémentaire (réaction à PIRLS 2006)*

La mise en place de l'aide personnalisée<sup>29</sup> à l'école élémentaire s'explique par la réaction aux résultats moyens de la France dans PIRLS 2006. Elle est 30<sup>ème</sup> sur 45 pays et 21<sup>ème</sup> sur les 27 pays de l'UE. Il est question d'appliquer des « bonnes pratiques » finlandaises car la Finlande est en tête du classement. Se recentrer donc sur les apprentissages fondamentaux : lire, écrire, compter et aider les élèves le plus tôt possible dès que des difficultés surgissent. Le socle commun des connaissances et des compétences au collège s'inscrit dans la logique des apprentissages fondamentaux.

*2010 : lutte contre l'illettrisme dès la maternelle (réaction à PISA 2009)*

Un levier d'action est de se concentrer sur les apprentissages fondamentaux, d'aider les élèves dès le plus jeune âge et de lutter contre l'illettrisme dès la maternelle. Dans le programme de primaire, il s'agit de consolider les acquis : répétition, récitation par cœur, en particulier des tables d'opération et des conjugaisons, pour installer les automatismes mais aussi favoriser la lecture à voix haute, du maître et des élèves. La part des activités de l'accompagnement éducatif consacrée à l'acquisition des savoirs fondamentaux devra être là aussi renforcée<sup>30</sup>

*2011 : la nouvelle politique prioritaire : le dispositif ECLAIR et les internats d'excellence (réaction à PISA 2009)*

Un autre levier d'action est de favoriser l'autonomie des établissements, de personnaliser les moyens et de développer les expérimentations, de diversifier l'accès à l'excellence en réajustant l'éducation prioritaire, en ouvrant des internats d'excellence et en expérimentant le dispositif ECLAIR (Ecoles, Collèges et Lycées pour l'Ambition, l'Innovation et la Réussite).

---

<sup>29</sup> Suite à la disparition des heures de cours le samedi, est mise en place l'aide personnalisée dans les écoles primaires (maternelle et élémentaire) : les enseignants assurent deux heures d'accompagnement en aidant des groupes d'élèves. Depuis la rentrée 2011, ce dispositif s'est élargi au collège, ce qui permet de développer l'accompagnement éducatif. Les Nouvelles Activités Périscolaires (NAP) ont été mises en place depuis la rentrée 2013 et 2014 en ajoutant le mercredi matin afin de raccourcir la journée. Ce nouveau dispositif a une incidence sur l'aide personnalisée qui devient une Activité Périscolaire Culturelle (APC) parce que l'apprentissage doit pouvoir se réaliser sous forme ludique. Le choix est donné aux parents entre la NAP et l'APC, ce qui n'était pas le cas avant puisque l'enseignant imposait l'aide personnalisée aux parents.

<sup>30</sup> <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2010/03/LChatelPlanluttecontreillettrisme.asp>

Les objectifs de ce programme d'éducation prioritaire sont d'améliorer le climat scolaire et faciliter la réussite de chacun, de renforcer la stabilité des équipes et de favoriser l'égalité des chances. Ce programme prévoit des innovations en matière de pédagogie, de vie scolaire et de ressources humaines à organiser au sein de chaque établissement ou école.

*2013 : la refondation de l'école*

***Les résultats de PISA 2012 sont faibles, ce qui justifie, selon le Ministère de l'éducation nationale, la mobilisation pour la refondation de l'école<sup>31</sup> et la justification des réformes, en particulier, celle des rythmes scolaires qui ne fait pas l'unanimité des acteurs concernés. La France est classée 25<sup>ème</sup> sur 65 pays. Les tendances sont les suivantes : l'écart se creuse en fonction du milieu social, les élèves ont des résultats plus faibles en mathématiques et sont anxieux face à un problème dans cette discipline. Il existe ici clairement une capitalisation de ces résultats pour faire accepter les réformes.*** Les discours officiels sont les suivants :

*“Les résultats du système éducatif français sont préoccupants parce qu'ils mettent en évidence, sur les dix dernières années : une baisse du niveau moyen en mathématiques : entre 2003 et 2013, la France perd 5 places en passant de la 13e à la 18e place sur 34 pays ; un accroissement des écarts de niveau entre les élèves qui s'explique par le plus grand nombre d'élèves en difficulté, alors que dans les autres pays de l'OCDE, cette part est stable ; une aggravation des déterminismes sociaux : l'école française est aujourd'hui celle des pays de l'OCDE où l'origine sociale des enfants pèse le plus lourd dans les résultats scolaires, et cette tendance s'est accrue ces dix dernières années. Ces résultats confirment les tendances qui se sont dégagées dans d'autres enquêtes nationales et internationales sur la France, et qui ont nourri le projet pour la refondation de l'École.*

*Les évolutions connues ces dix dernières années n'ont pas été bonnes pour l'École. Le Gouvernement ne se résigne pas à cette situation et entend agir avec détermination pour refonder l'école de la République. L'École de la République doit être juste, pour tous les enfants : elle doit faire en sorte que l'origine sociale cesse de peser aussi lourd sur les résultats scolaires. Elle doit être exigeante avec chacun des élèves, pour l'amener au maximum de ses capacités. En mettant ainsi l'accent sur les inégalités de l'école française, l'OCDE confirme le diagnostic du Gouvernement, souligne que les réponses engagées vont dans la bonne direction et incite à poursuivre les réformes. Ces résultats confirment également la nécessité d'une mobilisation nationale autour de l'école et de sa refondation.*

*Il faut s'occuper des 20% d'élèves en difficulté, et réaffirmer que l'aide aux élèves les plus faibles ne nuit ni aux meilleurs, ni aux moyens. Pisa le montre par l'exemple : les systèmes les plus équitables, ceux qui luttent le mieux contre les déterminismes sociaux*

---

<sup>31</sup> Site du Ministère de l'Education Nationale : <http://www.education.gouv.fr>

*et qui limitent les écarts de niveaux entre les élèves sont souvent aussi les plus performants - comme au Canada ou en Finlande.*

*Toute l'action du Gouvernement répond à cet impératif : mieux venir en aide aux élèves en difficulté pour élever le niveau de tous. Au-delà de ces actions, Pisa invite à accélérer les réformes qui permettent de redresser le système éducatif français en lançant le deuxième acte de la refondation de l'École.*

*Trois grands chantiers sont dès à présent engagés : le chantier des métiers pour redéfinir ce que doit être l'enseignant du 21e siècle, dans le dialogue avec les organisations syndicales ; la refonte des programmes de la maternelle au collège, avec le Conseil Supérieur des Programmes installé en octobre 2014<sup>32</sup> et une profonde réforme de l'éducation prioritaire pour que la France offre les mêmes chances à tous ses enfants<sup>33</sup>.*

*C'est toute la nation qui doit aujourd'hui se mobiliser autour de l'école, autour des enseignants. Pisa doit convaincre ceux qui n'ont pas encore pris la mesure de l'enjeu qu'une mobilisation de tous est urgente pour refonder l'École de la République »*

Si les résultats étaient meilleurs, quel serait alors l'argumentaire du Ministère ? Je constate que les résultats sont utilisés pour légitimer des choix politiques et pousser les usagers à accepter les réformes.

Les résultats de PIRLS 2011 confirment également l'urgence de la refondation de l'École. Les discours officiels sont les suivants :

*« Les résultats de PIRLS 2011 (Progress in International Reading Literacy Study) confirment les traits d'un système scolaire trop inégalitaire marqué par une part importante d'élèves faibles ; ils concernent la génération des élèves qui a été scolarisée au moment de la mise en œuvre de la réforme du premier degré introduite en 2008 (réorganisation du temps scolaire, nouveaux programmes...).*

*Ils confirment la pertinence des orientations présentées pour la refondation de l'École la priorité au premier degré qui n'a pas bénéficié, ces dernières années, des attentions nécessaires ; la réussite de tous les élèves et l'amélioration de la qualité des apprentissages avec le nouveau dispositif "plus de maîtres que de classes", l'accueil des enfants de moins de trois ans, la refonte des missions et des programmes de l'école maternelle et élémentaire ; la réforme de la notation pour redonner confiance aux élèves dans leurs capacités et renforcer leur volonté de réussir et l'amélioration des pratiques pédagogiques. Elle passe notamment par une meilleure formation initiale et continue*

---

<sup>32</sup> Des expérimentations ont lieu dans des collèges pour enlever les notes chiffrées et les remplacer par l'atteinte de compétences.

<sup>33</sup> Actuellement l'éducation prioritaire se redéfinit non plus en termes de zone mais de réseau. Le dispositif ECLAIR devient REP (Réseau d'Education Prioritaire) et REP + pour les quartiers avec les difficultés sociales et scolaires les plus grandes. Le réseau signifie partenariat entre école et collège, ce qui permet de sortir de l'enclave du quartier. Le REP + a une dotation de 10% d'heures supplémentaires afin de dégager du temps aux enseignants pour travailler en équipe.

*des enseignants avec la création des ESPE<sup>34</sup> et le développement des pratiques pédagogiques innovantes aux effets reconnus »<sup>35</sup>*

*2013 : réforme de la formation des enseignants avec la mise en place de l'alternance en seconde année de Master (réaction à PISA)*

Cette réforme répond à la proposition précédente dans le rapport McKinsey qui consiste à renforcer le développement professionnel des enseignants et leurs pratiques pédagogiques sur le terrain et au mécontentement des étudiants futurs maîtres pour qui la précédente réforme ne consacrait pas assez de place au terrain.

Le modèle français est passé du consécutif au simultané qui alterne théorie et pratique combinées au cours de la formation initiale. Le concours est passé en fin de Master 1 au lieu du Master 2. Les étudiants obtiennent le statut de stagiaire en Master 2 avec une formation en alternance et une rémunération de 1200 euros par mois.

### *Conclusion*

La France comme beaucoup d'autres pays réforme son système éducatif en fonction des résultats aux enquêtes internationales. Ses scores sont moyens et elle peut évaluer rapidement l'efficacité des réformes tous les 3 ou 5 ans.

Il nous semble que ces enquêtes internationales de type pragmatique s'inscrivent dans le même paradigme que suggérait Jullien de Paris en 1817. En effet, n'était-ce pas son programme de vouloir rassembler, comme il l'exprimait alors, des résumés analytiques de renseignements recueillis en même temps, et dans le même ordre, sur la situation de l'éducation et de l'instruction publique dans toutes les contrées de l'Europe, qui procureraient successivement des tableaux comparatifs de l'état actuel des nations européennes ? Il estimait qu'on pourrait juger avec facilité quelles sont celles qui avancent, celles qui reculent, celles qui demeurent dans un état stationnaire ; quelle est, dans chaque pays la partie faible ou souffrante ; quelles sont les causes des vices intérieurs qu'on aurait remarqués ; ou quels sont les obstacles à l'avancement social, et comment ces obstacles peuvent être surmontés ; enfin, quelles sont les branches qui offrent des améliorations susceptibles d'être transportées d'un pays dans un autre, avec les modifications et les changements que les circonstances et les localités pourraient faire juger convenables.

Son rêve est réalisé (Helmchen, 2006) et il a actuellement une stature mondiale : informations recueillies en même temps, et dans le même ordre ; classement ; transfert de « bonnes pratiques » ; objectif d'amélioration de l'éducation. Mais peut-on mettre sur la même échelle Shanghai, Hong-kong et la Finlande ? Est-ce que ces deux villes chinoises représentent la Chine ? N'existe-t-il pas un biais méthodologique et culturel dans le classement de Hong-Kong qui a une tradition pédagogique progressiste, tradition qui sous-tend PISA ?

---

<sup>34</sup> Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation qui remplace l'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres)

<sup>35</sup> : <http://www.education.gouv.fr>

### ***2. 8 6. / Apports de l'approche pragmatique : universalité et développement d'études secondaires***

Elle permet d'accéder à l'universalité car, devant la difficulté de mesurer directement une réalité complexe, la pratique consiste à sélectionner quelques indicateurs capables de la refléter de manière adéquate (Tiana, 2001). La mesure permet ainsi de neutraliser le contexte et de comparer beaucoup de pays avec des indicateurs communs. Beaucoup de défenseurs des études comparatives internationales mettent en avant le fait qu'elles répondent à l'impératif de neutralité de la science qui (Porter et Gamoran, 2002).

Leur grande diffusion médiatique permet non seulement la connaissance des systèmes éducatifs dans le monde, de problématiques communes, de l'incidence de l'organisation des systèmes sur les résultats scolaires mais encore l'évolution de son propre système éducatif tous les 3 ans. Les pays étant placés sur la même échelle, le paradigme de l'interventionnisme des pays développés vers les pays en développement des années 1948-60 est dépassé dans le sens où tous les pays sont évalués avec les mêmes critères. Selon Plaisance et Vergnaud (2012), ces approches comparatives suscitent un dialogue entre chercheurs et décideurs politiques par la mise en évidence des creusements des inégalités entre catégories sociales.

**De plus en plus d'études secondaires** menées par des chercheurs se développent actuellement et prennent appui sur les résultats de PISA. Olsen et Lie (2006) proposent des prolongements scientifiques aux enquêtes internationales sous formes d'études secondaires permettant de travailler à partir des résultats et de les affiner en vue de leur diffusion au public : utiliser les données et les résultats pour construire une problématique de recherche ; analyser en profondeur les variables ; analyser en profondeur un sous-échantillon ; combiner des données provenant de plusieurs études et aborder les données avec d'autres outils méthodologiques.

Selon ces auteurs, les gouvernements doivent débloquer des moyens pour analyser plus avant ces données et surtout conduire des analyses qui aideraient à mettre ces données en rapport avec les contextes nationaux. Rochex (2008a) regrette, cependant, que les organisations internationales et les gouvernements ne semblent pas désireux d'encourager et de financer de telles investigations dans le respect de l'autonomie scientifique des chercheurs.

### ***2. 8. 7. / Limites de l'approche pragmatique :***

***Neutralité et biais culturels, risque de simplification, classement et hiérarchie, « bonnes pratiques » et transfert***

**Un biais culturel** est possible quand la nature de la variable mesurée est modifiée en fonction des caractéristiques du sujet ou du contexte (Bottani, Vrignaud, 2005). Goldstein (2008) conteste la neutralité de cette approche pragmatique car, du fait des sources de financement occidentales des études internationales de rendement des systèmes éducatifs, des modèles psychométriques occidentaux dominants et de la position centrale de la langue anglaise comme moyen de communication et comme langue de développement des items. Il existe, selon lui, un biais culturel pro-occidental dans ces études. Quand la comparaison se fonde sur l'application de questionnaires standardisés, on ne peut pas écarter l'effet produit par l'hétérogénéité des conditions de

sa passation (le contexte). Rochex (2006) émet, en effet, l'hypothèse, suite à des analyses secondaires sur la compréhension de l'écrit, que, dans le cas français, les compétences d'un élève ne sont pas stables et dépendent fortement des textes proposés et des contextes de travail. Peut s'ajouter l'existence de biais culturels dans la construction des épreuves.

Chevalier (2012) reprend les nombreuses critiques de PISA 2009 soulignant l'existence d'un biais culturel défavorable au système français : utilisation importante dans l'enquête des questions à choix multiples (QCM) et calcul des probabilités, dans le questionnaire, abordé uniquement au lycée en France. Cependant, Grenet (2008) souligne que les pays les mieux classés en 2009 (Finlande, Canada, Corée du Sud) appartiennent à des aires culturelles distinctes, ce qui tend à limiter la portée de ce biais culturel.

**Il existe également un risque de simplification.** Durkheim (1967) soulignait les limites du fonctionnalisme qui convient à l'approche pragmatique. Le fonctionnalisme ne serait, selon lui, que descriptif, ni historique, ni explicatif.

*Faire voir à quoi un fait est utile n'est pas expliquer comment il est né ni comment il est ce qu'il est.* (Durkheim, 1967, 21)

Parmi les opérations comparatives les plus fréquemment utilisées dans les études évaluatives, Tiana (2001) considère que les études internationales de rendement des systèmes éducatifs utilisent l'opération qui consiste à comparer plusieurs entités semblables de manière synchronique ou transversale. Cette opération s'emploie pour construire les tableaux de classification des établissements scolaires que quelques pays européens ou américains publient. Cette approche apparaît spécialement attractive pour les politiques et pour le grand public en raison de sa simplicité et sa facilité d'interprétation. Malgré son attrait, sa simplicité et sa tradition, l'utilisation de ce procédé soulève des difficultés et comporte des inconvénients.

Un premier problème est d'ordre conceptuel et se rapporte à la sélection des indicateurs utilisés pour mener la comparaison. Devant la difficulté de mesurer directement une réalité complexe, la pratique consiste à sélectionner quelques indicateurs capables de la refléter de manière adéquate. Cette manière de faire comporte toujours un risque de simplification abusive. Malgré les réserves généralement exprimées dans les rapports d'évaluation, leurs lecteurs et interprètes ont l'habitude de tirer pour conséquence que ces indicateurs, mêmes partiels, représentent le degré absolu de qualité éducative. Duru-Bellat (2011) considère également que, depuis que les données de PISA sont disponibles, elles sont utilisées comme s'il n'y avait pas d'autres indicateurs de qualité.

Un second groupe de problèmes est d'ordre méthodologique et technique. Même si les indicateurs sélectionnés pour évaluer une réalité déterminée sont les plus adéquats, il n'est jamais facile de réunir les informations nécessaires pour procéder à leurs comparaisons. Cette difficulté peut être de caractère technique (en raison du manque d'instruments appropriés), économique (en raison du coût excessif du recueil de données) ou opérationnel (motivé par l'excessive complexité des procédés à utiliser). Par conséquent, les indicateurs sélectionnés en accord avec un cadre conceptuel irréfutable se voient le plus souvent réduits en nombre et en amplitude, produisant ainsi une simplification abusive pas toujours désirée.

**Le classement entraîne une hiérarchie et une normalisation.** Selon Bottani et Vrignaud (2005), l'approche unidimensionnelle, reposant sur un score principal, peut être critiquée car elle réduit des comparaisons à un classement. Les résultats des enquêtes internationales sont utilisés par les décideurs pour imposer des réformes aux acteurs éducatifs et légitimer des choix stratégiques face à l'obligation de rendre compte qui s'installe dans les systèmes éducatifs. L'enquête sert d'instrument politique aux mains des experts et technocrates qui influencent directement sa conception et son traitement (Bottani, Vrignaud, 2005). Les classements des systèmes éducatifs et leur interprétation orientent de manière normative les politiques scolaires nationales. Les pays sont invités à se mesurer les uns aux autres et à réformer leur système éducatif à la lumière de leurs performances respectives. Ils adoptent progressivement des conceptions communes en matière d'objectifs éducatifs et de solutions à adopter. Ils tendent à s'aligner sur des pratiques développées à l'étranger, sans examen approfondi des contextes. Les données de PISA, par exemple, deviennent des armes dans le pilotage des systèmes éducatifs et fonctionnent comme un "levier" pour faire sauter des résistances (Bottani, 2001bottani). Yariv-Mashal (2006) postule qu'une analyse des réactions nationales à la diffusion des résultats et au classement des pays montre qu'aucun pays n'est satisfait des résultats : cette « insatisfaction » est l'élément nécessaire à la légitimation de nouveaux pouvoirs politiques.

Selon Normand (2011), ces comparaisons sont devenues une référence pour les gouvernements et les organisations internationales, de plus en plus convaincues que l'accroissement des connaissances et des compétences de la main-d'oeuvre sont la clé de la compétitivité économique. A l'origine, ces instruments ont été conçus pour mesurer les inégalités de réussite entre élèves sans prétendre instituer une norme. Peu à peu, selon lui, des déplacements se sont opérés dans les fonctions de ces comparaisons, parfois à la surprise des concepteurs. Si ces comparaisons sont devenues une référence, c'est peut-être parce que ces objets sur l'éducation sont des objets sociomédiatiques (Charlot, 2008). Cet auteur les définit comme :

*des objets sur lesquels l'opinion publique, les politiques, relayés par les journalistes, se posent des questions, sur lesquels on attire sans cesse l'attention comme étant des questions importantes, qu'il faudrait résoudre (« et que fait donc la recherche ? »). La tentation est grande, évidemment, de les prendre comme objets de recherche. Ce sont des objets de discours, socialement importants. Les principaux sont aujourd'hui : l'échec scolaire, la violence à l'école, la citoyenneté, le partenariat éducatif, la qualité de l'éducation, l'évaluation, plus, indémodable, la formation des enseignants.* (Charlot, 2008, 10-11)

On assiste au développement d'une obsession évaluative qui s'accompagne d'une réduction méthodologique, imposant le quantitatif, et d'une réduction fonctionnelle, entraînant l'addiction aux classements (Hadji, 2012)<sup>36</sup>. Dubet donne son avis sur la crise scolaire en France dans le journal *le Monde* (2013)<sup>37</sup>.

---

<sup>36</sup> Hadji, C. (2012) *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Conférence lors de la journée d'étude « Du concept à l'action », Faculté de Sciences de l'éducation, Strasbourg, 13 novembre 2012

<sup>37</sup> *Le Monde* (2013) *La crise scolaire est politique*. Entretien avec François Dubet, lundi 2 septembre 2013, 13.

Le journaliste lui pose la question suivante : *Longtemps les Français ont été persuadés d'avoir l'un des meilleurs systèmes scolaires du monde. Depuis une trentaine d'années, pas un rapport qui ne souligne, sous un aspect ou un autre, la crise de l'école. Partagez-vous ce diagnostic global ?*

Dubet répond en ces termes : *Il faut se méfier des comparaisons internationales qui classent les sociétés et leurs institutions comme des entreprises plus ou moins performantes. Les systèmes éducatifs sont enchâssés dans des cultures et des histoires nationales et l'on ne peut imaginer de transférer un système scolaire comme on transfère une technologie.*

Bulle (2010) s'inquiète des effets normatifs de PISA qui a pour conséquence de modifier la philosophie des politiques d'enseignement au niveau mondial. Elle utilise la notion d'"orthodoxie éducative", les pays s'alignant sur des pratiques entrevues à l'étranger, sans prendre en compte la réalité du contexte local. Rochex (2008) soulève les paradoxes suivants : bien que l'enquête PISA ait initialement été mise en œuvre par les gouvernements des pays de l'OCDE pour répondre à leurs besoins spécifiques, elle est devenue au fil du temps un instrument politique majeur pour de nombreux autres pays et pour leur économie. Tandis que se renforce un discours qui promeut la décentralisation, l'autonomie des enseignants et des établissements, les politiques publiques influencées par PISA réaffirment le contraire de cette autonomisation, en jouant un rôle de plus en plus central dans la détermination des programmes et méthodes d'enseignement. Maroy et Mangez (2008) décrivent une volonté, de la part des gouvernements, de "rationalisation" de l'action publique dans le champ scolaire : en s'appuyant sur les "preuves" apportées par l'évaluation, l'Etat se voit doter d'une nouvelle légitimité objective et scientifique pour réformer sur un plan pédagogique.

Actuellement, 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 dans plusieurs pays. La raison actuelle est fondée sur un tableau de « l'espace monde » (Malet, 2005) 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.

**Il est risqué de transférer des « bonnes pratiques »** car les contextes culturels sont complexes (Bray, Adamson et Mason, 2010). Ces auteurs reprennent les propos de Sadler en 1900 :

*On ne peut pas errer dans les systèmes éducatifs du monde telle une partie de plaisir, comme déambulerait un enfant dans son jardin, cueillant une fleur sur un talus et des feuilles sur un autre, puis estimer que si l'on plante dans notre sol ce qu'on a recueilli, on en retirera une plante en bonne santé. (Sadler, 1900, 310)*

Crossley (2014) examine la nature et les implications des processus de transfert de politiques éducatives et propose que les chercheurs s'engagent dans une analyse critique de l'utilisation des résultats dérivés des comparaisons internationales centrées sur la performance et l'attente de résultats et d'apporter une contribution socioculturelle à l'émergence du débat autour des mégadonnées (*big data*).

### *Conséquence de la médiatisation des résultats des enquêtes*

La simplicité du classement des systèmes éducatifs et le scandale que ce palmarès représente pour les nations moins bien classées (Bolivar, 2011) font des médias les vecteurs privilégiés de la propagation des résultats de l'enquête. Ces résultats exercent en retour un pouvoir de contrainte sur les responsables politiques au niveau national. Ils sont invités à agir. Les comparaisons effectuées entretiennent une atmosphère de compétition, avec des pays phares dont on ne retient que les caractères que l'on veut promouvoir tandis que d'autres servent de repoussoirs. Il se constitue ainsi, sur ces bases fragiles, un répertoire des "meilleures pratiques", dont l'adoption prend un caractère "inévitabile" (Novoa et Yariv-Mashal, 2003).

L'effet de la forte médiatisation des résultats de ces enquêtes pousse tout un chacun à ne s'attacher qu'aux résultats obtenus, sans se préoccuper de ce qui y a conduit (Porcher, 2011). On vise à célébrer les "manières de faire" les plus efficaces, celles qui produisent les meilleurs résultats et les ériger au rang de modèles que chacun doit imiter pour accéder à la dignité d'école efficace.

Il est intéressant de constater également que les médias ne donnent de PISA qu'une vision réductrice et se centrent sur les classements sans expliquer quels sont les objectifs et la méthodologie. Chaque année, nous demandons aux étudiants de Sciences de l'éducation ce qu'ils connaissent de PISA. Ils répondent que cela produit des classements, que la France a de mauvais résultats et pensent que ce sont les résultats scolaires dans les disciplines qui sont évaluées et non les capacités des élèves de 15-16 ans à transposer dans la vie quotidienne ce qu'ils ont appris. Nous avons donné une conférence en Norvège à Bergen en avril 2013 à des étudiants, dans le cadre de la mobilité enseignante Erasmus. Nous avons posé la même question qu'aux étudiants français. La réponse fut identique car la Norvège a un score moyen : « Norway, we are bad » mais personne ne connaissait les tenants et les aboutissants de ces enquêtes.

L'objectif de PISA est-il bien saisi ? L'utilisateur, à travers les médias, a-t-il compris que PISA évalue les compétences de transfert de jeunes dans la vie quotidienne sans lien avec leur classe ? Que s'est-il passé entre ce que publie l'OCDE et ce que retiennent les usagers de ces résultats ? Par exemple, on peut entendre autour de soi les propos suivants : « La France n'a pas de bons résultats, l'école n'est pas bonne ». Les usagers ont tendance à responsabiliser les enseignants lorsque les résultats des élèves sont faibles. Or les enseignants ne sont pas concernés directement par PISA. On ne peut pas leur inférer une responsabilité d'autant plus que les résultats scolaires peuvent aussi être la résultante de facteurs externes à l'école (environnement familial, type d'accompagnement parental,...). Le classement induit inévitablement une interprétation réductrice des résultats.

Pour preuve, *Télérama*<sup>38</sup> publie une interview menée entre Jean-Pierre Terrail, sociologue de l'éducation, et l'ancien ministre de l'éducation en France, Vincent Peillon.

La première question du journaliste est la suivante : *En 6<sup>ème</sup>, 25% des élèves français ont des acquis fragiles dans la maîtrise de la langue, 15% ont des difficultés sévères. Selon l'enquête internationale PISA, cette maîtrise a baissé entre 2000 et 2009. Doit-on parler d'un échec massif de l'école française ? (Télérama 3270, 12/09/12, 25).*

Comment peut-on évoquer le niveau en 6<sup>ème</sup> lorsqu'une étude concerne des élèves de 3<sup>ème</sup> ? Non seulement, la question est uniquement chiffrée mais encore elle prend une forme dramatique.

De même, sur le site du *Café pédagogique* (25/05/12)<sup>39</sup>, il est écrit que le questionnaire principal dans PISA évalue des capacités cognitives dans le domaine des mathématiques, des sciences et de la compréhension de l'écrit, sans donner plus de précisions sur les objectifs et la méthode.

Déjà en 1999, Cowen écrivait ceci

*L'Education comparée est en train de vivre un moment dangereux. Une certaine Education 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'Education comparée est présente dans la télévision et dans les médias, dans les déclarations des partis politiques et de leurs leaders, ainsi que dans les recommandations de nombreux groupes d'experts et de consultants (...). Au Royaume-Uni, s'est répandue l'idée que les écoles sont en crise, que les standards sont bas et qu'une partie significative des enseignants est incompétente. (...) Cette conviction s'est consolidée avec la publication des résultats des tests internationaux, notamment en mathématiques. (Cowen, 1999, 73)*

### ***La question de la comparabilité des systèmes éducatifs : la structure du système et la tendance pédagogique***

Il est important de comparer ce qui est comparable (Groux, 2009). Lorsque Bourdieu et Passeron (1967) s'interrogent sur la comparabilité des systèmes éducatifs, ils dénoncent la simplification ou la recherche de dénominateurs communs aux réalités éducatives parce que cette réduction de la réalité pervertit les conclusions de la comparaison.

Peut-on mettre sur la même échelle des systèmes éducatifs différents avec une structure indifférenciée ou différenciée et une tendance académique ou progressiste ?

Une typologie est proposée par Bulle (2010) :

- structure indifférenciée : école unique, tronc commun total dans le premier cycle du secondaire, pas de séparation entre l'élémentaire et le secondaire, orientation à 16 ans ;

---

<sup>38</sup> *Télérama* est un magazine culturel français à parution hebdomadaire. Sa vocation est de publier les programmes de télévision, mais ces programmes ne constituent pas l'essentiel de la pagination de ce magazine. Des articles de société paraissent également.

<sup>39</sup> Le *Café pédagogique* est un site dédié à l'actualité pédagogique sur le net.

- structure différenciée : séparation entre l'élémentaire et le secondaire, orientation précoce à 11 ans ;
- structure mixte : tronc commun partiel dans le premier cycle du secondaire, séparation entre l'élémentaire et le secondaire, orientation à 16 ans ;
- tendance académique : centrée sur les programmes disciplinaires, beaucoup d'évaluation chiffrée ;
- tendance progressiste : centrée sur les compétences générales et savoir-faire attendus des élèves, sur le développement de la personnalité, peu d'évaluation chiffrée avant 11 ans.

Elle croise structure et tendance et propose cinq modèles d'école dans le monde développé :

- le modèle nordique : Danemark, Finlande, Islande, Norvège, Suède : à structure indifférenciée et à tendance progressiste ;
- le modèle latin : Brésil, Espagne, France, Grèce, Italie, Roumanie : à structure indifférenciée et à tendance académique ;
- le modèle germanique : Allemagne, Autriche, Belgique, Luxembourg, Pays-bas, Suisse : à structure différenciée : séparation entre l'élémentaire et le secondaire, orientation précoce à 11 ans et à tendance académique ;
- le modèle anglo-saxon : Australie, Canada, Etats-Unis, Inde, Irlande, Nouvelle-Zélande, Royaume-Uni : à structure mixte et à tendance progressiste ;
- le modèle est-asiatique : Corée, Japon, Chine, Russie : à structure mixte à tendance académique.

**Au niveau de la structure du système**, la tendance la plus aisément identifiable d'un point de vue structurel est marquée par l'orientation relativement précoce des élèves vers des filières différenciées (type germanique). Mais elle peut être assouplie par des pratiques qui voient les types d'organisation se diversifier au sein d'un même pays ou, comme c'est le cas aux Pays-Bas, par des passerelles dans les établissements permettant des bifurcations entre filières.

La distinction entre le type « indifférencié » et le type « mixte » est plus délicate car la diversification des curricula peut prendre de multiples formes, au niveau des établissements, des classes, par la constitution de groupes de niveau ou par l'individualisation des parcours (modules ou options d'approfondissement). La décentralisation de nombreux systèmes éducatifs accentue cette diversité en rendant les écoles plus perméables aux spécificités locales. Cependant l'optique ici n'est pas d'opposer une uniformité absolue à la différenciation de fait des curricula, mais le principe du tronc commun total à celui d'un tronc commun partiel. Bulle considère comme mixtes les curricula proposant des voies d'approfondissement en fonction des acquis et des aspirations des élèves dans les disciplines cumulatives (mathématiques et langue maternelle notamment). Le modèle anglo-saxon d'organisation du curriculum répond d'une manière générale à ce critère de mixité.

Par exemple, le modèle est-asiatique, bien que basé sur une forte homogénéité des standards communs, relève plutôt d'une structure mixte. En effet, au Japon et en Corée, la préparation individualisée n'est pas assurée au sein de l'institution publique, mais au travers de l'offre privée de cours supplémentaires. Ces cours (*Juku* au Japon, *Hagwon* en Corée), qui se sont développés avec l'expansion des systèmes d'enseignement secondaire et supérieur, constituent de véritables institutions. Ils représentent en Corée

un complément quotidien au curriculum scolaire, plus important pour certains parents que le premier. Ces derniers y consacrent une partie parfois importante de leur salaire. Il n'est ainsi pas rare que les élèves terminent leur journée d'étude tard le soir. Au Japon, les écoles spéciales privées offrent des cours après l'école, mais aussi le week-end. Ces écoles proposent une instruction complémentaire pour suivre l'enseignement régulier, des cours de soutien ainsi qu'un entraînement visant directement la réussite à l'examen d'entrée en *high school*. La participation des élèves augmente avec l'âge et concerne la moitié de la population scolaire.

**L'opposition entre la tendance académique et progressiste** caractérise deux extrêmes entre lesquels se situe un dosage propre de tendances académiques et de tendances progressistes réalisé par chacun des systèmes éducatifs. Très généralement, la tendance académique s'intéresse au développement graduel et structuré de l'enseignement des disciplines. Elle met l'accent sur les processus psychologiques conscients et les capacités hypothético-déductives. La tendance progressiste oppose l'activité de l'élève à la transmission des savoirs. Qu'elle se situe à la suite du progressisme même de Dewey, du constructivisme de Piaget, ou de l'approche par compétences, qui ont partie liée, elle ne considère pas que l'apprentissage des savoirs a un rôle actif dans le développement intellectuel. Elle met l'accent sur les processus psychologiques plus inconscients, qui reposent sur la pratique et l'imprégnation, sur la communication interpersonnelle, à l'image de l'apprentissage de la langue maternelle, et sur les capacités inductives.

Je fais l'hypothèse que les pays nordiques, bien classés dans PISA 2009, sont favorisés dans PISA car leur modèle à tendance progressiste centré sur les compétences générales et les savoir-faire attendus des élèves est le même que celui de PISA (savoir transférer ce qui est appris dans la vie quotidienne). En effet, Niss, un didacticien des mathématiques danois a influencé le modèle mathématique dans PISA suite à une réforme au Danemark qui centra la pédagogie sur le désir d'apprendre et qui est partie du principe que les mathématiques devaient être utiles. Winslow (2005) un didacticien danois, présente le modèle de Niss (2003) qui stipule que la compétence mathématique est une composante de l'expertise mathématique : la puissance d'agir avec intelligence et d'une façon convenable dans des situations comportant une certaine forme de défi mathématique. Le projet danois KOM (*Competencies and the Learning of Mathematics*), financé par l'éducation nationale afin de mettre en place une réforme en profondeur de l'enseignement des mathématiques de l'école à l'université, a influencé PISA car Niss faisait partie du groupe d'experts avant PISA 2000. Cette influence se reflète dans le rapport de l'OCDE (1999). Il existe déjà un biais culturel à la neutralité souhaitée.

La réaction des responsables politiques en France est aussi intéressante à analyser. L'ancien ministre de l'éducation nationale, Luc Chatel, reconnaît que les termes de cette évaluation (PISA en particulier) ne correspondent pas aux modes et aux modèles d'apprentissage et donc aux formes d'évaluation française. En effet, il existe un biais méthodologique : PISA évalue les capacités des élèves à transférer leurs connaissances dans la vie quotidienne, ce que ne fait pas l'école française qui évalue directement les acquisitions (tendance académique). Les pays qui le font peuvent mieux répondre aux questions posées. Nous apprenons également que la France était le seul pays à refuser le questionnaire PISA adressé aux chefs d'établissement en 2006 et 2009 (*Café pédagogique*, 25/05/12). Trosseille, membre de la DEPP (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance) confie ceci à un journaliste :

*Nous étions mécontents de l'utilisation faite par l'OCDE des données recueillies. L'OCDE comparait des choses pas comparables. En 2000, on lui a demandé de ne pas publier les résultats mais elle l'a fait.*

Cette position s'explique, selon lui, par une singularité française : un très fort taux de redoublement. A 15 ans, un jeune français peut être dans deux structures scolaires radicalement différentes : le collège et le lycée. PISA prélève ses échantillons d'élèves entre ces deux structures de façon proportionnelle à la répartition démographique. Pour le ministère, les écarts de performance entre collège et lycée sont en fait liés au redoublement et doivent donc être pris avec précaution. Par exemple, les élèves très nombreux des classes de lycée ont des résultats supérieurs à ceux des classes moins nombreuses de collège. Il ne faudrait pas en déduire, selon lui, que les classes nombreuses ont de meilleurs résultats.

Pourtant peu épargné par l'OCDE, Luc Chatel met fin à cette situation. Dans PISA 2012, la France rejoint les autres pays et participe à l'enquête des chefs d'établissement.

Cependant l'hypothèse précédente est infirmée car les pays asiatiques comme la Chine (dont les villes de Shanghai et Hong Kong) et la Corée sont bien placés dans PISA 2009 et 2012 et relèvent de la tendance académique. Quelles peuvent en être les raisons ? Les cours du soir en Chine (*Wan zi xi*) et en Corée du Sud (*Hagwon*) permettent-ils d'asseoir davantage les connaissances ? Les enseignants sont-ils valorisés ? L'OCDE formule l'hypothèse suivante dans son rapport "PISA à la loupe" (2012)<sup>41</sup> :

*Parmi les pays et économies à revenu élevé, les plus performants investissent, en général, davantage dans les enseignants. Ainsi, en Corée et, dans les pays et économies partenaires, à Hong-Kong (Chine), deux systèmes parmi les plus performants à l'évaluation PISA de la compréhension de l'écrit, les enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire gagnent plus du double du PIB par habitant de leurs pays respectifs. Dans l'ensemble, les pays performants dans l'enquête PISA attirent les meilleurs élèves vers la profession d'enseignant en leur offrant des salaires plus élevés et un meilleur statut professionnel.*

Concernant la ville de Shanghai, de nombreuses réformes ont vu le jour depuis 1986 et la pédagogie est devenue plus progressiste. L'objectif de la première réforme éducative en 1986 fut de changer la tradition de l'école chinoise : de « l'enseignement pour réussir l'examen » à « l'enseignement pour augmenter la qualité des élèves ». Depuis 1997, cette ville a lancé la deuxième réforme éducative, l'objectif étant de former « l'esprit de création » et « la capacité pratique des élèves » (Wang, 2002).

Concernant la ville de Hong Kong, cette région est marquée par la culture anglo-saxonne où la tendance progressiste est toujours présente dans l'enseignement.

## **2. 9. / L'approche compréhensive et la psychologie interculturelle**

### **2. 9. 1. / Ses approches fondatrices : l'approche historico-philosophique, l'approche**

---

<sup>41</sup> OCDE (2012) *PISA à la loupe*. Février 2012. [www.oecd.org/pisa/pisainfocus/49685524.pdf](http://www.oecd.org/pisa/pisainfocus/49685524.pdf)

### *dite du caractère national, l'approche culturaliste et l'approche contextuelle*

Cette approche est qualitative, non prédictive et prend en compte les contextes. Le chercheur dégage des hypothèses qui sont induites par les données du terrain. Il s'agit, selon Crahay et Delhaxhe (2004), d'approches particularistes propres aux courants culturalistes. Selon Grüber (2001), il s'agit d'approches historico-herméneutiques et logico-analytiques. Halls (1990) situe historiquement quatre types d'approches littéraires fondées sur l'histoire, le caractère national, la culture et le contexte.

**L'approche historico-philosophique** se donne comme objectif l'explication et la description. Peu de tentatives visent à extrapoler sur les développements futurs des phénomènes éducatifs. On s'attache à définir les forces qui constituent les fondements des systèmes éducatifs.

**L'approche dite du caractère national** est fortement liée à la première car elle considère l'éducation comme le processus typique d'un Etat.

**L'approche culturaliste** présente des affinités avec les « sociologismes culturels », conformément à la définition de la culture proposée par Bourdieu et Passeron (1967), qui la voient comme des modèles normalisés d'activités et de croyances appris et mis en pratique par les individus au cours de leur vie en collectivité. Une typologie culturelle peut donner lieu à une typologie éducative similaire.

**L'approche contextuelle** rejette l'idée selon laquelle l'éducation comparée peut mener à une formulation de lois ou peut avoir, en soi, une valeur de prédiction (King, 1968). Cet auteur fait l'hypothèse qu'elle peut fournir les bases d'une prise de décision et que les intuitions du comparatiste sont toujours sujettes à un nouveau contexte dans lequel elles devront être mises en pratique et que l'analyse comparée doit toujours être entreprise dans un contexte social, économique et politique.

### *2.9.2. / Ses méthodes, celles de la psychologie interculturelle*

Les questions d'équivalence de la mesure selon les caractéristiques des sujets se sont posées à partir du constat de l'existence de différences entre des groupes identifiés selon leur contexte socio-culturel. Cette question s'est développée, depuis le début du siècle dernier, de manière complémentaire, dans deux domaines de la psychologie : la psychologie métrique et la psychologie interculturelle (Bottani, Vrignaud, 2005). C'est le second domaine qui fonde l'approche compréhensive.

L'altérité (Cowen, 1996) ainsi que l'appropriation des phénomènes éducatifs par les acteurs eux-mêmes (Altbach et Kelly, 1986) sont centraux. Cette approche s'inscrit dans un tournant critique qui dépasse le champ de l'éducation comparée et touche l'anthropologie et la sociologie. Au cœur de ces approches critiques et au-delà de la stigmatisation idéologique, on trouve la question du traitement de l'Autre et de la culture. D'où la nécessité de faire référence à la psychologie interculturelle dans la comparaison des groupes. Dans cette conception constructiviste de la comparaison en éducation, l'enjeu est moins de rendre compte de faits éducatifs que de rendre

historiquement intelligibles des processus qui se déploient dans des communautés humaines qui construisent discursivement du sens et des identités (Malet, 2005).

D'une part, cette sorte de synchronisation à distance entre sujets qui, bien que ne partageant pas physiquement un espace de coexistence, sont néanmoins engagés dans et approchant les mêmes configurations culturelles et sociétales ; d'autre part, l'affaiblissement de l'Etat-Nation dans sa vocation moderne d'inclusion, qui favorise le développement d'espaces de reconnaissance identitaires infra – ou transnationaux, constituent deux enjeux de connaissance importants pour le devenir de l'éducation comparée, parce qu'ils tendent à renouveler la figure de l'étranger, construit par l'idée de nation, et ce faisant celle de l'Autre. S'en suit en effet, dans cette perspective, un déficit d'exotisme, mais néanmoins une persistance de l'altérité. Le rapport à l'Autre reste le point nodal, la référence dont ne saurait se passer le comparatisme, même déplacé sur ces espaces élargis, étirés, de contemporanéité. Cette tâche de refondation conceptuelle, épistémologique et méthodologique est fort stimulante pour qui s'intéresse à un domaine de recherche qui, en plus de donner à le découvrir, donne aussi à penser l'Autre, et ce faisant soi-même (Malet, 2005).

Porcher (2009) rappelle que

*L'éducation comparée dans le monde anglo-saxon a été plus rapide que d'autres certainement parce que le multiculturalisme y est depuis longtemps proclamé* (Porcher, 2009, 23)

Ce qui signifie que l'idée de décentration, de lutte contre l'ethnocentrisme comme jugement à partir de ses propres codes culturels (Levi-Strauss, 1987)<sup>42</sup> et de reconnaissance de différences est présente dans des écoles multiculturelles et que ces principes régissent, de manière plus large, la comparaison internationale en éducation. Groux et Porcher (1997a) postulent que l'éducation comparée permet cette décentration car on apprend comment l'autre organise différemment son système éducatif, utilise des pratiques pédagogiques différentes et a une histoire nationale propre.

Selon l'anthropologie culturelle (Herkskovits, 1950), la culture est universelle parce qu'elle est humaine mais les manifestations locales de la culture sont uniques. La psychologie interculturelle associe le relativisme culturel (Berry, Poortinga, Segall, Dasen, 1992) et la variation culturelle (Linton, 1945) qui signifient que lorsque des groupes sont comparés, il existe des différences entre les groupes et les individus à l'intérieur du groupe, au regard des contextes socio-culturels particuliers.

Selon Picciano (2004), les différents types de recherches compréhensives incluent l'ethnographie, la recherche historique et l'étude de cas. L'objectif est de décrire et d'interpréter les phénomènes observés dans leur contexte.

### ***2. 9. 3. / L'appropriation des phénomènes éducatifs par les acteurs eux-mêmes***

---

<sup>42</sup> L'ethnocentrisme est "L'attitude la plus ancienne, et qui repose sans doute sur des fondements psychologiques solides puisqu'elle tend à réapparaître chez chacun de nous quand nous sommes placés dans une situation inattendue, consiste à répudier purement et simplement les formes culturelles : morales, religieuses, sociales, esthétiques, qui sont les plus éloignées de celles auxquelles nous nous identifions" (Lévi-Strauss, Cl. (1987) *Race et histoire*. Paris : UNESCO, réédition de 1952, 19)

Les positions de Cowen (1996), Novoa (2001 et 2006), Schriewer (2000), Jucquois (2000) et Yariv-Mashal (2006) ont en commun de mettre au centre des préoccupations de tout comparatiste le phénomène éducatif tel qu'il est vécu par les acteurs même de l'éducation et tel qu'il peut être appréhendé par le chercheur lui-même. Ceci implique de resituer ce phénomène complexe par essence, à partir du discours des sujets, dans son historicité et dans les espaces qui sont pertinents pour ceux-ci afin de mieux le comprendre dans son contexte socio-historique particulier.

S'agit-il pour autant d'abandonner la référence aux systèmes éducatifs et aux structures ? Certainement pas, mais l'éducation comparée se doit d'envisager les systèmes éducatifs et leurs structures comme composés d'autant de lieux singuliers – le plus souvent en interaction - où se déroulent, dans un temps et un espace particulier, toute une quantité de processus éducatifs, qui sont vécus par les principaux acteurs de ceux-ci et qui débouchent nécessairement sur des régulations de ces systèmes.

S'agit-il pour autant de rejeter la prise en compte de faits et de leur objectivation ? Ici encore, il ne s'agit pas de cela. Mais, dans toute approche comparative, il faut prendre conscience de ce que les faits ne se donnent pas à voir indépendamment du regard qui les embrasse, et de ce que ce regard – culturellement centré – ne peut appréhender la réalité sans une certaine distanciation critique qui amène à décentrer et à questionner en permanence le point de vue à partir duquel les phénomènes sont observés et interprétés.

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 (Frenay et De Ketele, 2000).

Au lieu d'enquêtes larges et de regards sur l'évolution des systèmes scolaires, on se tourne vers des analyses plus fines, localisées dans la vie et dans le fonctionnement de l'école. Organisée, par définition, sur la base d'une comparaison entre différents systèmes éducatifs, la discipline cherche de nouveaux encadrements, lui permettant d'atteindre une interprétation plus élaborée et complexe. On passe alors des systèmes aux écoles (le développement du curriculum, la construction de la connaissance, le fonctionnement des écoles, le quotidien des élèves et des enseignants, par exemple). En éloignant la discipline de la traditionnelle comparaison entre systèmes éducatifs nationaux, ce déplacement des systèmes aux écoles entraîne des conséquences non négligeables dans la manière de concevoir et de concrétiser l'éducation comparée aujourd'hui. On passe également des structures aux acteurs (expérience des individus, subjectivités). On passe aussi des idées aux discours. On s'interroge sur la manière dont les discours pédagogiques définissent et rédéfinissent les subjectivités, les identités collectives et les savoirs.

Une telle approche envisage l'éducation comparée comme étant fondamentalement inscrite dans la démarche comparative des sciences humaines et située à la croisée d'un ensemble de chemins : à la croisée d'approches interdisciplinaires, combinant des méthodologies quantitatives et qualitatives, articulant les niveaux macro, méso et microsocial pour l'appréhension des processus éducatifs vécus par les acteurs et situés dans leurs contextes socioculturels et historiques spécifiques (Frenay et De Ketele,

2000).

#### **2.9.4. / La perspective herméneutique (Malet, 2005)**

Elle est probablement celle qui rompt le plus radicalement avec les origines du domaine comparatif, à la fois dans son dessein scientifique et sociétal. Le comparatiste s'affranchit de préoccupations scientifiques, pragmatiques ou réformatrices dans ses unités d'analyse, qui ne s'imposent plus a priori selon des frontières politiques mais selon les formes de composition de communautés imaginaires et dans ses postulats épistémologiques. L'archéologie historique cesse d'être le Récit du progrès, l'Histoire majuscule, mais le dévoilement de la diversité historique et culturelle de l'humanité, la valorisation des mises en intrigue successives et ancrées dans le présent d'une culture, des discours que celle-ci tient sur elle-même. Les travaux de Popkewitz (2001) sur les curricula scolaires, dans lesquels l'auteur œuvre à instruire une « épistémologie sociale de l'école », participent par exemple d'une approche herméneutique des métarécits des cultures éducatives.

Yariv-Mashal (2006) soutient le besoin de doter les approches comparées d'une épaisseur historique, de façon à ce qu'elles soient ancrées dans des réalités sociales et culturelles. A l'image de l'histoire, l'éducation comparée ne doit pas se centrer sur les « faits » ou les « réalités » mais sur les problèmes. Les « faits » -événements, pays, systèmes, etc.- sont, par définition, incomparables. Seulement « les problèmes » peuvent être érigés en matière-première, des problèmes ancrés dans le présent, mais qui ont une histoire qui nous permet de comprendre la façon dont ils ont été construits et reconstruits en divers espaces et temps, la façon dont ils ont été déplacés et replacés à travers des processus de transfert, circulation et appropriation ; des problèmes qui nous situent face à nos mémoires, mais aussi face à nos imaginations, produisant de nouvelles *zones de regard* qui se projettent dans un espace qui n'est pas délimité par des frontières physiques, mais plutôt par des frontières de sens.

Selon Novoa (2006), il faudrait produire une éducation comparée critique et théorique qui n'accepte pas la mission de simple relais des pouvoirs politiques, une éducation comparée qui ne se renferme pas dans des modèles de description et prescription, mais qui assume sa propre historicité et qui prône l'élaboration d'approches compréhensives. En tant que site de référence des processus identitaires, l'analyse comparée de l'éducation exige que l'on consacre plus d'attention à l'histoire et à la théorie au détriment d'une pure description, aux contenus de l'éducation et pas seulement à ses résultats, aux méthodes qualitatives et ethnographiques au lieu d'un recours exclusif à la quantification et aux données statistiques.

Certes l'idée de passer de l'analyse des « faits » à l'analyse du « sens des faits » est très pertinente. Cependant, nous pensons que l'éducation comparée garde un objectif d'amélioration du système éducatif sans que de « bonnes pratiques » soient proposées et imposées par la comparaison. Le choix de modifier ou non l'éducation repose sur les utilisateurs du système, acteurs de changement. Selon Yariv-Mashal (2006), on peut illuminer les « spécificités » et les « ressemblances » mais on ne peut pas aller plus loin.

La référence à l'anthropologie et à la notion d'emprunt culturel (Linton, 1968) nous amène à revisiter la notion actuelle de transfert de « bonnes pratiques ». Cet auteur appuie sa réflexion sur la notion de temps et d'acceptation par les populations du

nouveau fait culturel. La diffusion d'un fait culturel nécessite, selon lui, un contact et du temps et la diffusion exige non seulement un donateur mais aussi un récepteur. Aujourd'hui, bien que la mondialisation diffuse rapidement des « bonnes pratiques », le temps est nécessaire pour qu'elles se diffusent. Les récepteurs, les acteurs sont à même d'accepter ou non ces changements sans qu'il leur soit imposé de « bonnes pratiques » normalisantes.

Les apports et les limites de l'approche compréhensive seront proposés plus loin page 75.

### ***2.9.5. / Des exemples d'approche compréhensive***

#### ***Les politiques d'éducation prioritaire en Europe (Demeuse, Frandji, Greger, Rochex, 2008)***

Il s'agit d'un projet de recherche EuroPEP, soutenu par SOCRATES<sup>43</sup>. L'objectif du consortium était de mener une analyse comparative des politiques d'éducation prioritaire dans huit pays (Angleterre, Belgique, France, Grèce, Portugal, République-Tchèque, Roumanie, Suède). Les politiques de compensation sont nées dans une période d'optimisme quant à l'avènement d'une société plus égalitaire, et dans le prolongement des réformes politiques assurant la transition d'une école élitiste vers une école de masse unifiée, censée garantir l'égalité des chances.

Ces auteurs définissent les PEP ainsi :

*Des politiques visant à agir sur un désavantage scolaire à travers des dispositifs ou des programmes d'action ciblés (que ce ciblage soit opéré selon des critères ou des découpages socio – économiques, ethniques, linguistiques ou religieux, territoriaux, ou scolaires), en proposant de donner aux populations ainsi déterminées quelque chose de plus (ou de « mieux » ou de « différent »). (Demeuse, Frandji, Greger, Rochex, 2008, 12)*

#### ***Méthodologie***

Le travail comparatif entrepris comprend deux étapes : un état des lieux des PEP dans les huit pays et une analyse de thèmes et de questions transversaux (mode de justification des PEP, types d'actions, modes d'évaluation).

La méthode de comparaison consiste à dépasser la juxtaposition de monographies qui ne permettent pas de synthèse approfondie. En effet, Vigour (2005) dénonce l'abondance de ce type de « fausses comparaisons », l'approche du « cavalier solitaire » développée par Osborn (2007) qui consiste à rassembler les données dans chaque pays

---

<sup>43</sup> Actions 6.1.2 et 6.2 : activités générales d'observation, d'analyses et d'innovation – appel 2006

et les présenter ensuite côte à côte sans les comparer systématiquement. Afin d'éviter cet écueil, l'équipe d'EuroPEP s'est constituée en équipe pour constituer son objet.

Les auteurs se sont également positionnés dans une approche compréhensive en précisant que l'analyse des PEP ne gagne pas à être décontextualisée ou extraite des fonctionnements des systèmes scolaires, des spécificités historiques, sociales et politiques des pays concernés. Ils n'adoptent pas le modèle qui consiste à chercher des « bonnes pratiques » qui seraient aisément sécables de leurs contextes et exportables clefs en main. Ils font émerger des « tendances lourdes entre les pays ». Ils se demandent d'ailleurs pourquoi rechercher ce qui fonctionne bien et pourquoi ne pas plutôt accroître la réflexion dans chaque pays à partir de la connaissance de ce qui se passe ailleurs. (Frandji, 2008)

Le travail mené ne relève pas directement d'une étude empirique sur le terrain mais d'une analyse des différentes matérialités discursives accompagnant, justifiant ou critiquant ces politiques. Le discours des acteurs est central.

#### *Résultats :*

Rochex (2008b) constate l'usage et le non usage du terme de « politique d'éducation prioritaire » dans les huit pays. Elle réside tout autant dans la diversité des mesures et dispositifs que les auteurs de ces huit chapitres ont regroupés, présentés et analysés sous ce vocable. Cet auteur tente de plonger dans l'histoire des PEP pour repérer les concepts dont se sont inspirés les pays. Il formule l'hypothèse que l'Etat est passé d'éducateur à évaluateur, préférant la notion d'équité à celle d'égalité. Il dégage par la suite des grandes tendances sans utiliser le terme de « bonnes pratiques ». Ces tendances sont les suivantes : l'importance des interventions précoces ; les politiques et programmes en faveur des minorités ; les mesures et aménagements pédagogiques et curriculaires : la pertinence d'agir sur les pratiques professionnelles et les modes de collaboration et l'évaluation des PEP.

Le passage d'un Etat éducateur à évaluateur est lié au contexte actuel du « New public management ». Selon Rochex (2008b), le modèle selon lequel se sont fondées les politiques éducatives dans les années soixante-dix, avec un Etat éducateur et prescripteur de règles, se trouve, dès les décennies suivantes sous le feu de critiques. A une critique « de gauche » qui lui reproche de ne pas avoir tenu les promesses ou les espoirs de démocratisation, répond une critique « conservatrice » qui va lui reprocher son manque d'efficacité et de performance face au chômage et aux exigences de compétitivité économique, ou encore de conduire à un nivellement par le bas, une « baisse de niveau » de ce qu'apprennent les élèves. L'une et l'autre critiques peuvent d'ailleurs converger pour souligner la rigidité des systèmes éducatifs et leurs difficultés à se transformer. De nouveaux modes de régulation vont voir le jour, censés répondre aux exigences de la période : performance, compétitivité dans un contexte de globalisation conduisant les économies vers « une économie de la connaissance », de l'innovation et de « l'éducation tout au long de la vie ». Il s'agit d'exigences de diversification pour répondre aux logiques de développement personnel des individus.

***La formation des enseignants dans une perspective internationale (Malet, 2004, 2005, 2009, 2010)***

Brisard E. et Malet R. (2004) Evolution du professionnalisme enseignant et contextes culturels. Le cas du second degré en Angleterre, Ecosse et France, *Recherche et Formation*, n° 45, 131-149.

Malet, R. et Brisard E. (Eds) (2005) *Modernisation de l'école et contextes culturels. Des politiques aux pratiques en France et en Grande-Bretagne*, Paris : L'Harmattan, Coll. « Education comparée ».

Malet, R. (éd.) (2009) Le métier d'enseigner à l'épreuve des contextes. Du global au local. *Education Comparée*. I6doc.com, la librairie des documents scientifiques, septembre 2009

Malet, R. (éd.) (2010) Former sous influence internationale : circulation, emprunts et transferts. *Recherche et Formation*, n° 65, 89-104.

Ces recherches s'inscrivent dans une approche compréhensive proche de l'ethnologie qui privilégie l'analyse des représentations et des formes d'organisation spécifiques à chaque société.

Les concepts utilisés dans les quatre références bibliographiques citées relèvent de l'approche compréhensive : contextes culturels, des politiques aux pratiques, du global au local.

Dans l'article de 2004 où il est question de l'importance des contextes culturels, les auteurs précisent, en introduction, qu'on ne peut comprendre les chemins qu'emprunte aujourd'hui la formation des enseignants du secondaire sans rendre compte des fondements sur lesquels ceux-ci ont construit leur identité sociale et professionnelle. Les conceptions du professionnalisme enseignant sont le produit de traditions culturelles, institutionnelles, de choix politiques, et d'une histoire sociale, celle du corps professionnel et de sa formation.

Dans l'ouvrage collectif de 2005 qui compare la France et la Grande-Bretagne, les auteurs montrent que, bien que les deux systèmes éducatifs soient soumis à un même impératif de rationalisation, selon des exigences renforcées d'efficacité et de rentabilité, les expériences sociales des enseignants y sont différentes. Ce qui signifie que, sur le plan méthodologique, une place importante est accordée aux contextes locaux et à la dynamique des acteurs. Un exemple est donné dans l'article de Barrère et Jellab qui livrent une analyse comparée des expériences du travail enseignant dans le contexte de l'enseignement secondaire français. C'est davantage la façon dont les enseignants traversent les épreuves propres à leur activité professionnelle qui explique les différences entre les situations vécues plutôt que les caractéristiques des établissements scolaires selon qu'ils accueillent des élèves difficiles ou non. C'est pourquoi, selon le deuil qu'ils font de leur discipline, la nature de la confrontation quotidienne avec les élèves, leur accommodement aux formes de l'évaluation, et le degré de reconnaissance dont ils bénéficient, les enseignants ressentiront avec plus ou moins de force les contraintes de leur environnement. Ici s'articulent le global et le local.

Dans l'article de 2009, où il est question du global et du local, Malet émet l'hypothèse que le métier d'enseigner se dessine et se déploie invariablement en référence à des contenus d'enseignement, des publics, des environnements de travail et des formes

d'intervention, dimensions qui sont par définition culturellement situées et mouvantes. Sur un plan global, l'Ecole, passée d'un enseignement élitiste à un enseignement de masse, confrontée à une diversification de ses publics et des contextes d'enseignement, à l'émergence d'une demande de participation sociale, a, dans la plupart des pays industrialisés, répondu à ces évolutions par des adaptations endogènes, dans une visée de gestion de l'hétérogénéité et de démocratisation qualitative. Les effets conjugués de l'apparition de « nouveaux publics scolaires », des transformations multiformes des sociétés contemporaines confrontées à de nouveaux défis, en particulier à celui de l'insertion professionnelle des jeunes et de leur intégration dans une communauté politique, de l'élargissement de l'horizon de référence du travail scolaire du fait de l'accélération de la mondialisation de l'information et de la diffusion des savoirs, bousculent l'Ecole et ses enseignants dans leurs missions fondatrices et dans leurs pratiques quotidiennes. Au-delà d'une convergence internationale des politiques en direction des enseignants et des épiphénomènes apparents qu'elle recouvre, l'auteur se demande si ces évolutions ne masquent pas des réalités fortement dynamiques, observables dans les pratiques des enseignants.

Dans l'article de 2010, Malet constate que les enseignants sont attachés à des traditions éducatives et que les écoles nationales ne s'adaptent pas systématiquement aux politiques de mondialisation. Il précise que la fonction d'éduquer est de relier le sujet de l'éducation et de la formation à une communauté culturelle et de transmettre des biens culturels dans le projet de former une citoyenneté instruite et critique, qu'il est difficile de définir ce qu'est un enseignant idéal dans les sociétés démocratiques, modèle que les enquêtes internationales souhaitent faire émerger.

#### ***2. 9. 6. / Apports de l'approche compréhensive : prise en compte des contextes culturels***

Une approche qui place les données dans leurs contextes socioculturels respectifs est plus à même de produire des informations compréhensibles et utilisables que la seule présentation des chiffres et des corrélations, même lorsque cette dernière est accompagnée d'explications comme c'est le cas dans les publications de l'OCDE (Allemann-Ghionda, 2006). Dans ce cadre précis, il n'existe pas de classement et de hiérarchie. On apprend des autres et sur soi-même et on ne cherche pas à reproduire. Tout n'est pas comparable.

L'approche compréhensive permet de sortir l'éducation comparée de l'expertise en lui redonnant sa dimension scientifique. L'expert met en oeuvre des modèles fonctionnels positionnant des "agents", plus que des "acteurs", au sein d'un système. Il emprunte ses outils aux chercheurs, dont il transforme les modèles (Ardoino, 1983).

La dimension scientifique existe également avec l'approche pragmatique à condition que le volet expertise ne l'emporte pas sur le volet scientifique comme c'est le cas aujourd'hui avec les effets des enquêtes internationales sur les réformes éducatives dans beaucoup de pays.

#### ***2. 9. 7. / Limites de l'approche compréhensive : faible diffusion médiatique et prise en compte de la temporalité***

Le peu de diffusion médiatique ne permet pas au public de connaître les résultats des recherches compréhensives. Ces recherches sont aussi moins nombreuses que les recherches quantitatives et donc moins connues. Les enquêtes internationales bénéficient par ailleurs de financements importants.

Les changements sont moins rapides car on laisse le temps au public de s'approprier les résultats. Les recherches compréhensives relèvent davantage de la recherche que de l'expertise. Le chercheur inscrit ses recherches dans une temporalité longue et l'expert dans une temporalité plus courte (Ardoino, 1989). Cette approche ne s'inscrit pas dans le mouvement actuel de la « démocratie de l'instant », dans cette société du spectacle permanent que Hagenbüchle analysait en 2001.

Yariv-Mashal, T. (2006) stipule que les « faits » -événements, pays, systèmes, etc.- sont, par définition, incomparables, qu'on peut illuminer les « spécificités » et les « ressemblances » mais qu'on ne peut pas aller plus loin.

## **2. 10. / Un exemple de tension entre ces deux approches : l'Europe de l'éducation**

L'UE est à la fois attachée au principe de subsidiarité qui relève de l'approche compréhensive et aux “bonnes pratiques” transférables qui provient de l'approche pragmatique.

Le principe de subsidiarité signifie que l'Europe a des compétences en matière d'éducation dans neuf domaines tout en considérant que les Etats membres gardent des zones de compétences quasi exclusives (Meuris et De Cock, 1997). Le Traité de Maastricht de 1992, précise, dans son article 26, que c'est par la coopération entre les Etats et les échanges de bonnes pratiques que l'éducation et la formation peuvent s'améliorer. L'éducation étant une compétence nationale, l'harmonisation des systèmes nationaux n'est pas juridiquement possible. Il s'agit du respect de la diversité linguistique et culturelle en dehors de toute harmonisation des systèmes d'éducation et de formation (Bousquet, 1998). C'est la raison pour laquelle elle publie des études descriptives par la voie d'EURYDICE, où chacun peut puiser ce qu'il souhaite. Elle ne classe pas les pays entre eux comme l'OCDE le pratique dans le cadre des enquêtes PISA. Elle ne procède pas non plus à une grande diffusion médiatique pour toucher un large public. Les données sont plutôt diffusées dans les milieux spécialisés en éducation (chercheurs, responsables politiques).

La recherche de “bonnes pratiques” et de convergence se retrouve dans les principes de la "Méthode Ouverte de Coordination" (MOC), car, tout en respectant les pleines compétences des États membres en matière d'éducation et de formation, cette méthode fournit un nouveau cadre de coopération entre les Etats membres en vue de faire converger les politiques nationales pour réaliser certains buts partagés par tous (Cussó, 2005). Utilisée pour la première fois les 20/21 novembre 1997 dans le cadre de la stratégie européenne pour l'emploi, la MOC a suivi le même chemin pour l'éducation avec le lancement de la “Stratégie de Lisbonne” et a créé le terrain favorable à la mise en place des instruments d'harmonisation. Parallèlement, elle permet d'impulser des politiques nationales de l'éducation largement convergentes, alors même que les textes insistent sur la responsabilité première des Etats dans ce domaine. La MOC est un exemple de politique publique visant à diffuser des dispositifs d'apprentissage au sein de l'Union européenne, grâce à des instruments comme le “benchmarking”, les

systèmes de pilotage et les études comparatives internationales sur les indicateurs de l'enseignement (Afonso et Costa, 2012). Le « benchmarking » consiste en un exercice d'étalonnage des performances nationales, qui s'appuie sur des indicateurs statistiques, des tableaux de bord et des classements. L'UE fait des recommandations, dégage des priorités et laisse les pays atteindre ces priorités en fonction de leurs traditions.

### **2. 10. 1. / Eurydice<sup>44</sup> et le principe de subsidiarité**

La mission du réseau EURYDICE est de comprendre et d'expliquer en fournissant à toute personne responsable des systèmes d'enseignement et des politiques éducatives en Europe des analyses et de l'information au niveau européen afin de l'aider dans sa prise de décisions. Le réseau se consacre principalement à la manière dont l'éducation en Europe est structurée et organisée à tous les niveaux. Il fournit une vaste source d'informations, y compris : des descriptions détaillées et des aperçus des systèmes éducatifs nationaux (EURYBASE) ; des études thématiques comparatives sur des sujets particuliers d'intérêt communautaire (Études thématiques) ; des indicateurs et des statistiques (Collection Chiffres clés) et un ensemble de matériel de référence et d'outils relatifs à l'éducation, comme le glossaire européen, les calendriers scolaires et le thésaurus sur les systèmes éducatifs (Matériel de référence).

EURYDICE coopère étroitement avec plusieurs organisations européennes et internationales. Depuis 1995, les rapports « Chiffres clés » sont publiés sur la base d'un partenariat entre EURYDICE et EUROSTAT (l'office statistique des Communautés européennes). Depuis 2005, le CRELL (*Centre for Research on Lifelong Learning*) est également un partenaire important dans le domaine des indicateurs. Suite à l'association de plus en plus étroite entre l'éducation et la formation, EURYDICE travaille en étroite collaboration avec le CEDEFOP (Centre européen pour le développement de la formation professionnelle), par exemple dans le cadre de la publication conjointe sur les Structures des systèmes d'éducation et de formation en Europe. Un autre partenaire, l'ETF (Fondation européenne pour la formation), est également impliqué dans la réalisation de cette publication. Il existe une coopération avec l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers. Enfin, cette unité européenne soutient la Commission européenne dans son travail avec des organisations internationales telles que le Conseil de l'Europe, l'OCDE et l'UNESCO.

---

<sup>44</sup> Le réseau Eurydice offre de l'information sur les systèmes éducatifs européens ainsi qu'une analyse de ces systèmes et des politiques menées en la matière. Il est constitué de 35 unités nationales basées dans les 31 pays qui participent au programme de l'Union européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation tout au long de la vie (les États membres de l'UE, les pays de l'EEE et la Turquie); il est coordonné et géré par l'Agence Exécutive "Éducation, audiovisuel et culture" de l'UE, située à Bruxelles, qui élabore ses publications et bases de données ([www.eurydice.org](http://www.eurydice.org)). Il existe aussi Eurybase qui est une source d'informations détaillée sur les systèmes éducatifs de 31 pays européens.

Voici quelques exemples d'études thématiques comparatives sur divers aspects des systèmes éducatifs, qui s'appuient principalement sur des données descriptives et qualitatives étayées par des données quantitatives (EUROSTAT, OCDE, IEA) :

- l'éducation artistique et culturelle à l'école en Europe (2009) ;
- les évaluations standardisées des élèves en Europe : objectifs, organisation et utilisation des résultats (2009) ;
- les différences entre les genres en matière de réussite scolaire : étude sur les mesures prises et la situation actuelle en Europe (2010) ;
- le redoublement dans l'enseignement obligatoire en Europe : réglementations et statistiques (2011) ;
- le financement des écoles en Europe : mécanismes, méthodes et critères de financement public (2014).

Le principe de subsidiarité est appliqué dans des études.

L'étude sur le redoublement de 2011 examine comment la pratique du redoublement est appliquée dans les écoles en Europe à travers la législation et dresse un état des lieux des législations et des pratiques. Elle démontre que ces pratiques varient fortement entre les pays et qu'une telle décision dépend plus de la tradition éducative de chaque pays et de l'évaluation du professeur que des résultats de l'enfant<sup>45</sup>.

L'étude sur les évaluations standardisées des élèves en Europe de 2009 mérite d'être approchée de plus près car l'OCDE et l'IEA publient également les résultats d'évaluations standardisées. Cette étude décrit de manière détaillée le contexte et l'organisation des évaluations standardisées dans 30 pays européens ainsi que l'utilisation de leurs résultats dans les politiques et les pratiques liées à l'éducation et dans les décisions sur le parcours scolaire des élèves. Elle présente les différents choix faits par les pays européens quant aux objectifs, à la fréquence et au contenu des tests nationaux et met en évidence des caractéristiques et des tendances au niveau européen. Les élèves européens passent en moyenne trois tests nationaux au cours de leur scolarité obligatoire, voire jusqu'à dix ou onze tests dans certains pays. Ces tests nationaux réguliers sont largement reconnus en Europe en tant qu'instruments permettant de contribuer à la politique et aux pratiques en matière d'éducation et d'assurer l'orientation scolaire des élèves.

---

<sup>45</sup> Parmi les principales conclusions :

- le retard scolaire peut débuter dès l'admission au primaire dans les pays où des critères de maturité sont pris en compte ;
- le progrès scolaire est le critère le plus répandu dans les réglementations pour décider du redoublement.
- dans la plupart des pays, l'avis des enseignants prédomine dans le processus de décision tandis que les parents jouent un rôle mineur ;
- malgré des réglementations assez similaires, les taux de redoublement varient fortement entre les pays européens. Dans certains pays où les pourcentages sont élevés, l'idée selon laquelle le redoublement est bénéfique reste partagée par la communauté éducative.

Cette problématique s'inscrit dans la thématique de la lutte contre l'échec scolaire et l'abandon scolaire précoce. Ces préoccupations sont depuis longtemps des priorités au niveau des politiques éducatives nationales et sont également devenues une priorité à l'agenda politique européen. L'étude est disponible sur le site internet d'Eurydice en anglais et français, ainsi qu'un "Essentiel de l'information".

Il est intéressant de se demander comment ces tests sont utilisés, s'ils le sont au niveau local, en interne, permettant à l'école de repérer les acquis des élèves et de les aider à progresser ou au niveau externe pour classer les établissements entre eux.

Seuls sept pays sur vingt sept (26%) publient les résultats des tests de leurs établissements scolaires ou les prennent en compte dans l'évaluation des établissements. Les pays sont les suivants : la Suède, la Lettonie, les Pays-bas, Malte, l'Angleterre, l'Ecosse, le Portugal et la Roumanie. La plupart des pays européens ne publient pas la synthèse des résultats de tests de chaque établissement scolaire. Dans certains pays, des textes officiels interdisent expressément d'utiliser ces résultats pour établir des tableaux comparatifs des établissements, dans la mesure où ceux-ci ne sont pas jugés susceptibles de favoriser l'amélioration des programmes d'enseignement.

### ***2. 10. 2. / La Méthode Ouverte de Coordination : vers des convergences nationales***

Le rapport de la Commission européenne (2001) constate que la construction d'un Espace Européen de l'Éducation a provoqué, parmi les ministres de l'éducation, un sentiment très fort d'évaluation mutuelle. Les conclusions du Conseil Européen de Lisbonne (2000) donnent implicitement à l'Union le mandat pour développer une approche commune qui va au-delà des diversités nationales. Ce mandat conduira à l'accroissement de la dimension européenne dans les politiques nationales d'éducation.

Martin (2011, 123) soutient que la MOC

*peut être qualifiée de processus normatif, puisque la participation des États membres à cette méthode aboutit à une harmonisation progressive des politiques nationales, et donc du cadre normatif des services publics nationaux de l'éducation.*

Le principe de subsidiarité, fondateur des Traités, ne peut pas aboutir juridiquement à des normes éducatives communes puisque chaque Etat est libre de ses choix éducatifs. Cependant l'UE a abouti, d'une certaine façon, à travers des ajustements progressifs, à un « nouvel ordre éducatif ». Une nouvelle forme de gouvernance se profile car la MOC est, avant tout, un outil politique intergouvernemental puisqu'elle déplace, de fait, le processus décisionnel vers le Conseil qui définit les objectifs à atteindre et, à ce titre, constitue un nouveau mode de gouvernance.

Il est intéressant d'étudier les réactions de l'UE face aux résultats PISA et d'essayer de voir si la spécificité européenne en termes de subsidiarité est mise en avant. Nous stipulons que les enquêtes internationales PISA permettent à l'UE d'utiliser des outils communs d'évaluation et d'analyse qui ne sont pas construits par les Européens eux-même mais qui contribuent à la mise en place de cette approche commune qui va au-delà des diversités nationales.

En effet, la Commission Européenne se réjouit des conclusions de l'enquête internationale PISA à travers le communiqué de presse donné le 08 décembre 2010 par

Mme Vassiliou, commissaire européenne à l'éducation, à la culture, au multilinguisme et à la jeunesse<sup>46</sup> :

*« Les acquis des élèves européens s'améliorent »*

*L'enquête PISA est une source importante d'information pour l'Union européenne parce qu'elle soutient les efforts conjoints déployés par les États membres pour améliorer la qualité de l'enseignement et fonder une société de développement intelligent et durable. Elle est un instrument utile qui recense les tendances les plus récentes en matière d'éducation en comparant les acquis des jeunes européens à ceux des jeunes des pays du monde les plus performants. En révélant les faiblesses de nos systèmes éducatifs et en expliquant ce qui pourrait fonctionner, l'enquête peut nous aider à placer la barre plus haut en Europe. Il est clair que les pays les plus performants qui investissent dans l'éducation et utilisent au mieux les ressources disponibles assurent leur future croissance économique. C'est pour cette raison que l'éducation est au cœur de la stratégie de la Commission "Europe 2020".*

Ce discours met en valeur les convergences nationales et ne remet pas en question les classements de pays.

Cette optique commune à l'OCDE et l'UE s'explique, selon nous, par une Europe liant de plus en plus l'éducation et l'emploi comme le fait l'OCDE. Aujourd'hui, les programmes européens prônent l'éducation tout au long de la vie, définie par la Commission européenne comme

*Toute activité d'apprentissage entreprise à tout moment de la vie, dans le but d'améliorer les connaissances, les qualifications et les compétences, dans une perspective personnelle, civique, sociale et/ou liée à l'emploi (Commission européenne, 2001, 11).*

L'Europe est à la fois ancrée sur les Droits humains et lie l'éducation à l'emploi. Un volet culturel et social (citoyenneté européenne avec la dimension européenne, l'enseignement des langues et la mobilité) cohabite avec un volet de plus en plus marqué compétitivité (éducation et employabilité, politique éducative liée à la politique de l'emploi). Nous assistons à l'émergence de l'économie de la connaissance (Conseil européen de Lisbonne, 2000). Qu'elle vise la libération de l'homme, la libéralisation de l'éducation ou une performance économique ajustant une plus grande flexibilité à un univers en mutation, cette société de la connaissance nécessite une éducation tout au long de la vie (Mahieu, 2003).

Selon cette auteure, l'accès à l'apprentissage doit être délié de toutes les contraintes liées à l'âge des apprenants ou au contexte d'acquisition. Elle ne concerne plus uniquement la jeunesse et ne se déroule plus uniquement à l'école ou à l'université. Au sein du système éducatif, la position de l'apprenant devient centrale : il n'est plus le consommateur contraint d'une offre qui se présente à lui. Il doit acquérir ce savoir pour s'adapter au monde. Les politiques éducatives sont plus centrées sur la demande que sur l'offre de formation. Elles doivent s'imposer auprès d'un consommateur exigeant et responsable. D'où les notions de qualité, d'efficacité et d'efficience autour de l'idée de

---

<sup>46</sup> <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/10/1680&format=HTML>

rendre des comptes. Certes, il est important de reconnaître que l'apprentissage ne se déroule pas seulement à l'école et que tout individu peut apprendre tout au long de sa vie mais je pense que la performance économique ne doit pas formuler des exigences de rentabilité car l'apprentissage nécessite du temps.

Selon Malet (2010), le cadre des textes légaux, affirmant que les questions d'éducation relèvent de la prérogative des Etats souverains, s'est progressivement effrité au cours de la dernière décennie, au point de ramener désormais ce principe au rang de fiction car les influences internationales se font de plus en plus intrusives et persuasives. Nous formulons l'hypothèse que l'UE ne se distingue plus des organismes internationaux telles que l'OCDE.

En effet, aujourd'hui, l'Europe ne remet pas en question les classements internationaux concernant l'enseignement supérieur comme celui de Shanghai mais critique le fait que les critères sont trop restrictifs. La réaction de la France est intéressante car elle va opter pour un classement européen U-Multirank.

Rauhvargers (2011) présente les critères retenus dans Shanghai<sup>47</sup> : la qualité de l'enseignement (nombre de diplômés ayant obtenu le Prix Nobel en sciences ou la médaille Fields en mathématiques) et la qualité des enseignants-chercheurs, c'est-à-dire le personnel ayant obtenu les deux prix cités auparavant et les publications les plus fréquemment citées dans 21 champs disciplinaires avec une prédominance des sciences naturelles, de la médecine et des sciences de l'ingénieur au détriment des sciences sociales. La production scientifique en termes de nombre d'articles publiés dans *Nature and Science* et le nombre d'articles indexés dans le *Science Citation Index-Expanded* et le *Social Science Citation Index* (SSCI) est un critère important. La productivité de l'université, calculée à partir de la valeur des indicateurs précédents, rapportée au nombre d'enseignants-chercheurs sur la base de données nationales, est prise également en compte.

Le classement de Shanghai ne concerne que les universités les plus réputées mais le risque est qu'il serve à évaluer la performance d'établissements divers. Il s'agit d'un « classement des élites qui ébranle l'ensemble du système » (Liu, 2009).

Les défenseurs de ces classements affirment qu'ils améliorent la transparence et permettent aux étudiants de faire des choix tandis que leurs détracteurs soutiennent que les classements comportent des biais considérables comme celui de privilégier certaines disciplines au détriment d'autres et celui de ne considérer que les publications en anglais.

La France conserve son rang de 2003 en 2013 (AMUE : Agence de Mutualisation des Universités et Etablissements<sup>48</sup>). Elle compte 20 établissements classés dont 4 dans le top 100. La Ministre tient à rappeler que si l'attractivité des établissements d'enseignement supérieur et de recherche est un objectif important, celle-ci ne peut pas être lue à travers le seul prisme des classements anglo-saxons.

---

<sup>47</sup> En 2003, l'*Institute for Higher Education* de l'université Jiao Tong de Shanghai a produit ce premier « classement des universités » à visée mondiale.

<sup>48</sup> <http://www.amue.fr>

C'est la raison pour laquelle la France fait le choix du développement d'un classement européen U-Multirank. Avec des critères relatifs à l'enseignement et aux formations, au rayonnement régional, à l'internationalisation, à la recherche et à l'innovation et au transfert des connaissances, U-Multirank présente une mesure plus pertinente de l'attractivité internationale des universités françaises et un outil plus efficace pour l'orientation des étudiants et donc leur réussite. Ce nouveau classement multidimensionnel personnalisé tient également compte du retour d'informations fourni par 60.000 étudiants des universités participantes (Filliatreau et Vidal, 2010). Avec Multirank, chaque utilisateur peut obtenir un classement personnalisé en fonction de ses besoins particuliers, ce qui lui permet d'accéder à des informations sur les disciplines qui l'intéressent le plus et de choisir les critères en fonction de ses propres préférences : petite université, grande université, université axée sur la recherche ou non, niveau d'enseignement, relations avec les enseignants, etc. U-Multirank propose également un classement dans un certain nombre de disciplines : en 2014, les filières retenues sont les études commerciales, le génie électrique, le génie mécanique et la physique. Les universités sont classées en cinq groupes de performance, allant de A (très bon) à E (faible). La première édition des résultats de U-Multirank a eu lieu au printemps 2014, autour de quelque 850 établissements dans le monde, dont 80 français.

Un séminaire sur les premiers résultats s'est déroulé à Hiroshima au Japon le 4 août 2014, organisé par le *Research Institute of Higher Education*. L'objectif de ce séminaire intitulé « The world's first global, multi-dimensional, user-driven university Ranking<sup>49</sup> » a été de montrer en quoi U-Multirank diffère des autres classements internationaux. U-Multirank démontre que, pour la première fois, la diversité des universités est prise en compte, qu'il n'est pas possible de faire émerger un classement des 100 ou 200 meilleures universités et que cet outil flexible permet, aux étudiants, parents, universitaires, décideurs de trouver les informations nécessaires à la prise de décision.

---

<sup>49</sup> This Ranking includes all higher education institutions

## **Chapitre III**

### **Analyse de mes travaux actuels et perspectives de recherche, à la lumière de cet état de l'art**

## **Première partie : travaux réalisés**

La mise en perspective de ces deux approches me permet aujourd'hui de dépasser les tensions évoquées plus haut et de me positionner en faveur de l'approche compréhensive qui domine de plus en plus mes recherches. Les travaux des doctorants étrangers font partie intégrante de mes recherches car l'accès au terrain dans leur pays d'origine est plus facile pour eux. J'ai, en effet, déjà publié un article dans une revue avec Jieying Qin qui a comparé l'éducation idéologique et morale en Chine et l'éducation civique en France au collège. La comparaison est également formatrice car les doctorants évoluent dans leurs représentations interculturelles tout au long du doctorat. L'éducation comparée est fondée sur l'éducation interculturelle parce qu'elle permet de découvrir d'autres cultures en dépassant ses préjugés, tout en comprenant mieux sa propre culture. Cette évolution est notoire chez les étudiants étrangers qui, pendant nos premières rencontres, ont tendance à idéaliser le système éducatif français en souhaitant transférer des "bonnes pratiques" dans leur pays d'origine. Le travail de comparaison et mon accompagnement leur permet de cheminer petit à petit vers une distanciation non seulement vis-à-vis du pays qui les accueille mais également vis-à-vis de leur pays d'origine. L'approche compréhensive permet cette égalité entre les pays puisqu'il n'y a pas de jugement de valeurs porté sur l'un ou l'autre. Le fait de ne pas rechercher de "bonnes pratiques" empêche une hiérarchie entre les pays.

### 3. 1. / Publications

L'approche compréhensive est centrale dans sept publications récentes.

Une communication, dans les actes du colloque de Dijon organisé par l'AFEC et l'IREDU, présente le programme COMENIUS III « Career Guide for Schools » et critique le concept de « bonnes pratiques ». Si le présupposé de la Commission Européenne relève de l'universalité des pratiques après échange et expérimentation, l'investigation du terrain à Strasbourg a révélé l'importance de questionner l'appropriation des outils d'orientation par les acteurs, surtout ceux qui ont expérimenté de nouveaux outils, c'est-à-dire les COP (Conseiller d'Orientation Psychologue), les enseignants et les documentalistes. Les expérimentateurs percevaient la majorité des nouveaux exercices, considérés comme des "bonnes pratiques" nationales par les collègues grecs, comme des exercices réalisables dans une culture anglo-saxonne et non française. Face aux résistances observées dans le transfert des pratiques, j'ai interrogé cette idée d'échange et d'expérimentation de « bonnes pratiques » nationales pouvant faire émerger des « bonnes pratiques » européennes, transférables d'un pays à un autre.

<p><b>Doc 29</b> : Des bonnes pratiques européennes en orientation. Oui mais lesquelles ? <i>Actes du colloque de Dijon organisé par l'AFEC et l'IREDU. Orientation et mondialisation.</i> Avec Mohib N. et Riedlin M. C. Actes publiés en ligne, 68-93, 2010</p>
---

Un article, publié dans une revue portugaise, met en perspective les deux approches pragmatique et compréhensive, en les illustrant par deux exemples de recherche. L'une compare l'éducation idéologique et morale en Chine et l'éducation civique en France, l'autre étudie le transfert de la pédagogie Montessori en Chine.

**Doc 30 :** Le rôle de l’enseignant en éducation civique au collège en Chine et en France. Une approche compréhensive en éducation comparée. *Revista Lusofona de Educacao (RLE)*. José Bras et Maria Neves Gonçalves (Eds). Avec Qin J-Y., Lisbonne, 26, avril 2014, 135-155.

Un article publié dans une revue brésilienne et un chapitre d’ouvrage chez l’Harmattan en France établissent un lien entre l’approche pragmatique et les classements internationaux dans l’élémentaire (PIRLS), dans le secondaire (PISA) et dans le supérieur (Shanghai), classements que je critique. Un article publié dans une revue américaine sur l’histoire des réformes éducatives en France met également en évidence l’influence des classements internationaux sur les réformes menées depuis 2008.

**Doc. 31 :** Validade dos Rankings Internacionais baseados nos testes : PIRLS, PISA e Shanghai. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)*. Janete Maria Lins de Azevedo et Alice Happ Botler (Editora). Vol. 30, 1, janvier/avril 2014, 13-40.

**Doc 32 :** Education reforms in France. *International Journal of Education Reform (IJER)*. Charles Russo et Richard Verdugo (Eds). The Rowman & Littlefield Publishing Group. Avec Vieille-Grosjean, H. Vol 24, 1, Winter 2015, 5-14.

**Doc 33 :** Validité des classements internationaux de type : PIRLS, PISA et SHANGAI. *Estimer l’efficacité en éducation*. Sandoss Benabid-Zarrouk (éd.). Paris : l’Harmattan, collection « I.D/Emergences, cheminements et constructions de savoirs » (sous presse)

Un ouvrage académique sur l’éducation comparée, centré sur les deux approches, et un ouvrage de vulgarisation scientifique pour un public d’enfants (Le tour du monde des écoles) seront publiés à la rentrée 2015. L’ouvrage de vulgarisation est rédigé en collaboration avec 30 étudiants de la faculté de Sciences de l’éducation en Master 1 et 2, qui ont une connaissance précise des pays, soit à travers des exposés réalisés en cours, soit à travers leur expérience dans le pays lui-même. L’éditeur avait des demandes particulières, notamment le souhait que je présente des « bonnes pratiques » et des modèles. J’ai refusé cette approche et les négociations ont débouché sur des entrées thématiques en choisissant un pays par continent, l’objectif étant de donner à voir sans orienter le regard vers tel ou tel pays.

**Doc 34 :** *L’éducation comparée entre mesure et culture. Approche pragmatique et approche compréhensive*. Paris : L’Harmattan, coll. “Education comparée” (sous presse).

**Doc 35 :** *Le tour du monde des écoles*. Paris : Éditions Rue des Enfants, coll. “Le tour du monde” (sous presse).

### **3. 2. / Communications dans les congrès de la CESE (Comparative Education Society in Europe)**

Mon ouverture sur les problématiques anglo-saxonnes en éducation comparée me permet de croiser mon questionnement avec celui des collègues que j’ai rencontrés lors de mes enseignements dans le cadre de la mobilité enseignante ERASMUS et lors des

congrès de la CESE. Depuis 2002, j'ai effectué douze mobilités en Europe<sup>50</sup> et depuis 2010, j'ai communiqué dans trois congrès.

A Uppsala en Suède, en août 2010, j'ai présenté le texte "Good European Practices of Career Guidance" reprenant la critique des "bonnes pratiques" dans le cadre du projet européen Career Guide for Schools. Le thème du congrès était : "Enlightenment, Creativity and Education : Politics, Policies, Performances".

A Salamanca en Espagne, en juin 2012, j'ai présenté le modèle théorique de l'HDR : "Comparative Education between Measure and Culture". Le thème du congrès était : « Empires, Post-coloniality and Interculturality: Comparative Education between Past, Post, and Present ».

A Freiburg en Allemagne, en juin 2014, j'ai animé un symposium francophone dans le cadre de l'équipe AP2E (Apprentissages, Pratiques d'Education et d'Enseignement) du LISEC (Laboratoire Interuniversitaire de Sciences de l'Education et de la Communication, Université de Strasbourg) et de l'AFDECE (Association Française d'Education Comparée et des Echanges). Le thème du symposium était le suivant : « Echanges éducatifs, mobilité internationale des étudiants et pédagogie universitaire ». Un numéro spécial dans la revue *European Education* est envisagé. Le thème du congrès était "Governing Educational Spaces: Knowledge, Teaching, and Learning in Transition".

### **3. 3. / Réponse à des appels d'offre européen**

En 2012, j'ai répondu à un appel d'offre européen (ERA.Net RUS, 7ème EU RTD Programme de recherche avec la Russie, « Teacher Education in the transformation of Education in Europe and Russia ») en collaboration avec Henri Vieille-Grosjean de la Faculté de Sciences de l'éducation de Strasbourg. Le coordinateur est en Norvège (NOVA- Norwegian Social Research). Le projet a fait partie des 10% retenus lors de la première sélection mais n'a pas été retenu en dernier ressort.

En 2014, j'ai répondu à un appel d'offre européen sur l'éducation civique auprès de jeunes scolarisés et de jeunes en recherche d'emploi en Europe en collaboration avec Brigitte Pagnani de la Faculté de Sciences de l'éducation de Strasbourg. Le coordinateur est en Pologne. Il s'agit de la Faculté de Sciences de l'éducation de Varsovie, partenaire

---

<sup>50</sup> Alicante : « L'éducation interculturelle en France et en Espagne »

Bari : « La place des langues maternelles des migrants en Europe », « Mobilité ERASMUS, citoyenneté européenne et interculturalité » « De bonnes pratiques européennes en orientation ? »

Bergen : "Comparative Education between measure and culture".

Jaen « Erasmus student mobility, social and academic skills »

Madrid : « Student Mobility and European Citizenship »

Münster : « Le système éducatif français et ses spécificités : les ZEP et l'accompagnement scolaire », « Comparative Education »

Uppsala : « Intercultural Education in Europe », « Erasmus student mobility, social and academic skills »

Varsovie : « Comparative Education ».

ERASMUS. 6 pays sont concernés (Pologne, Lituanie, Slovénie, France, Royaume-Uni et Turquie).

### **3. 4. / Encadrement des travaux des étudiants en Master 2 et doctorat**

Avant d'encadrer des thèses en éducation comparée, j'ai co-encadré, avec deux sociologues de l'Université de Strasbourg, Freddy Raphaël et Catherine Delcroix, une première thèse en éducation interculturelle : « Effet du diplôme de niveau bac + 4 sur les identités de jeunes filles d'origine marocaine nées en France et au Maroc », thèse soutenue par Naouel El Mahroug en 2011. J'ai déjà participé à un jury de thèse à l'Université de Toulouse Jean Jaurès en 2004 sur le thème de l'interculturel<sup>51</sup>.

Dans l'encadrement en éducation comparée, bien qu'au départ, la tension entre approche pragmatique et approche compréhensive était présente, aujourd'hui les recherches se situent plutôt dans une approche compréhensive. La question de la comparaison possible, difficile ou impossible entre pays est centrale dans les travaux des doctorants. Selon Groux (2009), tout objet, phénomène ou fait éducatif n'est pas comparable et il est important de comparer que ce qui est uniquement comparable.

Je présente tout d'abord un mémoire de Master 2 soutenu en 2013 et utilisant l'approche pragmatique. Puis suivra une thèse, soutenue en 2012, basée sur l'approche compréhensive comparant la Chine et la France.

#### ***3. 4. 1. / Approche pragmatique et de la pédagogie Montessori en Chine***

En Master 2, Yanan Yin<sup>52</sup> décide de rédiger un mémoire sur le transfert de la pédagogie en Chine car elle a constaté que cette pédagogie se développe dans son pays. Elle souhaite se former en Allemagne et revenir en Chine pour devenir elle-même formatrice d'enseignants en école maternelle. Résolument en faveur de cette pédagogie, elle s'attache à prouver que la pédagogie Montessori est une "bonne pratique" déjà intégrée dans de nombreux pays et, par conséquent, transférable en Chine.

Elle a repéré les pays où elle est intégrée dans les écoles publiques et ceux où elle est utilisée dans les écoles privées. Il s'agit d'une approche pragmatique car elle considère cette pédagogie comme une "bonne pratique" applicable en Chine dans les écoles maternelles publiques.

Selon Sizaire (1994), les principes pédagogiques sont les suivants : cette pédagogie est centrée sur l'enfant et s'adapte à son rythme et l'apprentissage est lié aux besoins de chaque enfant. Elle est considérée comme scientifique car l'enfant découvre par lui-même son environnement. L'objectif consiste à permettre à l'enfant de s'autodiscipliner par l'apprentissage de l'autonomie. La coopération entre enfants accroît leur sens social. L'environnement est également adapté aux besoins de la croissance intellectuelle et physique de l'enfant.

---

<sup>51</sup> Dominique Jupiter « Le droit à la ressemblance. L'interculturel entre le particulier et l'universel » sous la direction de Michel Leconte, Professeur, Université Toulouse-Le-Mirail, 6 juin 2004.

<sup>52</sup> Yin, Y. (2013) *La pédagogie Montessori en Chine*. Mémoire de Master 2 Apprentissages et Médiations, soutenu en février 2013 à l'Université de Strasbourg en Sciences de l'éducation sous ma direction.

J'utilise le modèle de Phillips et Schweisfurth (2006) pour présenter cette recherche. Le transfert d'une « bonne pratique » passe par trois paliers successifs : identifier une « bonne pratique » qui est ensuite introduite dans le pays d'accueil pour y être finalement assimilée. Les deux premiers paliers sont présents dans ce travail.

### *Identification d'une bonne pratique*

Yanan a d'abord identifié la pédagogie Montessori comme une “bonne pratique” qui commence à s'introduire en Chine et qui est utilisée dans des pays tels que l'Italie, la France, le Canada, les USA et l'Inde.

### *Introduction en Chine*

Elle formule deux hypothèses déductives et explicatives : la pédagogie Montessori peut être transférée dans l'école maternelle publique en Chine car ses concepts sont acceptés et officialisés par le gouvernement et la pédagogie Montessori est applicable en Chine à condition qu'un changement de posture soit possible de la part des enseignants, c'est-à-dire, une pédagogie centrée plutôt sur l'enfant et non sur l'enseignant.

### *Méthodologie*

Une analyse de contenu de trois textes officiels chinois a été réalisée et des entretiens semi-directifs de recherche ont été menés auprès de 8 enseignantes chinoises expérimentant Montessori dans une école maternelle publique dans la banlieue de Pékin, école qui pratique cette pédagogie depuis 2005.

### *Les textes officiels*

Le Programme de la réforme et du développement de l'éducation (2010-2020), la Déclaration du département d'état sur l'éducation préscolaire (21 novembre 2010) et le discours d'un des membres de la commission sur l'éducation préscolaire (1<sup>er</sup> décembre 2010) sont les textes officiels retenus.

Le Programme de la réforme et du développement de l'éducation (2010-2020) présente les nouveaux objectifs de l'école maternelle et fait référence au rythme de l'enfant et à la pédagogie scientifique :

*“Vulgariser l'éducation préscolaire. L'école maternelle joue un rôle très important dans le développement physique et psychologique de l'enfant. Il faut respecter le rythme du développement et utiliser la méthode scientifique”*.<sup>53</sup>

La Déclaration du département d'état sur l'éducation préscolaire (21 novembre 2010) cite la pédagogie Montessori, sans utiliser le nom de Montessori, lui préférant la pédagogie scientifique.

*“Adopter la pédagogie scientifique qui est centrée sur l'enfant ; respecter la démarche naturelle de la psychologie de l'enfant ; protéger les intérêts individuels ; choisir les*

---

<sup>53</sup> [http://www.gov.cn/jrzq/2010-07/29/content\\_1667143.htm](http://www.gov.cn/jrzq/2010-07/29/content_1667143.htm)

*jeux comme les activités principales ; préparer un environnement riche de l'enseignement ; favoriser la créativité des enfants par des matériels et des livres divers ; interdire les cours préparatoires pour l'école primaire ; renforcer les liens entre la famille et l'école".<sup>54</sup>*

Le discours d'un des membres de la commission sur l'éducation préscolaire (1<sup>er</sup> décembre 2010) intègre les dimensions citées plus haut en ajoutant la nécessité que les parents changent leur regard sur l'enfant :

*"La pédagogie scientifique et la qualité élevée, ce sont les garanties fondamentales de l'égalité de l'éducation préscolaire et du développement harmonieux de l'enfant.*

*Premièrement, il faut respecter le rythme du développement de l'enfant et interdire l'enseignement pré-primaire et centré sur l'adulte. L'éducation maternelle doit mettre l'accent sur le jeu plutôt que l'accumulation des savoirs. Il est important d'offrir un environnement riche qui permet aux enfants d'observer et d'explorer pour obtenir des expériences sensorielles et jouir d'une enfance heureuse*

*Deuxièmement, le gouvernement doit surveiller l'éducation préscolaire et améliorer le système de l'évaluation de la qualité de l'enseignement de l'école maternelle. En plus, pour bien s'orienter dans la nouvelle éducation maternelle en Chine, l'éducation nationale doit chercher des pédagogies adaptées à divers environnements.*

*Troisièmement, les enseignants et les parents doivent changer le regard de l'enfant et abandonner la méthode qui s'oppose au développement physique et psychologique de l'enfant".<sup>55</sup>*

Ces textes valident l'hypothèse de l'ouverture du gouvernement chinois à d'autres pédagogies..

#### *Les entretiens*

La pédagogie Montessori est applicable en Chine à condition qu'un changement de posture soit possible de la part des enseignants, c'est-à-dire, une pédagogie centrée plutôt sur l'enfant. Cette hypothèse est validée partiellement. Les enseignantes disent utiliser la pédagogie Montessori au quotidien mais, parmi les 8, il n'y en a que 2 qui adoptent une posture centrée sur l'enfant. Selon elles, l'autodiscipline s'avère plus efficace que d'autres pour permettre aux enfants de s'engager dans la classe Montessori. Elles préparent concrètement l'espace, dans la classe, afin de favoriser l'apprentissage du sens social des enfants. Cette expérience est jugée importante car les enseignantes disent qu'il faut du temps pour changer de posture. Elles rencontrent également des problèmes face aux parents qui ne parviennent pas à comprendre ce nouveau modèle.

Les trois extraits de discours suivants montrent le désir, chez ces enseignantes, de changer de posture mais aussi les difficultés pour le mettre en œuvre :

---

<sup>54</sup> [http://www.edu.cn/xue\\_qian\\_779/20101124/t20101124\\_543764.shtml](http://www.edu.cn/xue_qian_779/20101124/t20101124_543764.shtml)

<sup>55</sup> [http://news.xinhuanet.com/edu/2010-12/01/c\\_12836052.htm](http://news.xinhuanet.com/edu/2010-12/01/c_12836052.htm) (consulté le 7 janvier, 2013)

*« Ces petits enfants ont un sens inné de l'ordre et un profond désir d'apprendre par un besoin du libre choix. La liberté permet à l'enfant de développer au maximum les potentialités de chacun, et de grandir dans la confiance, en soi et dans les autres, et dans le désir d'apprendre.*

*Toutes les formations et les conférences spécialisées ont proposé que "l'enfant soit son acteur de l'apprentissage". Cependant, à cause de la pression de la concurrence de l'entrée à l'école primaire, je dois quand même dominer et les enfants sont obligés de recevoir passivement les connaissances. L'enfant aime bouger, on l'oblige à se tenir immobile.... Il voudrait raisonner : on le fait mémoriser... C'est la vérité de notre école traditionnelle.*

*Laisser faire les enfants, si facile à dire, mais si difficile à faire, parce qu'on voudrait le protéger, lui montrer comment on fait, mais petit à petit, j'essaye de laisser faire les enfants, je m'aperçois du changement”*

J'ai proposé à Yanan de continuer cette recherche en Doctorat avec des observations de classe avec et sans Montessori et des entretiens avec les enseignants concernés. Elle a préféré devenir formatrice Montessori.

### **3.4.2./ Approche compréhensive et comparaison de l'éducation civique en France et de l'éducation idéologique et morale en Chine**

En Master 1, Jie-ying Qin<sup>56</sup> souhaite, lors de notre première rencontre, travailler sur les droits humains en Chine, en référence aux droits humains en France. Etant formée dans une université chinoise à l'enseignement de l'éducation idéologique et morale, elle choisit cette discipline comme moyen de réfléchir à la libre expression et au développement de la citoyenneté en Chine. L'objectif de cette thèse a consisté à chercher à comprendre les facteurs qui permettent ou empêchent l'enseignant d'éducation civique en France et d'éducation idéologique et morale en Chine de jouer le rôle qui lui est assigné dans les textes officiels, un rôle de médiateur dans le but d'installer un climat démocratique dans la classe. Les hypothèses de recherche ne sont pas prédictives mais inductives car elles émergent à la fin de la thèse.

#### *Revue de la littérature*

La formation du citoyen à travers l'enseignement disciplinaire au sein de l'école est devenue un sujet important dans le monde (Galichet, 1998 ; Wu, 2002 ; Cellier, 2003). La formation du citoyen au collège est mise en valeur par les Ministères de l'Éducation Nationale français et chinois dans le contexte de la globalisation. En France et en Chine, le collège est devenu un lieu où l'élève commence à apprendre systématiquement les droits et les devoirs, la civilité, l'égalité, la loi, la solidarité, la paix, la protection de l'environnement et le sens des responsabilités à travers un enseignement disciplinaire. Cette mission d'enseignement du collège est essentiellement accomplie par le

---

<sup>56</sup> Jie-ying Qin (2012) *L'enseignant comme médiateur en éducation civique au collège en France et en Chine*. Thèse soutenue en septembre 2012 à l'Université de Strasbourg en Sciences de l'éducation sous la direction de Michèle Kirch et de moi-même.

professeur d'éducation idéologique et morale en Chine et par le professeur d'histoire géographie et d'éducation civique en France.

Le rôle de l'enseignant chargé de l'éducation civique au collège dans le contexte des programmes actuels en France et en Chine se modifie. En fait, de nombreuses recherches concernant l'éducation civique et la formation du citoyen sont parues dans les deux pays, certaines s'intéressent à l'état des lieux de l'enseignement de l'éducation civique (Audigier, 2002 ; Galichet, 1999 ; Xypas, 2003 ; Wu, 2002), d'autres s'interrogent sur la pratique pédagogique, le modèle d'enseignement (Galichet, 2002 ; Li, 2005), sur les contenus enseignés des manuels scolaires (Tyl, 2001), sur les savoirs et les connaissances acquises par les élèves dans une séquence d'enseignement en éducation civique (Dessus et Carpanèse, 2003), ainsi que sur le changement du rôle de l'enseignant par la mise en place des textes officiels en classe (Pagoni-Andréani, 1999 ; Li, 2005). Ces chercheurs ont attaché une grande importance à la mise en oeuvre de l'éducation civique au sein de l'école surtout dans leur propre pays. Cependant, il n'existe pas de chercheur qui étudie le rôle de l'enseignant d'éducation civique au collège en menant une comparaison entre la Chine, un pays d'Asie qui commence à intégrer des connaissances sur la formation du citoyen dans les programmes nationaux depuis seulement quelques années, et la France, un pays d'Europe dans lequel la démocratie moderne est née depuis la Révolution française et qui a une longue histoire de formation du citoyen au sein de l'école et de la société.

### *Questionnements*

L'interrogation sur le changement de rôle de l'enseignant chargé d'éducation civique au collège dans les deux pays est basée sur une étude comparative des programmes et des documents d'accompagnement de l'éducation civique au collège en France (Ministère de l'Education Nationale français, 2002) et des standards des programmes de l'éducation idéologique et morale et ses explicitations au collège en Chine (Ministère de l'Education Nationale chinois, 2003). Cette étude comparée sur les similitudes et les différences entre les programmes des deux pays permet de constater que la formation d'un citoyen responsable est une des finalités éducatives dans les deux pays. Des valeurs morales universelles sont des sujets importants étudiés dans les programmes chinois et français, bien que la responsabilité de l'enseignement de la discipline, certains contenus enseignés et des finalités éducatives se différencient de l'un à l'autre. A propos des propositions pédagogiques, l'idée commune aux deux programmes est d'appliquer une pédagogie « centrée sur l'apprenant » et de mettre en place un « climat démocratique ».

L'objectif est de cerner les effets de ces textes officiels sur la pédagogie de l'enseignant en utilisant un modèle d'observation : « L'épisode » (Altet, 1994), modèle qui permet d'observer les interactions entre enseignant et élèves.

### *Les pédagogies centrées sur l'apprenant et le modèle de « L'épisode »*

Par rapport aux pédagogies traditionnelles, les pédagogies centrées sur l'apprenant s'appuient sur le constructivisme, le cognitivisme, sur la relation entre apprenant et savoir, sur l'activité de l'apprenant dans sa construction du savoir et sur le rôle de médiation de l'enseignant dans l'apprentissage des élèves (Altet, 1994). Dans le cadre de ces pédagogies, l'enseignant passe d'un rôle de transmetteur à celui de

médiateur, de l'autorité à la participation des élèves, de dispensateur de savoir à aide, guide, facilitateur.

En fonction des pédagogies proposées dans les textes officiels des deux pays, l'enseignant d'éducation civique au collège ne doit plus être seulement un transmetteur des connaissances, mais l'enseignant veut-t-il ou peut-t-il changer son rôle ? Quelles sont ses contraintes ?

Le changement social (Galichet, 1998), l'évolution technique (Bao, 1998 ; Lebrun, 2002), les facteurs cognitifs et culturels (Li, 2005 ; Fan, 2006), la conception dominante du métier d'enseignant, l'intérêt du chef d'établissement ainsi que l'échange et la collaboration entre enseignants sont des facteurs importants qui permettent ou empêchent l'enseignant de jouer son nouveau rôle et de mettre en oeuvre les pédagogies centrées sur l'apprenant dans le cadre de l'éducation civique en Chine et en France.

### *L'échantillon et les instruments*

La recherche a été effectuée dans des classes de collège. Un échantillon de 7 enseignants entre 24 et 59 ans a été constitué en Chine dont 1 homme et 6 femmes dans 7 collèges publics et un autre échantillon de 7 enseignants entre 32 et 59 ans en France dont 1 homme et 6 femmes dans 7 collèges publics.

Les instruments de recherche consistent en 14 observations de classe et 14 entretiens semi-directifs en France et en Chine. Afin de comprendre le rôle de l'enseignant, une observation des interactions verbales entre l'enseignant et l'élève en classe à travers 7 séances de cours par pays a été mise en place. Pour étudier les facteurs influençant le rôle de l'enseignant, des entretiens ont été menés auprès de 7 enseignants par pays.

### *Les méthodes d'analyse*

- *Le modèle d'analyse « L'épisode » - analyse séquentielle (Altet, 1994)*

Cette grille d'observation est basée sur les retranscriptions écrites des épisodes de trois types : l'épisode inducteur correspondant au rôle magistral et interrogatif ; l'épisode médiateur correspondant au rôle participatif et exploratoire ; l'épisode adaptateur correspondant au rôle de guide, de médiateur et de personne-ressource.

- *L'analyse de contenu catégorielle (Bardin, 1977)*

Pour étudier le deuxième objectif, elle a mené 14 entretiens semi-directifs auprès des 14 enseignants, peu de temps après l'observation des cours. Le guide de question utilise les thèmes suivants :

- guide pour la préparation d'un cours ;
- échange avec des collègues ;
- préoccupation du chef d'établissement vis-à-vis de la discipline ;
- formation suivie par enseignant ;
- utilisation des outils pédagogiques modernes ;
- représentation de l'enseignant vis-à-vis de l'enseignement de la discipline ;
- mise en œuvre d'un climat démocratique ;
- influence de la culture sur la pratique.

L'analyse de contenu catégorielle (Bardin, 1977) a repris les thématiques précédentes pour construire des catégories identiques par pays. Cette analyse catégorielle nous permet de repérer les facteurs qui permettent ou empêchent la mise en pratique en classe des propositions pédagogiques issues des textes officiels et le nouveau rôle joué par l'enseignant.

### *Les résultats*

#### • *L'analyse séquentielle*

Pour les 7 séances analysées en Chine, il y a au total 359 échanges qui sont initiés par l'enseignant, 9 échanges initiés par l'élève. Les échanges à l'initiative de l'élève sont beaucoup moins nombreux que les échanges qui sont initiés par l'enseignant. Pour les 7 séances en France, il y a au total 294 échanges qui sont initiés par l'enseignant, 78 échanges initiés par l'élève. Les échanges à l'initiative de l'élève sont moins nombreux que les échanges initiés par l'enseignant.

Le constat est le suivant : le nombre d'échanges durant les séances françaises est un peu plus élevé que durant les séances chinoises ; le nombre d'échanges initiés par l'enseignant chinois est plus important que ceux initiés par l'enseignant français. **En revanche**, le nombre d'échanges initiés par les élèves chinois est beaucoup plus faible que ceux initiés par les élèves français.

Parmi les 7 séances analysées en Chine, les élèves posent rarement des questions spontanément. Cependant, les élèves français en posent davantage. Quelques hypothèses peuvent être proposées. Les élèves chinois n'ont pas l'habitude de prendre spontanément la parole dans la famille et en société, ils ont l'habitude d'attendre que les parents ou des adultes distribuent la parole. Les élèves français ont l'habitude de prendre la parole dans la famille et en société devant des adultes. Par contre, les élèves chinois n'hésitent pas à apporter des idées personnelles. De plus, au niveau de la longueur des réponses, les élèves chinois donnent souvent une, deux phrases complètes, voire même un paragraphe. Les élèves français donnent plus souvent quelques mots ou une seule phrase comme réponse..

Parmi les 7 séances chinoises analysées, il y a 57.4% d'épisodes inducteurs, 17.0% d'épisodes médiateurs et 25.6% d'épisodes adaptateurs ; le nombre des épisodes inducteurs est plus élevé que celui des deux derniers types d'épisodes ; dans les 7 séances françaises analysées, il y a 69.4% d'épisodes inducteurs, 9.4% d'épisodes médiateurs et 21.2% d'épisodes adaptateurs ; le nombre des épisodes inducteurs est prédominant.

Le constat est le suivant : il existe moins d'épisodes inducteurs parmi les 7 séances analysées en Chine par rapport en France et il y a 2 fois plus d'épisodes médiateurs parmi les 7 séances analysées en Chine par rapport en France. Quant aux épisodes adaptateurs, il y a un peu plus d'épisodes adaptateurs parmi les 7 séances analysées en Chine par rapport à la France.

• *L'analyse catégorielle*

Qu'est-ce qui favorise ou empêche l'application des propositions pédagogiques en classe ? Existe-t-il des facteurs similaires ou différents permettant ou empêchant l'enseignant chinois et français de jouer son nouveau rôle ?

6 similitudes émergent :

Il est difficile de mettre en pratique des débats et des discussions. En effet, les enseignants utilisent les programmes soit comme base de travail soit comme référence. Ils dispensent leurs cours en les reliant à l'actualité, en prenant en compte l'intérêt et le vécu des élèves. Les enseignants des deux pays pensent qu'ils mettent en pratique les propositions pédagogiques des textes officiels mais ils éprouvent des difficultés à faire travailler les élèves à l'oral, lors de débats, en raison du manque du temps, et parce que, d'une part, la préparation du concours d'entrée au lycée en Chine et la préparation du brevet en France prend beaucoup du temps sur les échanges possibles. Les enseignants invoquent également le manque de compétences et de connaissances des élèves.

Il est également difficile d'enseigner en collège de banlieue en Chine et en collège ZEP en France car l'application d'une pédagogie active est perçue comme difficile parce que beaucoup d'élèves sont issus de milieux défavorisés, de familles migrantes en France ou de familles de minorités nationales en Chine et que, dans ces familles, l'actualité n'est pas très suivie.

Les 14 collèges chinois et français sont équipés d'outils multimédia que les enseignants utilisent (images, vidéos, site web). Des effets positifs sur l'enseignement et l'apprentissage sont perçus par les enseignants car les outils multimédia offrent des informations visibles et directes aux élèves qui leur permettent de se concentrer assez facilement pendant le cours. Il existe davantage d'interactions entre les enseignants et les élèves et des enseignants font des cours d'éducation civique en salle informatique où les élèves cherchent et explorent eux-mêmes des informations sur des sites Internet.

Les démarches d'enseignement utilisées le plus fréquemment par les enseignants sont l'analyse de documents et les études de cas. Ils considèrent que l'enseignement de cette discipline et la formation du citoyen doivent être reliés à la vie actuelle et réelle. Selon eux, l'éducation idéologique et morale et l'éducation civique sont des moments où les élèves peuvent discuter, échanger des idées sur ce qu'ils savent et sur ce qu'ils pensent à partir de leurs histoires, de leurs expériences personnelles et de leurs sentiments. En cours, ils favorisent des discussions à partir du vécu des élèves, à partir des cas particuliers, afin de les ouvrir sur leur société et sur le monde.

Les enseignants considèrent que la relation entre enseignant et élèves doit changer. Le professeur ne devrait plus représenter l'autorité mais jouer un rôle de guide, d'accompagnateur et de régulateur.

La mise en oeuvre de la démocratie en classe est nécessaire, voire indispensable, selon les enseignants. Elle permet aux élèves d'exprimer librement leurs points de vue individuels à travers l'organisation de discussions, de débats. Cependant, ils considèrent que l'enseignant ne peut se permettre de laisser libre court à toute conversation et que le cadre est donné par l'enseignant.

#### 4 différences se dégagent :

Les enseignants chinois échangent officiellement le mercredi matin avec leurs collègues de la discipline au sein de l'établissement. Ces échanges officiels sont fixés et organisés par l'équipe pédagogique de la discipline en fonction de la demande du bureau régional d'éducation. La plupart des échanges ont pour objectif de résoudre des problèmes rencontrés en classe et d'améliorer les pratiques pédagogiques. En France, il n'existe pas d'échange obligatoire et officiel organisé pour les enseignants d'éducation civique. Ils échangent avec d'autres collègues soit à la récréation, à la pause de midi dans la salle des professeurs, soit par le biais d'internet. Dans la plupart des écoles secondaires chinoises, les enseignants de la même discipline travaillent généralement dans le même bureau. Les enseignants sont regroupés par équipe pédagogique de la discipline. Des bureaux de travail, des chaises, une bibliothèque, même un ordinateur sont installés dans le bureau de l'équipe pédagogique où chaque enseignant a son propre bureau de travail sur lequel il peut déposer des manuels, des documents et des affaires personnelles. Le bureau est un endroit de travail qui permet aux enseignants de travailler individuellement, et aussi de travailler ensemble surtout avec des collègues de la discipline de l'établissement. En France, il n'y a qu'une salle des professeurs au sein de l'école dans laquelle se trouvent des chaises, des fauteuils, une ou quelques petites tables, un micro-onde et des verres ; les professeurs peuvent s'y reposer, manger, se désaltérer à la récréation, à la pause de midi. Mais cette salle n'est pas un bureau où ils peuvent effectuer des travaux.

Le chef d'établissement au collège en Chine attache de l'importance à l'enseignement de l'éducation idéologique et morale parce qu'elle doit être évaluée au concours d'entrée au lycée général. Le chef d'établissement accompagne, sur le plan pédagogique les enseignants. En France, le chef d'établissement n'a aucun regard pédagogique, son rôle est de rendre le collège dynamique et de s'occuper des affaires administratives.

Tous les enseignants chinois rencontrés ont suivi des études en éducation idéologique et politique à l'université normale, l'objectif de cette formation universitaire étant de former les enseignants d'éducation idéologique et morale au collège et d'éducation idéologique et politique au lycée. A l'université normale, ils ont suivi à la fois les études d'une filière spécialisée (les sciences politiques, les relations internationales et la politique mondiale, l'économie, l'histoire de la Chine, l'histoire du monde, l'éthique, le code civil, le code pénal, etc) et les sciences de l'éducation (la didactique, la psychologie, les sciences de l'éducation, etc). Après avoir été diplômés à l'université, ils n'enseignent que l'éducation idéologique et morale au collège et ils ont la responsabilité de cette discipline. En France, la plupart des enseignants interviewés ont poursuivi leurs études à la Faculté d'histoire et passé ensuite le Capes (Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement Secondaire) d'histoire géographie afin d'enseigner au collège. A ces connaissances, s'ajoute l'éducation civique. Les enseignants précisent qu'il existe peu de formation concernant l'éducation civique et dans les stages proposés.

Selon les enseignants français, la culture de la société influence leur manière d'enseigner et leurs pratiques, la culture vue au sens anthropologique, c'est à dire les normes et les valeurs qui caractérisent une société et la différencient des autres (Clanet, 1990). En France, l'égalité, la liberté et la fraternité sont des valeurs transmises en

société, les enseignants pensent qu'ils ne doivent pas faire de différence entre leurs élèves au sein de l'école et ils essaient de transmettre ces valeurs en éducation civique. L'individualisme et l'humanisme constituent deux principes fondamentaux qui mènent l'individu vers l'autonomie. De même, la liberté d'expression est importante. La pratique pédagogique de l'éducation idéologique et morale est influencée par la culture traditionnelle de la Chine. Le modèle de la pédagogie antique a été construit dans la dynastie des Han et la dynastie des Tang. L'empereur des Han impose le culte de Confucius et interdit les autres courants de pensées. Les pensées pédagogiques confucéennes deviennent plus tard les pensées dominantes et le courant principal de la pédagogie en Chine. Dans la pensée éducative confucéenne, l'éducation éthique et morale est un noyau de l'éducation. "Moraliser", "Mémoriser", "Inculquer aux élèves des connaissances" sont les méthodes dominantes pour la mise en oeuvre de l'éducation éthique et morale ou de l'éducation politique (Fan, 2006). Parmi les enseignants chinois rencontrés, deux types d'attitudes émergent : 2 enseignantes sur 7 montrent une hésitation vis-à-vis des pédagogies centrées sur l'apprenant et considèrent que l'éthique et la morale traditionnelle chinoise, autour du respect de l'enseignant, sont bien plus riches dans le domaine de l'enseignement et que l'apprentissage par la mémorisation doit être conservé. Ils s'interrogent sur la nécessité d'adopter les nouvelles théories pédagogiques qui viennent des pays étrangers. Cependant, la plupart des enseignantes interviewées considèrent que les élèves actuels et leurs pratiques pédagogiques sont influencées davantage par la culture économique et informatique mondiale. La mise en pratique des méthodes pédagogiques modernes leur pose peu de problèmes.

• *Croisement des résultats de l'analyse séquentielle et catégorielle*

La comparaison des résultats des cours observés montre qu'il y a moins d'épisodes inducteurs et plus d'épisodes médiateurs et adaptateurs en Chine qu'en France. Autrement dit, les enseignants chinois d'éducation idéologique et morale rencontrés jouent plus le rôle participatif, exploratoire, de guide et de médiateur en classe que les enseignants français, que les enseignants chinois suivent davantage les propositions des programmes nationaux et essaient de les mettre en pratique en classe. Les enseignants français défendent leur liberté pédagogique et appliquent moins les textes officiels.

Les élèves chinois ont l'habitude d'attendre que l'enseignant leur donne la parole, les élèves français s'expriment plus librement que les élèves chinois, posent davantage de questions spontanées. Mais une fois que les élèves chinois prennent la parole, leurs réponses sont plus structurées, plus longues, plus complexes par rapport aux réponses des élèves français qui n'ont pas forcément de lien direct avec le sujet abordé. Comment expliquer cette situation ? En établissant un lien avec les résultats de l'analyse catégorielle, quelques hypothèses induites par le terrain peuvent être stipulées.

L'aménagement de l'espace institutionnel en Chine est organisé pour faciliter les échanges entre enseignants. Plus ils échangent avec leurs collègues, plus grands sont les effets de ces échanges sur leurs pratiques pédagogiques et plus grande sera la possibilité d'application des textes officiels en terme de climat démocratique à mettre en place.

Le fait d'être un enseignant uniquement de cette discipline est également un facteur favorable à l'application des textes officiels. En France, ce sont les enseignants d'histoire géographie qui enseignent l'éducation civique, parfois quand ils prennent le temps de le faire et certains refusent même de l'enseigner.

En Chine, les chefs d'établissement accordent plus d'intérêt à cette discipline en donnant des conseils aux enseignants.

**Deuxième partie :**  
**Travaux en cours et perspectives**

### **3. 5. / Travaux en cours**

#### ***3. 5. 1. / Programme de recherche (mars 2014-décembre 2015)***

Je suis engagée dans une recherche financée par la cellule IDEX (Initiative d'Excellence de l'Université de Strasbourg) sur le thème suivant : "Investigation et Modélisation en Mathématiques chez les étudiants et enseignants en Espagne, en France et en Suisse alémanique". Le porteur du projet est Richard Cabassut, Maître de Conférences en Mathématiques appliquées et application des Mathématiques à l'ESPE de Strasbourg. Nous proposons d'étudier les attitudes des étudiants se destinant à l'enseignement, des professeurs et des concepteurs de programmes ou de ressources envers la modélisation et la démarche d'investigation dans l'enseignement. Pour ce qui concerne les étudiants se destinant à l'enseignement et les professeurs, l'étude de leurs représentations de la modélisation et de la démarche d'investigation, de leurs croyances, de la confiance pour enseigner modélisation et démarche d'investigation, permettra d'éclairer les besoins et les difficultés pour enseigner ces notions. Nous faisons l'hypothèse qu'une distinction doit être faite, pour la France, entre d'une part les professeurs de mathématiques monovalents de l'enseignement secondaire, et d'autre part les professeurs polyvalents, comme les professeurs d'école qui enseignent les mathématiques et les sciences, ou les professeurs bivalents de lycées professionnels qui enseignent mathématiques et sciences. De même, nous faisons l'hypothèse de différences d'attitudes des étudiants se destinant à l'enseignement, les professeurs stagiaires en Master 2, les jeunes enseignants, et des enseignants expérimentés. Enfin une approche comparative entre plusieurs pays (Espagne, France et Suisse alémanique) permettra de tester l'hypothèse de la présence de facteurs institutionnels ou culturels. Pour ce qui concerne les concepteurs de programmes et de ressources, l'approche comparative permettra de mettre en évidence différences et similarités. Suivant le rôle de ces programmes officiels et de ces ressources dans les différents pays observés, on étudiera la relation entre les attitudes des concepteurs de programmes et celles des étudiants se destinant à l'enseignement et des professeurs. Le résultat attendu est donc une connaissance de l'attitude des étudiants se destinant à l'enseignement, des professeurs et des concepteurs de programmes ou de ressources, en précisant notamment les rôles de la polyvalence, de l'avancée dans le métier (d'étudiant à professeur expérimenté), et d'éléments institutionnels ou culturels. Les outils sont le questionnaire et l'entretien qui sont en phase de passation et de traitement.

Ma contribution consiste à faire émerger les conditions institutionnelles dans les trois pays (politiques éducatives, type de système éducatif) afin de voir si le contexte influence les représentations des étudiants et des enseignants polyvalents et monovalents. L'approche est compréhensive car le groupe de chercheurs n'envisage pas de faire émerger des "bonnes pratiques" mais de dégager des différences et des similitudes et de les expliquer. La compréhension des mécanismes de représentations est essentielle dans ce travail.

#### ***3. 5. 2. / Organisation du congrès de l'ARIC (Association pour la Recherche Interculturelle) en août 2015***

Je suis à nouveau membre du bureau l'ARIC car j'ai accepté d'organiser les 30 ans de cette association à Strasbourg avec Henri Vieille-Grosjean de la Faculté de Sciences de l'éducation et des collègues de l'ARIC au Brésil et en Algérie, Elaine Costa-Fernandez

et Fatima Moussa. L'objectif consiste à croiser les regards entre l'éducation comparée et l'éducation interculturelle, en proposant cinq axes dont deux concernent l'éducation comparée et le transfert de savoirs et pratiques, deux l'éducation interculturelle, les migrations et les processus identitaires et un les nouvelles technologies de la communication et de l'information dans le cadre de la globalisation.

### ***3.5.3. / Encadrement de thèse et questionnement sur la comparaison***

La question de la comparaison éventuelle entre les pays est importante dans ces travaux de recherche. Je présenterai, tout d'abord, les travaux où la comparaison n'a pas pu se réaliser. Viendront ensuite des travaux en cours et à venir où je stipule que la comparaison est possible.

#### *Comparaison impossible entre la France et le Japon entre l'enseignement du fait religieux en France et l'éducation à la vie au Japon*

En Master 2, Sunami Inoué<sup>60</sup>, une étudiante japonaise, souhaite, lors de notre première rencontre, transférer l'enseignement du fait religieux de la France au Japon. Je lui demande d'étudier les contextes puisque les deux pays sont laïcs et n'enseignent pas la religion dans les écoles publiques. Elle constate que l'histoire et le contexte culturel des deux sociétés sont trop différents pour qu'il y ait transfert car, en France, l'émergence du fait religieux est lié à l'immigration, ce qui n'est pas le cas au Japon qui est une société plus homogène culturellement. Elle passe d'une approche pragmatique à une approche compréhensive et réalise que les deux pays ne sont pas comparables. Elle centre son mémoire de Master 2 sur l'enseignement du fait religieux en France et en particulier, en Alsace où la religion est enseignée à l'école. Elle formule l'hypothèse de l'existence, chez les enseignants, d'une confusion entre enseignement de la religion qui relève des croyances et enseignement du fait religieux qui relève de la science. En Doctorat, elle décide de diriger sa thèse vers l'anthropologie par une étude de l'éducation à la vie au Japon, matière enseignée en élémentaire et dans le secondaire. Pendant les deux premières années de thèse, j'ai co-dirigé ce travail avec Henri Vieille-Grosjean, anthropologue de l'éducation. La soutenance est prévue fin de l'année 2015.

#### *Comparaison difficile entre la France et la Turquie sur la place de la femme musulmane dans les deux sociétés*

En Master 2, Akilé Ozcakil<sup>61</sup> tente de comparer la place de la manifestation d'appartenance religieuse dans les universités publiques en France et en Turquie car les deux pays sont laïcs. En Turquie, la manifestation d'appartenance religieuse n'est pas autorisée dans les institutions publiques. En France, elle est possible à l'Université. En Doctorat, elle ne peut plus comparer les deux pays et décide d'étudier la problématique de la manifestation de l'appartenance religieuse uniquement en Turquie car la laïcité est remise en question, dans ce pays, par l'autorisation de porter le foulard islamique dans

---

<sup>60</sup> Sunami Inoue (2012) *L'enseignement du fait religieux en Alsace*. Mémoire de Master 2 Apprentissages et Médiations, soutenu en juin 2012 à l'Université de Strasbourg en Sciences de l'éducation sous ma direction.

<sup>61</sup> Akilé Ozcakil (2013) *La manifestation d'appartenance religieuse dans les universités françaises et turques*. Mémoire de Master 2 Apprentissages et Médiations, soutenu en juin 2013 à l'Université de Strasbourg en Sciences de l'éducation sous ma direction.

les universités. Les étudiantes féministes forment actuellement deux groupes : les kémalistes revendiquant une liberté sans marquage vestimentaire et les islamiques revendiquant également une liberté avec une manifestation d'appartenance religieuse. Cette thèse se situe entre religion et tradition et essaye de comprendre les causes et les effets d'une domination masculine et d'une inégalité des sexes. Pendant la première année de thèse, j'ai co-dirigé ce travail avec Henri Vieille-Grosjean. La soutenance est prévue fin d'année 2016.

*Comparaison possible entre l'héritage soviétique au Kazakhstan et l'intégration européenne dans le cadre du Processus de Bologne.*

En Master 2, Ilyas Adilbekov<sup>62</sup>, un étudiant Kazakh, pose la question du Processus de Bologne dans son pays et se positionne de manière critique devant ce nouveau modèle universitaire. Il décide d'abord d'étudier ce phénomène à Strasbourg puisque le processus de Bologne est mis en place en France dès 2005. L'étude des résistances au changement est centrale à travers des entretiens auprès d'acteurs dans l'université (étudiants, personnel enseignant et administratif). L'approche est compréhensive car il ne s'intéresse pas aux faits mais aux discours et représentations des acteurs. En Doctorat, il reprend la perception du processus de Bologne par les enseignants, les étudiants et le personnel administratif dans un pays de l'ancien bloc soviétique, le Kazakhstan, entre héritage soviétique et intégration européenne. Je co-dirige cette thèse avec Henri Vieille-Grosjean. La soutenance est prévue fin d'année 2015.

*Comparaison possible entre le Ghana et le Togo sur les représentations des futurs enseignants de Français Langue Etrangère au Ghana et d'Anglais Langue Etrangère au Togo par rapport à la formation initiale*

En Doctorat, Priscilla Koryanke<sup>64</sup> souhaite comparer les représentations des futurs enseignants togolais et ghanéens par rapport à la formation initiale. Les deux pays sont limitrophes dont le Togo francophone et le Ghana, pays d'origine de Priscilla, anglophone. Pendant la première année de thèse, j'ai co-dirigé ce travail avec Nicole Poteaux. La soutenance est prévue fin d'année 2016.

**Les demandes d'encadrement en Doctorat pour la rentrée 2015 concernent une comparaison entre les USA et la France** et une autre comparaison entre la Côte d'Ivoire et le Sénégal, deux pays voisins d'Afrique de l'Ouest. Damien Schreiber-Cordon<sup>65</sup>, éducateur spécialisé à Strasbourg, souhaite comparer les systèmes d'éducation coercitifs des adolescents délinquants aux USA et en France. En Master 2, Jean-Rostand Touré Amany<sup>66</sup> a situé son travail dans une

---

<sup>62</sup> Ilyas Adilbekov (2012) *La perception du processus de Bologne par des enseignants, des étudiants et du personnel administratif de l'Université de Strasbourg*. Mémoire de Master 2 Apprentissages et Médiations, soutenu en juin 2012 à l'Université de Strasbourg en Sciences de l'éducation sous ma direction.

<sup>64</sup> Priscilla Koryanke a obtenu un autre Master 2 de la Faculté de Sciences de l'éducation, le Master UTICEF (Utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Espace Francophone) tout en ayant validé sa licence et son Master 1 en Sciences de l'éducation.

<sup>65</sup> Damien Schreiber-Cordon a obtenu un autre Master à l'Université de Strasbourg tout en ayant validé sa licence et son master 1 en Sciences de l'éducation.

<sup>66</sup> Jean-Rostand Touré Amany (2013) *Ecole et familles immigrées d'Afrique Subsaharienne en France : le*

problématique davantage interculturelle. En Doctorat et si possible en co-tutelle à la rentrée 2015, il souhaite comparer l'éducation à la citoyenneté entre le Sénégal et la Côte d'Ivoire, son pays d'origine.

L'éducation interculturelle en France est un champ qui est développé par Gulsen Kafka<sup>67</sup> qui s'intéresse à la problématique des cours de LCO (Langue et Culture d'Origine) en langue turque à Strasbourg. Elle interroge le lien entre dispositif et publics, étant elle-même enseignante de ELCO en langue turque. Pendant la première année de thèse, j'ai co-dirigé ce travail avec Michèle Kirch,. La soutenance est prévue fin d'année 2016.

### 3. 6. / Perspectives

#### 3. 6. 1. / Continuer à creuser le sillon de la mobilité étudiante internationale

Depuis de nombreuses années, je creuse le sillon de la mobilité étudiante internationale à travers l'approche compréhensive. Le lien entre finalités européennes, dispositif universitaire et pratiques des étudiants dans le cadre de la mobilité étudiante ERASMUS a été étudié. J'ai mis en exergue des écarts entre finalités et dispositifs. Les effets du dispositif sur les pratiques ont été approchés au niveau du sentiment d'appartenance à l'Europe, du développement de compétences linguistiques, personnelles et interculturelles.

**Doc 18 :** Echanges entre l'Université Louis Pasteur de Strasbourg et les universités de Münster, Madrid et Montréal. *Les échanges internationaux et la comparaison en éducation*. Dominique Groux et Nicole Tutiaux-Guillon (Eds). Paris : l'Harmattan, 65, 71, 1999.

**Doc 24 :** Mobilité internationale des étudiants, comparaison des cultures et des pédagogies universitaires. *Actes du 4ème Congrès international de l'AECSE*. Texte intégral sur CD-ROM, 2003.

**Doc 27 :** Mobilité ERASMUS, citoyenneté européenne et interculturalité. *Construire une citoyenneté européenne*. Claude Clanet (éd.), Presses Universitaires du Mirail, 243-255, 2007.

La compréhension des stratégies des acteurs ainsi que la question du transfert me taraudent actuellement, en particulier le transfert d'apprentissage au retour d'une mobilité dans le cadre de la continuation des études en France. Comment les étudiants perçoivent-ils une pédagogie universitaire différente, comment ont-ils vécu leur métier d'étudiant (Coulon, 1997) ? Les compétences sont-elles réinvesties dans la formation en France, de quelles compétences s'agit-il ? Est-ce qu'un transfert d'apprentissage est possible, est-ce que la distance n'est pas trop grande pour qu'il y ait transfert (Perrenoud, 2000) ?

---

*malentendu*. Mémoire de Master 2 Apprentissages et Médiations, soutenu en juin 2013 à l'Université de Strasbourg en Sciences de l'éducation sous ma direction.

<sup>67</sup> Gulsen Kafka a obtenu un autre Master en Didactique des langues à Tours.

**C'est la raison pour laquelle, dans le cadre de l'équipe AP2E et de l'AFDECE (Association Française d'Education Comparée et des Echanges), j'ai animé un symposium francophone au congrès de la CESE (*Comparative Education Society in Europe*) à Freiburg en Allemagne en juin 2014. Le thème du symposium était le suivant : « Echanges éducatifs, mobilité internationale des étudiants et pédagogie universitaire ». Les intervenants furent : Marcel Pariat et Pascal Lafont de la Faculté des Sciences de l'Education et Sciences Sociales de l'Université Paris Est Créteil ; Ivana Maria Padoan de la Faculté de philosophie de l'Università Ca' Foscari de Venezia et Annie Stephens, Professeur d'anglais au Lycée Pissarro de Pontoise en région parisienne.**

Un étudiant de Master 2 IIMSE (Ingénierie de l'Intervention en Milieu Socio-Educatif), Junior Rosada-Lusadis, travaille cette question de transfert de mobilité dans le cadre de son mémoire.

### ***3. 6. 2. / Etudier la place de l'éducation comparée dans les facultés de Sciences de l'éducation et les ESPE (Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education)***

En France, il n'existe pas de département d'éducation comparée et peu de postes profilés "Education comparée"<sup>73</sup> par rapport aux pays anglo-saxons. Il s'agit plutôt de cours dispensés à l'intérieur d'un diplôme. Cependant, à Rouen, un Master Européen de Recherche en Sciences de l'Education (MERSE) est proposé.

Mener cette recherche permettra de réfléchir au statut de cette spécialité en Sciences de l'éducation et dans la formation des maîtres, de se demander si les universitaires qui l'enseignent reprennent les deux approches dans leurs enseignements. Je stipule que l'approche pragmatique pourrait plutôt se décliner dans des cours donnés par des économistes de l'éducation et l'approche compréhensive par des spécialistes en éducation interculturelle.

Deux chercheurs ont déjà dressé un état des lieux de l'éducation comparée en France. Groux et Paul (1999) distinguent deux périodes : les années 60-80 et la fin des années 1990. Je souhaiterais prolonger ce travail de 2000 à aujourd'hui.

### ***3. 6. 3. / Réaliser une bibliographie analytique en éducation comparée et interculturelle***

---

<sup>73</sup> A ma connaissance, voici la liste des enseignants-chercheurs : Dominique Groux (Université des Antilles et de la Guyane), Régis Malet (Université de Bordeaux), , Nathalie Mons (Université de Cergy-Pontoise), spécialiste des politiques publiques d'éducation avec une perspective de comparaison internationale, Denis Poizat (Université Lyon 2) et moi-même (Université de Strasbourg).

L'objectif est de suivre de manière chronologique l'évolution des concepts à partir des thématiques développées dans la bibliographie de l'HDR. Cette idée émerge de la lecture d'un article bibliographique sur l'éducation interculturelle publié par Condat en 2008 dans un ouvrage du CIEP (Centre International d'Etudes Pédagogiques). Je formule l'hypothèse selon laquelle les orientations des chercheurs dans les publications reflètent l'évolution des deux champs et leurs tensions. J'aimerais voir si l'éducation comparée et interculturelle se rejoignent dans ces publications, si l'éducation interculturelle dépasse les questions d'immigration et comment les comparatistes utilisent ce champ quand il évoquent les contextes culturels derrière les comparaisons.

### ***3. 6. 4. / Réaliser une étude secondaire à partir de données PISA en France et en Allemagne***

Lors d'une mobilité Erasmus à Münster, mon collègue Marcelo Parreira do Amaral, Professeur en éducation comparée à l'Université de Münster, a proposé de mener une comparaison des discours sur l'éducation dans les médias français et allemand après chaque étude PISA et autour du concept de Charlot (2008) « Les objets sociomédiatiques » :

*« des objets sur lesquels l'opinion publique, les politiques, relayés par les journalistes, se posent des questions, sur lesquels on attire sans cesse l'attention comme étant des questions importantes. Ce sont des objets de discours, socialement importants. Les principaux sont aujourd'hui : l'échec scolaire, la violence à l'école, la citoyenneté, le partenariat éducatif, la qualité de l'éducation, l'évaluation, plus, indémodable, la formation des enseignants » (Charlot, 2008, 10-11)*

Cette étude secondaire permettrait de développer une des parties de l'HDR concernant la médiatisation des résultats de ces enquêtes.

# **Conclusion**

Arrivée à la fin de ce long cheminement, je me sens plus sereine et propulsée vers de nouveaux horizons. Ce travail apporte non seulement une connaissance des deux approches, les met en tension afin de donner des outils de compréhension de l'éducation comparée à l'heure actuelle. L'approche pragmatique fonde les enquêtes internationales de rendement des systèmes éducatifs dont les résultats sont connus mais l'approche compréhensive l'est moins. Connaître ces deux approches, c'est se donner les moyens de pouvoir choisir l'une ou l'autre, de saisir les tenants et les aboutissants des recherches en éducation comparée et de mieux comprendre les raisons des réformes nationales engagées dans beaucoup de pays.

L'approche compréhensive devient l'axe méthodologique de mes recherches et publications. J'espère avoir dépassé cette tension et pouvoir avancer avec une perspective propre. Il me paraît important de rechercher des similitudes et des différences en les expliquant et de ne pas systématiquement chercher à comparer ce qui n'est pas comparable. Comparer, c'est aussi comprendre le phénomène éducatif tel qu'il est vécu par les acteurs mêmes. Je souhaite davantage étudier tous les aspects méthodologiques de cette approche.

Que dire des « bonnes pratiques », qu'elles orientent le lecteur mais l'éducation comparée, selon moi, doit donner plutôt à voir et laisser le lecteur choisir ce qui est bon pour lui ou son institution. Elles impliquent un transfert possible dans un autre contexte. Cependant, le transfert n'est pas si simple que cela. J'aimerais conclure par deux citations de Sadler (1900, 310) qui rejoignent mes positions :

*On ne peut pas errer dans les systèmes éducatifs du monde telle une partie de plaisir, comme déambulerait un enfant dans son jardin, cueillant une fleur sur un talus et des feuilles sur un autre, puis estimer que si l'on plante dans notre sol ce qu'on a recueilli, on en retirera une plante en bonne santé.*

*Mais si nous nous efforçons, dans un esprit d'empathie, à comprendre comment fonctionne réellement un système étranger d'éducation, nous serons mieux à même en retour d'entrer dans l'esprit et la tradition de notre propre éducation nationale, plus sensibles à ses idéaux non écrits, plus rapides pour saisir les signes qui le menacent et le travail subtil de changements qui le bousculent.*

Je souhaiterais m'arrêter sur l'adverbe « réellement » et interroger le transfert de « bonnes pratiques » actuelles issues des classements des pays dans le cadre des enquêtes internationales de rendement des systèmes éducatifs. Est-ce que ces études comprennent réellement les systèmes éducatifs ? Les changements opérés touchent-ils réellement les structures des systèmes éducatifs et les valeurs ? Peut-on parler plutôt d'instrumentalisation, d'adaptation et non d'assimilation (Phillips et Schweisfurth, M., 2006) ?

Il est dommage que l'Europe qui, au départ, a souhaité se distinguer des autres continents en mettant en avant le principe de subsidiarité en éducation, principe qui est en cohérence avec la diversité culturelle, ne se distingue plus aujourd'hui du discours ambiant d'homogénéisation culturelle.

L'HDR est soutenue en avril 2015, dans la même année que la nouvelle étude PISA. Environ 70 pays y participent avec cependant une stagnation des pays participant depuis 2009. Les résultats du PISA 2015 seront publiés en décembre 2016. Cependant, je fais l'hypothèse que les réformes éducatives en France, jusque là très influencées par les

résultats de la France dans PISA et PIRLS, se recentrent actuellement sur le national suite aux attentas du 7 janvier 2015 contre les journalistes de « Charlie Hebdo ». Les discours officiels de l'Education nationale se focalisent plutôt sur la laïcité, l'éducation et l'intégration. De nombreux débats voient le jour, débats que je suivrai également avec une grande acuité.

## **Bibliographie par ordre alphabétique**

Abdallah-Preteuille Martine (1996) *Pédagogie interculturelle*. Paris : Economica, coll. "Pédagogie".

Abdoulaye, A. (2003) Conceptualisation et dissémination des « bonnes pratiques » en éducation. in Braslavsky, C., Abdoulaye, A., Patino, M-I. (Eds) *Développement curriculaire et « bonne pratique en éducation »*. Genève ; BIE. 1-11.

Afonso, N. et Costa, E. (2012) Les politiques d'évaluation des écoles. Le cas du Portugal. *Recherches sociologiques et anthropologiques*. Réguler les systèmes scolaires par les connaissances : instruments, usages, effets. 43/2, 53-75.

Allemann-Ghionda, C. (2006) La globalisation rend-elle l'éducation comparée superflue ? Aspects méthodologiques et réflexions sur le sens de l'éducation comparée comme discipline universitaire. in Groux, D., Helmchen, J., Flitner, E. (Eds) *L'école comparée. Regards croisés franco-allemands*. Paris : l'Harmattan, coll. Education comparée. 49-71.

Altbach, P-G. et Kelly, G-P. (1986). *New Approaches to Comparative Education*, Chicago and London : The University of Chicago Press. In Malet, R. (2005) De l'État-nation à l'espace-monde. Les conditions historiques du renouveau de l'éducation comparée. *Carrefours de l'éducation*. Amiens : Université de Picardie, vol. 1, n° 19, 165-188.

Altet, M. (1994) *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.

Ardoino, J. (1983) Editorial. Les différences entre chercheur, expert, consultant. *Pratiques de Formation-Analyses*, décembre 1983, n° 5.

Audigier, F. (2002) L'éducation à la citoyenneté à la recherche de présences effectives. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol. 24, n° 3, 451-466.

Bardin, L. (1977) *L'analyse de contenu*, Paris : PUF.

Bao, Q. (1998) *La tendance du développement du monde et la réforme éducative chinoise*, Beijing : Editions Education du peuple.

**包秋 (1998) 世界教育发展趋势与中国教育改革 , 北京 : 人民教育出版社.**

Baudelot, C. et Estabiet, R. (2009) *L'élitisme républicain : l'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*, Paris, Le Seuil, coll. La République des Idées.

Behrens, M. (Ed.) (2006) *Analyse de la littérature critique sur le développement, l'usage et l'implémentation de standards dans un système éducatif*. Neuchâtel : IRDP. Cité par Mons, N. (2009) *Les évaluations standardisées des élèves en Europe : objectifs, organisation et utilisation des résultats* Bruxelles : EACEA et Eurydice.

Bélisle, R. (Ed.) (1995) *Nos compétences fortes*. Montréal : Institut de coopération pour l'éducation des adultes.

Bernstein, B. (1975) *Langage et classes sociales, codes socio-linguistiques et contrôle social*. Paris : les Editions de Minuit. Cité par Bottani, N. et Vrignaud, P. (2005) *La France et les évaluations internationales*, Rapport du Haut Conseil d'Evaluation de l'Ecole, n°16.

Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H., Dasen, P. (1992) *Cross-cultural psychology. Research and applications*. Cambridge : Cambridge University Press, Cité par Bottani, N. et Vrignaud, P. (2005) *La France et les évaluations internationales*, Rapport du Haut Conseil d'Evaluation de l'Ecole, n°16.

Bolivar, A. (2011) The dissatisfaction of the losers : PISA public discourse in Ibero-American countries. In Pereyra, A-M., Kotthoff, H-G., Cowen, R. (Eds) *PISA under Examination. Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools*. Sense Publishers, CESE, 61-75.

Bottani, N. (2001) Usages et mésusages des approches comparatives dans un cadre politique. In Sirota, R. (éd.) *Autour du comparatisme en éducation*. Paris : PUF, 71-76.

Bottani, N. et Vrignaud, P. (2005) *La France et les évaluations internationales*, Rapport du Haut Conseil d'Evaluation de l'Ecole, n°16

Bottani, N. (2006) Le niveau d'huile, le moteur et la voiture : les enjeux d'une évaluation de la qualité de l'enseignement par les indicateurs. *Education et Sociétés*, vol. 18, n° 2, 141-161

Bottery, M. (1994) Education and the Convergence of Management Codes. *Educational Studies*, vol. XX, n° 3, 329-345. Cité par Malet, R. (2010) Autour des mots de la formation « Mondialisation ». in Malet, R. (éd.) *Former sous influence internationale : circulation, emprunts et transferts*. *Recherche et Formation*, n° 65, 89-104.

Bourdieu, P. et Passeron, J. C., (1967) La comparabilité des systèmes d'enseignement, Cahiers du Centre de sociologie européenne, *Education, développement et démocratie*, n° 4, 21-58. Cité par Groux, D. (2009) Penser la comparaison en éducation. *Revue française d'éducation comparée*, Méthodologie de la comparaison en éducation, Paris : L'Harmattan, n° 5, 63-86

Bousquet, A. (1998). *Éducation et formation dans l'Union Européenne. Un espace de coopération*. Paris : La Documentation Française. In Rusitoru, M-V. *L'éducation tout au long de la vie et le développement intégral de la personne à l'ère de la globalisation. Au carrefour des politiques internationales, européennes et nationales*. Thèse de doctorat, Faculté de Sciences de l'éducation, Université de Strasbourg, sous la direction d'Emmanuel Triby.

Bray, M., Adamson, B., Mason, M. (2010) Différents modèles, différentes priorités, différentes visions. In Bray, M., Adamson, B., Mason, M. (Eds) (2010) *Recherche comparative en éducation. Approches et méthodes*. Bruxelles : De Boeck, coll. « Perspectives en éducation et formation », 335-350.

Bressoux, P. (1993) *Les effets des écoles et des classes sur l'apprentissage de la lecture*. Thèse de doctorat non publiée. Dijon : Université de Bourgogne. Cité par Sall, H-N. et De Ketele, J-M. (1997) L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs ; apports des

concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité. *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 19, n° 3, 119-142

Brisard E. et Malet R. (2004) Evolution du professionnalisme enseignant et contextes culturels. Le cas du second degré en Angleterre, Ecosse et France, *Recherche et Formation*, n° 45, 131-149.

Bulle, N. (2010) L'imaginaire réformateur : PISA et les politiques de l'école. *Le débat*, vol. 2, n° 159, 95-109.

Burt, M. E. et Park, N. (2008) Education Inequality in the Republic of Korea : Measurement and Causes. Cité par Holsinger, B., Jacob, W. J. (Eds) (2008) Inequality in Education. *Comparative and International Perspectives*. Springer. 261-289.

Charlot, B. (2008) La recherche en Education entre savoirs, politiques et pratiques : spécificités et défis d'un champ de savoir. *Recherches et Educations*, Lille, Presse de l'Université Charles-De-Gaulle-Lille 3, n°1, 155-174

Cellier, H. (2003) *Une éducation civique à la démocratie*. Paris : PUF.

Chevalier, G. (2011) *L'école de la qualité, une chance pour le management public*. Paris : CNDP.

Chevalier (2013) *La qualité publique durable Du «bien faire» au «mieux vivre»*. Paris : Lexitis Editions, coll. Les pratiques de la performance.

Chevalier, M. (2012) Ce que PISA veut dire : usages et mésusages des évaluations en éducation comparée. *Regards croisés sur l'économie*, 2012/2, n° 12, 65-68.

Chung, J. (2010) PISA, Finland, and the Implications of Policy Borrowing and Uncritical Transfer. In *CESE 2010 Congress*, Uppsala, Sweden.

Clanet Claude (1990) *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences humaines*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

Commission européenne (2001) *Réaliser un espace européen de l'éducation et de la formation tout au long de la vie*. Bruxelles, novembre 2001.

Condat, S. (2008) *L'éducation interculturelle*. Paris : CIEP.

Coulon, A (1997) *Le métier d'étudiant*. Paris : PUF

Cowen, R. (1996). Comparative Education, Modernity and Perhaps Post-Modernity. *Comparative Education*, vol. 32, n° 2, 151-170.

Cowen, R. (1999) Late Modernity and the Rules of Chaos : an initial note on transiologies directions. *Comparative educational research*. Oxford : Symposium Books, 73-88. Cité par Yariv-Mashal, T. (2006) Le comparatisme en éducation. Mode de gouvernance ou enquête historique. in Novoa, A., Yariv-Mashal, T. (2006) *Vers un comparatisme critique. Regards sur l'éducation*. [www.repositorio.ul.pt/bitstream/10451/668/1/21247\\_972-8036-75-2\\_53.pdf](http://www.repositorio.ul.pt/bitstream/10451/668/1/21247_972-8036-75-2_53.pdf). 28-51.

Cowen, R. (2006) Acting Comparatively upon the Educational World : Puzzles and Possibilities. *Oxford Review of Education*, vol. 5, n° 32, 561-573. Cité par Manzon, M. (2011) *Comparative Education : The Construction of a Field*. Springer : Series : CERC Studies in Comparative Education.

Crahay, M. et Delhaxhe, A. (2004) L'analyse comparée des systèmes éducatifs : entre universalisme et particularisme culturel. In Jean-Paul Bronckart et Monica Gather Thurler (Eds) *Transformer l'école*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, 37-57

Crossley, M. (2014) Global league tables, big data and the international transfer of educational research modalities. *Comparative Education*, vol. 50, Issue 1, Special Issue : 50th anniversary, 15-26.

Cusso, R. (2005) La constitution européenne et l'éducation. *Nouveaux regards*, n°28, hiver 2004-2005. Texte en ligne.

De Landsheere, G. (1972) Education comparée expérimentale. In *Dictionnaire de l'Évaluation et de la Recherche en éducation*. Paris : PUF. Cité par Groux, D. (1997b) L'éducation comparée ; approches actuelles et perspectives de développement. *Revue française de pédagogie*, n° 121, octobre-novembre-décembre 1997, 111-139.

Debeauvais, M. (1989) Dimension internationale du débat sur la nature des sciences de l'éducation. Une perspective comparative. *Perspectives*, vol. XIX, n° 3, 415-422. Cité par Groux, D. (1997) L'éducation comparée ; approches actuelles et perspectives de développement. *Revue française de pédagogie*, n° 121, octobre-novembre-décembre 1997, 111-139.

Debeauvais, M. (1997) L'influence des organisations internationales sur les politiques nationales d'éducation. In Meuris, G., De Cock, G. (Eds) (1997) *Éducation comparée. Essai de bilan et projets d'avenir*. Bruxelles : De Boeck Université,

De Grauwe, A. (2010) Contextes et comparaisons. De la nécessité de comparer ce qui est apparemment incomparable. *Éducation comparée/Nouvelle série*. Resnik, J., Schriewer, J., Welch, A. (Eds), n° 3, 93-112.

Demeuse M., Frandji D., Greger D., Rochex J.-Y. (Eds) (2008) *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en œuvre, débats*. Lyon : INRP, Coll. « Education, Politiques, Sociétés ».

Dessus, P et Carpanèse, J-Y. (2003) Référence au savoir et aux connaissances dans une séquence d'enseignement en éducation civique, *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXIX, n° 3, 609-628.

Develay, M. (1998) De l'impossible et de la nécessaire pensée du transfert, *Éducatifs*, n° 15, mars-avril 1998, 8-10.

Durkheim, E. (1895) *Les Règles de la méthode sociologique*, Paris : PUF.

Durkheim, E. (1967) *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : PUF. Cité par Groux, D. (1997b) L'éducation comparée : approches actuelles et perspectives de développement. *Revue française de pédagogie*, n° 121, octobre-novembre-décembre 1997, 111-139.

Duru-Bellat, M. (2011) From the appealing power of PISA data to the delusions of benchmarking : Does that challenge any evaluation of educational systems ? In Pereyra, A-M., Kotthoff, H-G., Cowen, R. (Eds) *PISA under Examination. Changing Knowledge, Changing Tests, and Changing Schools*. Sense Publishers, CESE, 157-168.

Fan, R. (2006) Réflexion sur l'influence de la pensée traditionnelle d'enseignement sur l'éducation civique chinoise actuelle, *Revue QianYan*, n° 5, 65-68.

范如芬 (2006) 刍议传统教育思想对当代中国公民教育的影响, « 前沿 », 第5期, 65-68

Foucault, M. (1975) *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.

Filliatreau, Gh. et Vidal, Ph. (2010) Le projet de classement européen des établissements d'enseignement supérieur U-Multirank, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 54, 2010, 137-145.

Frاندji D. (2008) Pour une comparaison des politiques d'éducation prioritaire en Europe in Demeuse M., Frاندji D., Greger D., Rochex J.-Y. (Eds) *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en œuvre, débats*. Lyon : INRP, Coll. Education, Politiques, Sociétés, 9-34.

Frenay, M., et De Ketele, J.-M. (2000) Les impératifs d'une éducation de qualité ? Questions posées par l'approche comparative en éducation. In Jucquois, G. et Vielle, C. (Eds) *Le comparatisme dans les sciences de l'homme. Approches pluridisciplinaires* Bruxelles : De Boeck, 434-446.

Galichet, F. (1998) *L'éducation à la citoyenneté*. Paris : Ed. Economica.

Galichet, F. (1999) L'éducation civique dans tous ses états. *Les Sciences de l'éducation*, vol. 32, n° 2, 63- 80.

Galichet, F. (2002) La citoyenneté comme pédagogie : réflexions sur l'éducation à la citoyenneté. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXVIII, n° 1, 105-124.

Garcia Garrido, J.-L. (1996) *Fundamentos de Educacion Comparada*. Madrid : Editorial Dykinson S.-L. Cité par Manzon, M. (2011) *Comparative Education : The Contruction of a Field*. Springer : Series : CERC Studies in Comparative Education.

Goldstein, H. (2008) Comment peut-on utiliser les études comparatives internationales pour doter les politiques éducatives d'informations fiables ? *Revue française de pédagogie*, vol. 3, n° 164, 69-76

Grenet, J. (2008) PISA : une enquête bancale ? In Chevalier, M. (2012) Ce que PISA veut dire : usages et mésusages des évaluations en éducation comparée. *Regards croisés sur l'économie*, 2012/2, n° 12, 65-68.

Groux D., Porcher L. (1997a) *L'éducation comparée*. Paris : Nathan, coll. « Les repères pédagogiques ».

Groux, D. (1997b) L'éducation comparée ; approches actuelles et perspectives de développement. *Revue française de pédagogie*, n° 121, octobre-novembre-décembre 1997, 111-139.

Groux, D. et Paul, J.-J. (1999) L'Éducation comparée en France : état des lieux, in Leclerc, J.-M. (dir.), *L'Éducation comparée : mondialisation et spécificités francophones*, Paris CNDP, 107-125.

Groux, D. (2002) Définition. *Dictionnaire d'éducation comparée*. Paris : l'Harmattan, coll. « Education comparée », 19-22.

Groux, D. (2009) Penser la comparaison en éducation. *Revue française d'éducation comparée*, Méthodologie de la comparaison en éducation, Paris : L'Harmattan, n° 5, 63-86

Grüber, K-H. (2001) Usages et mésusages des approches comparatives dans un cadre scientifique. In Sirota, R. (dir.) *Autour du comparatisme en éducation*. Paris : PUF, 95-107

Guardiola, I. (2011) Eric Charbonnier, agitateur de stats. In *Valeurs mutualistes*, Paris, n° 270, janvier/février 2011, 14-15.

Guerraoui, Z. et Troadec, B. (2000) La psychologie interculturelle. Paris : Armand Colin.

Hagenbüchle, R. (2001) Living together as an intercultural task. *Comparative Literature and Culture*, vol. 3, n° 2, A Web Journal, Cité par Yariv-Mashal, T. (2006) *Le comparatisme en éducation. Mode de gouvernance ou enquête historique*. in Novoa, A., Yariv-Mashal, T. (2006) *Vers un comparatisme critique. Regards sur l'éducation*. [www.repositorio.ul.pt/bitstream/10451/668/1/21247\\_972-8036-75-2\\_53.pdf](http://www.repositorio.ul.pt/bitstream/10451/668/1/21247_972-8036-75-2_53.pdf). 28-51

Halls, W-D. (1990) Tendances et problèmes de l'éducation comparée. In Halls, W-D. (éd.) *L'éducation comparée : questions et tendances contemporaines*. Paris : UNESCO-BIE, série « Sciences de l'éducation », 19-64.

Hanhart, S. et Perez, S. (1999) Efficacité et efficience en éducation : définition des concepts. In *Les multiples facettes de l'efficacité en éducation*, Fribourg : Editions universitaires. Cité par Hanhart, S. (2002) Efficacité et efficience. In *Dictionnaire d'éducation comparée*, Paris : L'Harmattan. Coll. « Education Comparée », 257-261

Hanhart, S. (2002) Efficacité et efficience. In *Dictionnaire d'éducation comparée*, Paris : L'Harmattan. Collection Education Comparée, 257-261

Hanushek, E. (2001) Economics of Education. In Baltes, P-B., Smelser, N-J. (Eds) *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, Amsterdam : Elsevier Science, vol. 6, 4200-4208. Cité par Hanhart, S. (2002) Efficacité et efficience.

In *Dictionnaire d'éducation comparée*, Paris : L'Harmattan. Collection Education Comparée, 257-261.

Helmchen, J. (2006) La difficulté de la comparaison – L'éducation comparée entre vieux paradigmes et nouvelles perspectives. In Groux D, Helmchen J., Flitner E. (Eds) *L'école comparée. Regards croisés franco-allemands*. Paris : l'Harmattan.

Herkskovits, M. (1950) *Les bases de l'anthropologie culturelle*. Paris : Maspero.

Hilker, F. (1964) *La pédagogie comparée. Introduction à son histoire, sa théorie et sa pratique*. Paris : Institut Pédagogique National, SEVPEN. Cité par Malet, R. (2005) De l'État-nation à l'espace-monde. Les conditions historiques du renouveau de l'éducation comparée. *Carrefours de l'éducation*. Amiens, Université de Picardie, vol. 1, 19, 165-188

Holmes, B. et Robinsohn, S. B. (1963) *Relevant Data in comparative Education*. UNESCO, Institute for Education, Hambourg. Cité par Malet, R. (2005) De l'État-nation à l'espace-monde. Les conditions historiques du renouveau de l'éducation comparée. *Carrefours de l'éducation*. Amiens, Université de Picardie, Vol. 1, 19, 165-188.

Holmes, B. (1990) L'éducation comparée en Europe occidentale. Cité par Halls, W-D. (1990) Tendances et problèmes de l'éducation comparée. In Halls, W-D. (éd.) *L'éducation comparée : questions et tendances contemporaines*. Paris : UNESCO-BIE, série « Sciences de l'éducation », 19-64.

Holsinger, B., Jacob, W. J. (Eds) (2008) *Inequality in Education. Comparative and International Perspectives*. Springer.

Husen, T. (1967) *International Study of Achievement in Mathematics : a Comparison of Twelve Countries*. Vol I et II, London : Jonh Wiley. Cité par Bottani, N., Vrignaud, P. (2005) *La France et les évaluations internationales*, Rapport du Haut Conseil d'Evaluation de l'Ecole, n°16.

Husen, T. (1973) Foreword. In Comberet, L-C. et Keeves, J-P. (Eds) *Science Achievement in Nineteen Countries*. Stockholm/New York : Almqvist et Wiksell ; Willy, J., 13-24. In Olsen R. V. et Lie S. (2006) Les évaluations internationales et la recherche en éducation : principaux objectifs et perspectives. *Revue Française de Pédagogie*, n° 157, oct-nov-déc. 2006, 11-26

Jucquois, G. (2000). Le comparatisme, éléments pour une théorie. In Jucquois, G. et Vielle, C. (Eds) *Le comparatisme dans les sciences de l'homme. Approches pluridisciplinaires*. Bruxelles : De Boeck, 17-47.

Jullien de Paris, M-A. (1817) Esquisses et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée. Paris : Colas, Delaunay. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle. Education comparée*. Caen : CERSE, 183-236, 1995.

Kalaora, B. (1999) Global expert : la religion des mots. *Ethnologie française*, vol. 29, n°4, octobre-décembre 1999, 513-527. Cité par Sirota, R. (2001) Introduction. Autour

du comparatisme. In Sirota, R. (dir.) *Autour du comparatisme en éducation*. Paris : PUF, 1-18.

King, E.-J. (1968) *Comparative studies and educational decision*. London : Methuen Educational. Cité par Halls, W-D. (1990) Tendances et problèmes de l'éducation comparée. In Halls, W-D. (éd.) *L'éducation comparée : questions et tendances contemporaines*. Paris : UNESCO-BIE, série « Sciences de l'éducation », 19-64.

King, E.-J. (1989) L'étude comparée de l'éducation, Un processus évolutif. . Perspectives, vol. XIX, n° 3. Cité par Groux, D. (1997) L'éducation comparée ; approches actuelles et perspectives de développement. *Revue française de pédagogie*, n° 121, octobre-novembre-décembre 1997, 111-139.

Lebrun, M., (2002) *Des technologies pour enseigner et apprendre*, Paris : De Boeck.

Lévi-Strauss, Cl. (1987) *Race et histoire*. Paris : UNESCO, réédition de 1952

Li, S. (2005) La comparaison internationale de l'éducation civique, *Journal de l'Université Jinan*, vol.15, n° 2, 70-75.

**李庶泉 (2005) 公民教育的国际比较, 济南大学学报, 第15卷第2期, 70-75.**

Le Donné, N. (2010) *Les écarts de performance entre les élèves de 15 ans, en France, en Allemagne et en Finlande*. Mémoire de Master Politique et société en Europe, IEP, Paris.

Lê Thành Khôi (1981) *L'éducation comparée*. Paris : A. Colin.

Levi-Strauss, Cl. (1987) *Race et histoire*. Paris : UNESCO.

Linton, R. (1945) *Le fondement culturel de la personnalité*. Paris : Éditions Dunod.

Linton, R. (1968) *De l'homme*. Paris : Ed. Minuit. In Tort, P. et Désalmand, P. (Eds) (1978) *Sciences humaines et philosophie en Afrique. La différence culturelle*. Paris : Hatier, 146-148.

Liu, N. C. (2009) The Story of Academic Rankings. *International Higher Education*, n° 54, 2-3, winter 2009 Cité par Rauhvargers, A. (2011) *Les classements mondiaux d'universités et leur impact*. Rapport de l'Association européenne de l'université (EUA).

Loomis, S., Rodriguez, J., Tillman, R. (2008) Developing into similarities : global teacher education in twentieth century. *European Journal of Teacher Education*, vol XXXI, n° 3, 12-16 Cité par Malet, R. (2010) Autour des mots de la formation « Mondialisation ». In Malet, R. (éd.) (2010) *Former sous influence internationale : circulation, emprunts et transferts*. *Recherche et Formation*, n° 65, 89-104.

Mahieu, C. (2003) De la libération de l'homme à la libéralisation de l'éducation. L'éducation et la formation tout au long de la vie dans le discours et les pratiques européennes. *Educations et Sociétés*, vol. 12, n° 2, 35-55.

Malet, R. (2005) De l'État-nation à l'espace-monde. Les conditions historiques du renouveau de l'éducation comparée. *Carrefours de l'éducation*. Amiens, Université de Picardie, vol. 1, n° 19, 165-188

Malet, R. et Brisard E. (Eds) (2005) *Modernisation de l'école et contextes culturels. Des politiques aux pratiques en France et en Grande-Bretagne*, Paris : L'Harmattan, Coll. Education comparée.

Malet, R. (éd.) (2009) Le métier d'enseigner à l'épreuve des contextes. Du global au local. *Education Comparée*. I6doc.com, la librairie des documents scientifiques, septembre 2009

Malet, R. (éd.) (2010) Former sous influence internationale : circulation, emprunts et transferts. *Recherche et Formation*, n° 65, 89-104.

Malet, R. (2011) Education comparée. In Rayou, P. et Van Zanten, A. (Eds) *Les 100 mots pour l'éducation*. Paris : PUF, Que sais-je ? (Livre 3926), 113.

Manin, B. (1996), *Principes du gouvernement représentatif*. Paris : Flammarion. Cité par Mons, N. (2009) *Les évaluations standardisées des élèves en Europe : objectifs, organisation et utilisation des résultats* Bruxelles : EACEA et Eurydice.

Maroy, Ch. (2008) Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Sociologie et Société*, vol 40, n° 1, 31-55 Cité par Mons, N. (2009) *Les évaluations standardisées des élèves en Europe : objectifs, organisation et utilisation des résultats* Bruxelles : EACEA et Eurydice.

Maroy, Ch. et Mangez, C. (2008) Rationalisation de l'action publique ou politisation de la connaissance ? *Revue française de pédagogie*, Paris : INRP, vol. 3, n° 164, 87-90

Maroy, Ch. et Voisin, A. (2013) Les transformations récentes des politiques d'accountability en éducation : enjeux et incidences des instruments d'action publique. *Educacao&Sociedade*, 34 (124), 881-901.

Martin, L. (2011). *L'Union Européenne et l'économie de l'éducation. Emergence d'un système éducatif européen*. Bruxelles : De Boeck&Larcier. In Rusitoru, M-V. *L'éducation tout au long de la vie et le développement intégral de la personne à l'ère de la globalisation. Au carrefour des politiques internationales, européennes et nationales*. Thèse de doctorat, Faculté de Sciences de l'éducation, Université de Strasbourg, sous la direction d'Emmanuel Triby.

Messick, S. (1994) Foundations of validity : Meaning and consequences in psychological assessment. *European Journal of psychological assessment*, n°10, 1-9. Cité par Bottani, N. et Vrignaud, P. (2005) *La France et les évaluations internationales*, Rapport du Haut Conseil d'Evaluation de l'Ecole, n°16

Meuris, G. et De Cock, G. (1997) *Éducation comparée. Essai de bilan et projets d'avenir*, Bruxelles : De Boeck Université.

Mons, N. (2007) *Les nouvelles politiques éducatives*. Paris: PUF. Cité par Mons, N. (2009) *Les évaluations standardisées des élèves en Europe : objectifs, organisation et*

*utilisation des résultats* Bruxelles : EACEA et Eurydice.

Mons, N., (2008) Évaluation des politiques éducatives et comparaisons internationales. *Revue française de pédagogie*, Paris : INRP, vol. 3, n° 164, 5-13

Mons, N. et Pons, X. (2009) Pourquoi le pilotage par les résultats ? Une mise en perspective théorique et historique de ce nouveau mode de gouvernance. Cité par Mons, N. (2009) *Les évaluations standardisées des élèves en Europe : objectifs, organisation et utilisation des résultats* Bruxelles : EACEA et Eurydice.

Mons, N. (2009) *Les évaluations standardisées des élèves en Europe : objectifs, organisation et utilisation des résultats* Bruxelles : EACEA et Eurydice.

Niss, M. (2003). *Mathematical competencies and the learning of mathematics: The Danish KOM project.*

[http://www7.nationalacademies.org/mseb/Mathematical Competencies and the Learning of Mathematics.pdf](http://www7.nationalacademies.org/mseb/Mathematical%20Competencies%20and%20the%20Learning%20of%20Mathematics.pdf)

Noah H-J et Eckstein, M. (1969). *Towards a Science of Comparative Education*, New York : McMillan. Cité par Malet, R. (2005) De l'État-nation à l'espace-monde. Les conditions historiques du renouveau de l'éducation comparée. *Carrefours de l'éducation*. Amiens, Université de Picardie, vol. 1, n° 19, 165-188

Noah, H.J. (1984). The Uses and abuse of comparative education, *Comparative Education Review*, vol. 28, n° 4, 153-165. Cité par Chung, J. (2010) PISA, Finland, and the Implications of Policy Borrowing and Uncritical Transfer. In *CESE 2010 Congress*, Uppsala, Sweden.

Normand, R. (2011) *Gouverner la réussite scolaire*. Berne : Peter Lang.

Novoa, A. et Yariv-Mashal, T. (2003) Comparative Research in Education: a mode of governance or a historical journey ? Recherche en éducation comparée : un mode de gouvernance ou un voyage historique ? *Comparative Education*, vol. 39, n°4, nov. 2003, 423-438.

Novoa, A. (2006) Etats des lieux de l'Education Comparée : paradigmes, avancées et impasses, in Novoa, A., Yariv-Mashal, T., *Vers un comparatisme critique. Regards sur l'éducation*. [www.repositorio.ul.pt/bitstream/10451/668/1/21247\\_972-8036-75-2\\_53.pdf](http://www.repositorio.ul.pt/bitstream/10451/668/1/21247_972-8036-75-2_53.pdf). 3-27.

OCDE (1999) *Measuring Student Knowledge and Skills-A new framework for Assessment*. Paris : OECD. PISA

OCDE (2013) *Cadre d'évaluation et d'analyse du cycle PISA 2012 : Compétences en mathématiques, en compréhension de l'écrit, en sciences, en résolution de problèmes et en matières financières*. OCDE.

Office des publications officielles des communautés européennes (2002) *Education interculturelle dans l'Union européenne : activités locales, régionales et interrégionales : exemples de bonnes pratiques*. Luxembourg.

Olsen, R.-V., Lie, S. (2006) Les évaluations internationales et la recherche en éducation : principaux objectifs et perspectives. *Revue Française de Pédagogie*, PISA Analyses secondaires, questions et débats théoriques et méthodologiques, n° 157, oct-nov-déc. 2006, 11-26

Osborn, M. (2007) Promouvoir la qualité : comparaisons internationales et questions méthodologiques. *Educations et Sociétés*, 18, 163-180. Cité par Frandji D. (2008) Pour une comparaison des politiques d'éducation prioritaire en Europe in Demeuse M., Frandji D., Greger D., Rochex J.-Y. (Eds) *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en œuvre, débats*. Lyon : INRP, Coll. Education, Politiques, Sociétés, 9-34.

Paoni-Andréani M. (1999) *Le développement socio-moral ; des théories de l'éducation civique*. Lille : Presses Universitaires de Septentrion, Coll. "Savoir mieux".

Perrenoud Philippe (2000) D'une métaphore l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ? In Dolz, J. et Ollagnier, E. (dir.) *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck, Coll. Raisons éducatives, 45-60.

Petrella, R. (2001) *L'éducation victime de cinq pièges*. Montréal : Edition FIDES.

Phillips, D. et Schweisfurth, M. (2006) *Comparative and International Education : An Introduction to Theory, Method and Practise*. Trowbridge, Wiltshire : the Cromwell Press. Cité par Chung, J. (2010) PISA, Finland, and the Implications of Policy Borrowing and Uncritical Transfer. In *CESE 2010 Congress*, Uppsala, Sweden.

Plaisance, E. et Vergnaud, G. (2012) *Les Sciences de l'éducation*. Paris : La Découverte. 1ère édition : 1993.

Picciano, A. (2004) *Educational Research Primer*. London : Continuum. In Bray, M., Adamson, B., Mason, M. (Eds) (2007) *Comparative Education Research. Approaches and Methods*. Springer : Series : CERC Studies in Comparative Education, vol. 19, 39-62.

Popkewitz, T-S., Franklin, B-M., Pereyra, M-A. (Eds) (2001) *Cultural History and Education. Critical Essays on Knowledge and Schooling*. New York/London : Routledge Falmer. Cité par Malet, R. (2005) De l'État-nation à l'espace-monde. Les conditions historiques du renouveau de l'éducation comparée. *Carrefours de l'éducation*. Amiens, Université de Picardie, vol. 1, n° 19, 165-188.

Porcher, L. (2002) Transfert. In *Dictionnaire d'éducation comparée*. Paris : L'Harmattan. Coll. Education Comparée, 427-428.

Porcher, L. (2009) *L'éducation comparée : pour aujourd'hui et pour demain*. Paris : L'Harmattan, Coll. Education comparée.

Porcher, L (2011) Comparaisons internationales. In Barthélémy, F., Groux, D., Porcher, L. (Eds) *L'éducation comparée*, Paris : L'Harmattan, Coll. Cent mots pour, 45-46.

Porter, A et Gamoran, A. (2002) *Methodological advances in cross-nation surveys of educational achievement*. Washington : National academy press. Cité par Goldstein, H. (2008) Comment peut-on utiliser les études comparatives internationales pour doter les politiques éducatives d'informations fiables ? *Revue française de pédagogie*, vol. 3, n° 164, 69-76

Postlethwaite, N. et Husen, T. (1996) A brief history of the International Association for the Evaluation of Education Achievement (IEA). *Assessment in Education*, vol. 3, n°2, 129-141. Cité par Bottani, N. et Vrignaud, P. (2005) *La France et les évaluations internationales*, Rapport du Haut Conseil d'Evaluation de l'Ecole, n°16.

Psacharopoulos, G. et Woodhall, M. (1988) L'éducation pour le développement. Une analyse des choix d'investissement. Paris : Economica. Cité par Sall, H. N. et De Ketele, J-M. (1997) L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs ; apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité. *Mesure et évaluation en éducation*. 19, 3, 119-142

Rauhvargers, A. (2011) *Les classements mondiaux d'universités et leur impact*. Rapport de l'Association européenne de l'université (EUA).

Rusitoru, M-V. *L'éducation tout au long de la vie et le développement intégral de la personne à l'ère de la globalisation. Au carrefour des politiques internationales, européennes et nationales*. Thèse de doctorat, Faculté de Sciences de l'éducation, Université de Strasbourg, sous la direction d'Emmanuel Triby.

Robertson, R. (1995) Glocalisation, in Featherstone, M., Lash, S., Robertson, R., (Eds) *Global Modernities*, London : Sage. Cité par Malet, R. (2005) De l'État-nation à l'espace-monde. Les conditions historiques du renouveau de l'éducation comparée. *Carrefours de l'éducation*. Amiens, Université de Picardie, vol. 1, n° 19, 165-188

Rochex, J.Y. (2006) Présentation. *Revue Française de Pédagogie*, PISA Analyses secondaires, questions et débats théoriques et méthodologiques. n° 157, oct-nov-déc. 2006, 5-9

Rochex, J.Y. (2008a) PISA et les enquêtes internationales. Enjeux scientifiques, enjeux politiques. *Revue française de pédagogie*, vol. 3, n° 164, 81-85

Rochex, J. Y. (2008b) Les politiques d'éducation prioritaire en Europe, d'un « âge » et d'un pays à l'autre. In *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en œuvre, débats*. Demeuse M., Frandji D., Greger D., Rochex J.-Y. (Eds) Lyon : INRP, Coll. Education, Politiques, Sociétés, 409-454.

Rose, N. (1999) *Powers of Freedom – Reframing political thought*. Cambridge : Cambridge University Press. Cité par Novoa, A. (2006) Etats des lieux de l'Education Comparée : paradigmes, avancées et impasses, in Novoa, A., Yariv-Mashal, T., *Vers un comparatisme critique. Regards sur l'éducation*. [www.repositorio.ul.pt/bitstream/10451/668/1/21247\\_972-8036-75-2\\_53.pdf](http://www.repositorio.ul.pt/bitstream/10451/668/1/21247_972-8036-75-2_53.pdf). 3-27.

Sadler, M. (1900, réimprimé en 1964) How Far Can We Learn Anything of Practical Value from the Study of Foreign Systems of Education ? *Comparative Education Review*, vol. 7, n° 3, 307-314. Cité par Bray, M., Adamson, B., Mason, M. (2010)

Différents modèles, différentes priorités, différentes visions. In Bray, M., Adamson, B., Mason, M. (Eds) (2010) *Recherche comparative en éducation. Approches et méthodes*. Bruxelles : De Boeck, coll. Perspectives en éducation et formation, 335-350

Sall, H. N. et De Ketele, J-M. (1997) L'évaluation du rendement des systèmes éducatifs ; apports des concepts d'efficacité, d'efficience et d'équité. *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 19, n° 3, 119-142

Schön, D. (1963). *Displacement of Concepts*. New York: Humanities Press.

Schriewer, J. (1997). Système mondial et réseaux d'interrelation. L'internationalisation de la pédagogie, un problème des sciences comparées de l'éducation. In Meuris, G., De Cock, G. (Eds) *Éducation comparée. Essai de bilan et projets d'avenir*, Bruxelles : De Boeck Université, 107-140.

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

Sisson, K. et Marginson, P. (2001) *Benchmarking and the « Europeanisation » of social and employment policy*. Sussex : ESRC « One Europe or Several » Programme – Briefings note 3/01. Cité par Yariv-Mashal, T. (2006) Le comparatisme en éducation. Mode de gouvernance ou enquête historique. in Novoa, A., Yariv-Mashal, T., *Vers un comparatisme critique. Regards sur l'éducation*. [www.repositorio.ul.pt/bitstream/10451/668/1/21247\\_972-8036-75-2\\_53.pdf](http://www.repositorio.ul.pt/bitstream/10451/668/1/21247_972-8036-75-2_53.pdf). 28-51

Sizaire, A. (1994) *Maria Montessori : l'éducation libératrice*. Paris : Desclée de Brouwer

Teodoro, A. (2007) Nouvelles modalités de régulation transnationale des politiques éducatives. Evidences et possibilités. *Carrefours de l'éducation*, n°24, 201-215.

Thomas, V. et Wang, Y (2008) Distribution of Opportunities Key Of Development. in Holsinger, B., Jacob, W. J. (Eds). *Inequality in Education. Comparative and International Perspectives*, 34-58.

Tiana, A. (1996) La evaluación de los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana de Educacion*, n° 10, 37-61. Cité par Tiana, A. (2001) Usages et mésusages des approches comparatives dans un cadre évaluatif. In Sirota, R. (éd.) *Autour du comparatisme en éducation*. Paris : PUF, 77-93

Tiana, A. (2001) Usages et mésusages des approches comparatives dans un cadre évaluatif. In Sirota, R. (dir.) *Autour du comparatisme en éducation*. Paris : PUF, 77-93.

Tort, P. et Désalmand, P. (Eds) (1978) *Sciences humaines et philosophie en Afrique. La différence culturelle*. Paris : Hatier

Tyl, D. (2001) La formation de nouveaux citoyens dans les collèges en Chine, *Perspectives chinoises*, n° 68, novembre-décembre 2001, 4.

UNESCO, *Guide provisoire pour l'emploi de la classification internationale type de l'éducation*, Paris, 1972

Van Daele, H. (1993) *L'éducation comparée*, Paris : PUF, Que sais-je ?

Vigour, C. (2005) *La comparaison dans les sciences sociales. Pratiques et méthodes*. Paris : La Découverte, coll. Guides repères. Cité par Frandji D. (2008) Pour une comparaison des politiques d'éducation prioritaire en Europe in Demeuse M., Frandji D., Greger D., Rochex J.-Y. (Eds) *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en œuvre, débats*. Lyon : INRP, Coll. Education, Politiques, Sociétés, 9-34.

Vrignaud, P. (2006) La mesure de la littéracie dans PISA : la méthodologie est la réponse mais quelle était la question ? *Revue Française de Pédagogie*, n° 157, oct-nov-déc. 2006, 27-41

Wang, J-X. (2002) L'introduction : la deuxième réforme du curriculum à l'école primaire et à l'école secondaire de Shanghai. *Shanghai research in education*, n° 12. .

Winslow, C. (2005) Définir les objectifs de l'enseignement mathématique : la dialectique matières-compétences. In *Annales de Didactique et de Sciences Cognitives*, IREM de Strasbourg, vol. 10, 131-155.

Wu, W., (2002) *Education comparative internationale de la qualité du citoyen à l'école élémentaire et l'école secondaire*. Beijing : Editions Education du peuple  
吴文侃 主编, 中小学公民素质教育国际比较, 北京 : 人民教育出版社, 2002.

Xypas, C. (éd.). (2003). *Les citoyennetés scolaires. De la maternelle au lycée*, Paris : PUF.

Yariv-Mashal, T. (2006) *Le comparatisme en éducation. Mode de gouvernance ou enquête historique*. in Novoa, A., Yariv-Mashal, T., Vers un comparatisme critique. Regards sur l'éducation. [www.repositorio.ul.pt/bitstream/10451/668/1/21247\\_972-8036-75-2\\_53.pdf](http://www.repositorio.ul.pt/bitstream/10451/668/1/21247_972-8036-75-2_53.pdf). 28-51

## Annexe 1

### Liste de mes publications dans l'ordre chronologique

**Doc 1 : Regnault, E.** (1988a) Implication spécifique de travailleurs sociaux communautaire en milieu Tsigane. *Les Cahiers du CERESI* « L'intégration pluraliste

des cultures minoritaires ». Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, n° 1, juin 1988, 59-66.

**Doc 2 : Regnault, E.** (1988b) Le périscolaire, lien entre la famille et l'école. *Migrants Formation/Ville Ecole Intégration* « Les familles et l'école : Du malentendu au dialogue » Paris, n° 75, déc. 1988, 77-79.

**Doc 3 : Regnault, E.** (1990) Actualisation de représentations réciproques interethniques entre des parents français et maghrébins dans le cadre de la cohabitation. *Les Cahiers du CERESI* « Dynamiques d'intégration en situation interculturelle ». Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, n° 4, déc. 1990, 123-137.

**Doc 4 : Regnault, E.** (1991) Projet de formation de travailleurs sociaux à l'interculturel. *Actes du 3ème congrès international de l'ARIC à Sherbrook. Identité, Culture et Changement social.* Paris : l'Harmattan, 265-277.

**Doc 5 : Regnault, E.** (1993) Etude comparative de la structure du discours en langue française entre des parents français et maghrébins. *Les Cahiers du CERESI* « Bilinguisme et interculturalité ». Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, n° 6, juin 1993, 139-150.

**Doc 6 : Guerraoui, Z. & Regnault, E.** (1994a) Le chercheur en interculturel et son choix des concepts. *Actes du colloque international de l'ARIC à Paris. Cultures ouvertes, sociétés interculturelles. Du contact à l'interaction.* Paris : L'Harmattan, vol 2, 328-337.

**Doc 7 : Regnault, E.** (1994b) Perception du soutien scolaire par des parents maghrébins. *Migrants Formation/Ville Ecole Intégration* « L'école dans la ville : ouverture ou clôture » Paris, n° 97, juin 1994, 155-170.

**Doc 8 : Regnault, E.** (1995a) Expérience de partenariat dans le cadre d'une animation éducative périscolaire dans un quartier de Toulouse. Questionnement d'un praticien-chercheur. *Actes du colloque de L'INRP à Paris. Etablissements et partenariats. Stratégies pour des projets communs.* INRP/ESCOL/IFEF/Université Paris VIII, 276-281.

**Doc 9 : Regnault, E.** (1995b) Politiques et pratiques éducatives partenariales en France et en Belgique dans les Zones d'Education Prioritaire. *Actes du congrès de l'AFEC à Montréal. Pluralisme et éducation : politiques et pratiques au Canada, en Europe et dans les pays du Sud. L'apport de l'éducation comparée.* Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, tome I, 211-224.

**Doc 10 : Regnault, E.** (1996a) Les manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires publics en France et en Allemagne. *Education Comparée.* Jean-Jacques Paul et Serge Tomamichel (Eds), Paris, AFEC, n° 51, mai 1996, 95-114.

**Doc 11 : Regnault, E.** (1996b) Cultural Exchange between French and North African parents in two interactive Contexts. *Mediterranean Journal of Educational Studies,* Malta : University of Malta, vol 1, n° 2, 183-192.

**Doc 12 :** Vermès, G., **Regnault, E**, Loslever, P, (1997a) Une étude psycholinguistique sur l'enseignement de l'occitan en France. *In Plurilingua. Études récentes en linguistique de contact. Hommage à P. Nelde*. Bruxelles : Dümmler, 399-431.

**Doc 13 :** **Regnault, E** (1997b) Note critique de l'ouvrage de MEURIS Georges, De COCK Geneviève (Eds). Education comparée. Essai de bilan et projets d'avenir. Bruxelles : De Boeck Université, 1997. *Revue Française de Pédagogie*, « L'éducation comparée », n° 121, oct-nov-déc. 1997, 178-181.

**Doc 14 :** **Regnault, E**. (1997c) L'influence de la religion. *Les Cahiers pédagogiques*, « L'école allemande, un modèle ? » Paris, n° 359, 27-28.

**Doc 15 :** **Regnault, E** (1998a) Note critique de l'ouvrage de TAPERNOUX Patrick Les enseignants face aux racismes. Paris : Anthropos, 1997. *Le Bulletin de l'EERA*, Edinburg, vol 1, n°3, déc. 1998, 31-32.

**Doc 16 :** **Regnault, E**. (1998b) La place de l'Autre dans des projets d'éducation à la citoyenneté. *La Quatrième biennale de l'éducation et de la formation* Paris. APRIEF, 15-18 avril 1998. Résumé de communication pp 271-272, n° 342 et texte intégral sur CD-ROM.

**Doc 17 :** **Regnault, E**. (1999a) Les thèmes en éducation comparée dans les bases de données bibliographiques de trois organisations internationales (Conseil de l'Europe, Union européenne, OCDE). *L'éducation comparée : mondialisation et spécificités francophones*. J. M. Leclercq (éd.). Paris : CNDP, 249-262.

**Doc 18 :** **Regnault, E**. (1999b) Echanges entre l'Université Louis Pasteur de Strasbourg et les universités de Münster, Madrid et Montréal. *Les échanges internationaux et la comparaison en éducation*. Dominique Groux et Nicole Tutiaux-Guillon (Eds). Paris : l'Harmattan, collection « Education comparée », 65-71

**Doc 19 :** **Regnault, E**. (1999c) La citoyenneté des Migrants extra-communautaires en France, en Allemagne, au Royaume Uni et en Suisse. *Educations*. Bruxelles : De Boeck, n°20, 1999/3, 16-22.

**Doc 20 :** **Regnault E**, Le Drogo Delphine (2001a) Identités et bilinguisme régional en Alsace et en Bretagne. *Education Comparée* « Les enjeux du pluralisme linguistique pour les systèmes d'éducation et de formation » **Regnault E**, Henri Folliet, Pierre-Louis Gauthier (Eds). 54, mai 2001, 85-91.

**Doc 21 :** **Regnault E** (2001b) Mobilité étudiante. *Le journal de l'Université Louis Pasteur*, Strasbourg, 15 octobre 2001, 1-2.

**Doc 22 :** **Regnault E**. (2003a) La laïcité. *Dictionnaire d'éducation comparée*. Groux, D., Perez, S., Porcher, L., Rust V.D., Tasali N. (Eds). Paris : L'Harmattan. Collection « Education Comparée ». 343-346.

**Doc 23 :** **Regnault E**. (2003b) Le Conseil de l'Europe. *Dictionnaire d'éducation comparée*. Groux, D., Perez, S., Porcher, L., Rust V.D., Tasali N. (Eds). Paris : L'Harmattan. Collection « Education Comparée », 332-334.

**Doc 24 : Regnault Elisabeth** (2003c) Mobilité internationale des étudiants, comparaison des cultures et des pédagogies universitaires. *Actes du 4ème Congrès international de l'AECSE*, Lille, 5-8 septembre 2001, Texte intégral sur CD-ROM.

**Doc 25 : Regnault, E.** (2003d) Pluralité religieuse et interculturalité. *Actes du 2<sup>ème</sup> colloque international de l'AFAFE (Association Franco-arabe pour la formation et l'éducation). L'éducation plurielle euro-arabe*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 85-97.

**Doc 26 : Regnault, E.** (2006) Good Practices in Intercultural Education in Europe. *Education and Society*, Melbourne : James Nicholas Publishers, vol 24, 1 (July issue), 45-56.

**Doc 27 : Regnault E.** (2007) Mobilité ERASMUS, citoyenneté européenne et interculturalité. *Construire une citoyenneté européenne*. Claude Clanet (éd). Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, 243-255.

**Doc 28 Regnault E** (2008) L'espace européen de l'enseignement supérieur, la mobilité ERASMUS et la citoyenneté européenne. *Le mensuel de l'Université*, revue en ligne, 5 avril 2008, n° 15.

**Doc 29 : Regnault E., Mohib N., Riedlin M. C.** (2010) Des bonnes pratiques européennes en orientation. Oui mais lesquelles ? *Actes du colloque de Dijon organisé par l'AFEC et l'IREDU. Orientation et mondialisation*. Actes publiés en ligne, 68-93.

**Doc 30 : Regnault, E., Qin J-y** (2014a) Le rôle de l'enseignant en éducation civique au collège en Chine et en France. Une approche compréhensive en éducation comparée. *Revista Lusofona de Educacao (RLE)*. José Bras et Maria Neves Gonçalves (Eds), Lisbonne, 26, avril 2014, 135-155.

**Doc 31 : Regnault, E.** (2014b) Validade dos Rankings Internacionais baseados nos testes : PIRLS, PISA e Shanghai. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE)*. Janete Maria Lins de Azevedo et Alice Happ Botler (Editora). Vol. 30, 1, janvier/avril 2014, 13-40.

**Doc 32 : Regnault, E., Vieille-Grosjean, H.** (2015) Education reforms in France. *International Journal of Education Reform (IJER)*. Charles Russo et Richard Verdugo (Eds). The Rowman & Littlefield Publishing Group. Vol 24, 1, Winter 2015, 5-14.

**Doc 33 : Regnault E.** (sous presse) Validité des classements internationaux de type : PIRLS, PISA et SHANGAI. *Estimer l'efficacité en éducation*. Sandoss Benabid-Zarrouk (éd.). Paris : l'Harmattan, collection « I.D/Emergences, cheminements et constructions de savoirs ».

**Doc 34 : Regnault, E.** (sous presse) *L'éducation comparée entre mesure et culture. Approche pragmatique et approche compréhensive*. Paris : l'Harmattan, Coll. Education comparée.

**Doc 35 : Regnault, E** et al. (sous presse) *Le tour du monde des écoles*. Paris : Editions Rue des Enfants, coll. Le tour du monde.

## **Annexe 2**

### **La Convention relative à l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques<sup>75</sup>**

---

<sup>75</sup> <http://www.oecd.org/fr/>

PARIS 14 décembre 1960

*Pour une économie mondiale, plus forte, plus saine, plus juste*

LES GOUVERNEMENTS de la République Fédérale d'Allemagne, de la République d'Autriche, du Royaume de Belgique, du Canada, du Royaume de Danemark, de l'Espagne, des États-Unis d'Amérique, de la République Française, du Royaume de Grèce, de l'Irlande, de la République d'Islande, de la République Italienne, du Grand-Duché de Luxembourg, du Royaume de Norvège, du Royaume des Pays-Bas, de la République Portugaise, du Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord, du Royaume de Suède, de la Confédération Suisse et de la République de Turquie ;

CONSIDÉRANT que la puissance et la prospérité de l'économie sont essentielles pour atteindre les buts des Nations Unies, sauvegarder les libertés individuelles et accroître le bien-être général ;

ESTIMANT qu'ils peuvent progresser très efficacement dans cette voie en renforçant la tradition de coopération qui s'est développée entre eux ;

RECONNAISSANT que le redressement et le progrès économiques de l'Europe, auxquels leur collaboration au sein de l'Organisation Européenne de Coopération Économique a apporté une contribution très importante, ont ouvert de nouvelles perspectives permettant de renforcer cette tradition et de l'appliquer à des tâches nouvelles et à des objectifs plus larges ;

CONVAINCUS qu'une coopération plus large constituera une contribution essentielle à des relations pacifiques et harmonieuses entre les peuples ;

RECONNAISSANT que leurs économies dépendent de plus en plus les unes des autres ;

DÉTERMINÉS, grâce à des consultations mutuelles et à la coopération, à développer au maximum et à utiliser plus efficacement leurs capacités et leurs possibilités pour réaliser la plus forte expansion possible de leur économie et améliorer le bien-être économique et social de leurs peuples ;

ESTIMANT que les nations plus avancées dans le domaine économique devraient coopérer pour aider au mieux de leurs facultés les pays en voie de développement économique ;

RECONNAISSANT que la poursuite de l'expansion du commerce mondial constitue l'un des facteurs les plus importants propres à favoriser l'essor des économies des divers pays et à améliorer les rapports économiques internationaux ;

DÉTERMINÉS à réaliser ces desseins d'une façon compatible avec les obligations découlant de leur participation à d'autres organisations, institutions ou accords internationaux.

## **Annexe 3**

### **Associations et revues**

### **en éducation comparée et interculturelle**

## **Au niveau francophone**

### ***1. / AFDECE : Association Française d'Education Comparée et des Echanges (1998)***

Je suis actuellement vice-présidente de cette association. J'étais secrétaire pendant trois ans et présidente pendant deux ans. J'ai organisé un colloque international « Construire l'identité européenne : altérité, éducation, échanges » à Strasbourg au Conseil de l'Europe entre le 20 et le 22 novembre 2002.

<http://www.afdece.com/>

L'AFDECE a l'ambition de jouer une part active dans le développement actuel de l'éducation comparée en s'intéressant aussi à tout le bénéfice que peut en retirer le système dans le cadre des échanges entre écoles, collèges, lycées et établissements universitaires. L'internationalisation des problèmes liés à l'éducation, l'importance des réflexions mondialement menées sur les rapports interculturels et toutes les problématiques de l'identité doivent être dorénavant de la responsabilité du plus grand nombre, quelle que soit leur situation dans le système.

L'AFDECE se veut ainsi le lieu de rencontre des théories et des pratiques, des universitaires comme des enseignants, des responsables administratifs comme des pédagogues, de tous les acteurs de l'éducation comparée dans le monde.

L'AFDECE entend mettre à la disposition de tous ceux que les problèmes de l'éducation comparée et des échanges intéressent, les informations bibliographiques et pratiques susceptibles de les aider dans une démarche qui ne peut plus être solitaire ; surtout, elle souhaite leur offrir un forum international conforme au champ même de nos préoccupations.

### **La revue scientifique de l'AFDECE répertoriée dans la liste AERES/CNU est *La Revue Française d'Education Comparée***

Depuis mars 2007, cette revue se propose d'illustrer la recherche en éducation comparée dans ce qu'elle a de plus innovant, en France et dans le monde. Soucieuse de nouvelles approches et de nouveaux objets dans le champ de l'éducation, elle propose un dialogue avec d'autres sciences, « humaines » (histoire, géographie, linguistique, littérature, anthropologie, politique...) ou non (mathématiques, biologie, droit...), et présente des travaux sur les aires culturelles du monde entier.

Les numéros proposés depuis mars 2007 sont des numéros thématiques confiés à un coordinateur, spécialiste du domaine traité, qui présente, par des articles de chercheurs qu'il sollicite, la recherche dans ce domaine, sur le plan national et international. Des recensions d'ouvrages et des comptes rendus de thèses permettent de compléter l'information sur la recherche dans le domaine concerné et d'apporter aux lecteurs une information sur les principaux ouvrages récemment parus et sur les thèses récemment soutenues.

Fonctionnant selon le système des revues scientifiques avec comité de lecture, *La Revue française d'éducation comparée* demande au coordinateur de chaque numéro thématique de faire évaluer les articles par des spécialistes du domaine, en accord avec

le comité international de lecture de la revue. Le comité de lecture de la revue propose les thèmes des numéros et est consulté sur les numéros avant publication.

La Revue propose 270 pages de textes répartis de la façon suivante:

1. Un dossier thématique qui comprend des articles théoriques de spécialistes français et étrangers.
2. Des articles théoriques hors thème.
3. Des rubriques: Pédagogues, Histoire, Entretien.
4. Des recensions d'ouvrages (longues et courtes) sans oublier les usuels (dictionnaires, manuels, traités...) et des comptes rendus de thèses.
5. L'actualité éducative: comptes rendus d'événements, annonces de colloques...

Les numéros les plus récents sont :

- Méthodologie de la comparaison en éducation, n°5, 2009.
- Violence à l'école : recherches et interventions, n°6, 2010.
- Education comparée verticale : images d'enseignement, n° 7, 2011
- L'enseignement des langues étrangères face aux évolutions des systèmes éducatifs, n° 9, 2013
- Le storytelling, un angle neuf pour aborder des disciplines multiples ?, n° 10, 2013

**La collection *Education comparée* de L'Harmattan permet de publier des ouvrages des membres de l'AFDECE.**

Les ouvrages les plus récents sont :

- Transfert des savoirs et apprentissage en situation interculturelle et plurilingue. 2010
- Le Français au Cap Vert. 2011.
- Les inégalités entre états et populations de la planète. Trop, c'est trop ! 2011
- Professionnalisation et E-Learning. 2012
- Le métier d'enseignant du primaire en France et en Allemagne. 2013
- La fabrique de la recherche en éducation. 2013.
- Cultures de l'évaluation et dérives évaluatives.

## **2. / AFEC: Association Francophone d'Education Comparée (1973)**

Entre 1996 et 98, j'ai été membre du Conseil d'Administration et j'ai organisé un colloque international : "Pluralité(s) des langues, pluralisme linguistique. Quels enjeux pour les systèmes éducatifs ? " à Strasbourg entre le 8 et le 10 juillet 1999.

<http://www.afec-info.org>

L'AFEC est une association fondatrice du Conseil Mondial des Associations d'Éducation Comparée, qu'elle représente auprès de l'UNESCO à Paris. L'AFEC est une OING accréditée auprès de l'Organisation Internationale de la Francophonie. J'ai participé à deux congrès de la WCCES (World Council of Comparative Education Societies) à Cape Town en juillet 1998 et La Havane en octobre 2004.

Elle a pour vocation de favoriser le développement de la recherche comparative et internationale en éducation en stimulant la recherche, en encourageant les coopérations scientifiques internationales en éducation, en facilitant la diffusion des études comparatives en éducation et leur publication, en sensibilisant les enseignants et chercheurs d'autres disciplines aux dimensions comparatives de leur travail et en coopérant avec ceux qui dans d'autres disciplines aspirent à élargir leurs champs d'intérêt et de recherche à d'autres contextes culturels.

**La revue scientifique de l'AFEC répertoriée dans la liste AERES/CNU est *Education comparée*.**

Cette revue adopte à partir de 2008 le format d'une revue scientifique internationale pouvant assurer la livraison de numéros et de dossiers thématiques avec une périodicité de type semestriel. Créée en 1973 par Michel Debeauvais, Education Comparée a d'abord pris la forme d'un bulletin avant de se muer en un espace d'accueil des actes de colloques annuels de l'association. Elle a ainsi permis la diffusion dans l'espace francophone de la recherche en éducation comparée d'expression française.

Les numéros les plus récents sont :

- Le métier d'enseigner à l'épreuve des contextes. Du global au local. n° 2, 2009
- L'éducation comparée aujourd'hui. Nouveaux enjeux, nouveaux débats. n° 3, 2010
- Politiques de la diversité culturelle en éducation - Aspects internationaux. n° 4, 2010
- Les politiques d'accountability. : du changement institutionnel aux transformations locales. n° 5, 2011
- Penser les marchés scolaires. n° 6, 2011
- Des coulisses des évaluations internationales à leur influence. n° 7, 2012
- L'enseignement supérieur en Europe : harmonisation ou hybridation des réformes ? n° 8, 2013.
- Varia. n° 9, 2013.
- Les violences à l'école en Afrique subsaharienne. n° 10, 2014.
- Le développement des politiques d'accountability et leur instrumentation dans le domaine de l'éducation : une perspective franco-canadienne. n° 11, 2014

• Les politiques et les pratiques de pilotage par les résultats. Perspectives internationales, n° 12, 2015

### **Le CIEP (Centre International d'Éducation Pédagogique)<sup>76</sup>**

Emergence des affaires étrangères, le CIEP est créé en 1945, après la seconde guerre mondiale. Il accueillera l'AFEC (l'Association Francophone d'Éducation Comparée, créée en 1973) avec la volonté de comparer les systèmes éducatifs après guerre avec la tendance à construire des indicateurs de comparaison et de rechercher des similitudes.

Le CIEP est un établissement public des ministères de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche qui travaille en relation étroite avec de nombreux partenaires nationaux et internationaux. Il est reconnu en France et à l'étranger pour ses compétences en matière d'expertise, de formation et d'évaluation et pour sa réflexion dans le domaine de la coopération internationale en éducation. Il répond à deux missions : valoriser l'expertise française à l'étranger, participer à l'effort d'attractivité de la France et à l'internationalisation de son système éducatif.

La revue scientifique du CIEP répertoriée dans la liste AERES/CNU est *La Revue internationale d'éducation de Sèvres*.

Elle permet de mieux comprendre les enjeux de l'éducation en France et dans le monde et propose une approche internationale des grandes questions de politique éducative. Reflet des enjeux actuels, elle met en perspective les analyses d'experts français et étrangers invités à réfléchir sur leurs propres systèmes éducatifs

Les numéros les plus récents sont :

- Qualité, équité et diversité dans le préscolaire, n° 53, 2010
- Palmarès et classements en éducation, n° 54, 2010
- Former des enseignants, n° 55, 2010
- Le curriculum dans les politiques éducatives, n° 56, 2011
- Le plaisir et l'ennui à l'école, n° 57, 2011
- Les ONG et l'éducation, n° 58, 2011
- Education et ruralités, n° 59, 2012
- Le métier de chef d'établissement, n° 60, 2012
- Enseignement et littérature dans le monde, n° 61, 2012
- Les attentes éducatives des familles, n° 62, 2013

---

<sup>76</sup> <http://www.ciep.fr/>

• L'école et la diversité des cultures, n° 63, 2013

### **3. / ARIC : Association pour la Recherche Interculturelle (1984)**

Entre 1989 et 94, j'ai été membre du Conseil d'Administration de l'ARIC et responsable de la diffusion du bulletin. Je suis à nouveau membre et vice-présidente car je prépare les 30 ans de l'ARIC en organisant un congrès à Strasbourg en 2015.

<http://www.unifr.ch/ipg/aric/>

La recherche interculturelle a connu ces dernières années un développement rapide dans le monde francophone, mais sans lien institutionnel entre les chercheurs, sans moyen de communication. En 1984, l'ARIC est créée pour répondre à ce double besoin. Le but poursuivi par les fondateurs était l'établissement d'un réseau international et interdisciplinaire francophone. Les objectifs de l'ARIC sont les suivants : dynamiser la recherche interculturelle, en favorisant l'échange international d'informations entre chercheurs, en soutenant des recherches, mais aussi en organisant des rencontres scientifiques aux plans national et international ; promouvoir la collaboration interdisciplinaire ; favoriser l'articulation entre théorie et pratique.

Le contexte mondial, fondé sur des rapports politiques, économiques et sociaux inégaux, rend la question des contacts culturels à travers des groupes et acteurs sociaux, plus cruciaux que jamais. Elle requiert une réflexion à plusieurs niveaux d'analyse.

Depuis sa création, l'ARIC a édité un bulletin, qui est progressivement passé d'un bulletin de liaison à une revue publiant des articles scientifiques. En 1997, le bulletin de l'ARIC est passé à la publication en ligne. Celle-ci s'est interrompue en 2009 à l'occasion de la création de la revue *Alterstice*.

#### **La revue internationale de la recherche interculturelle est *Alterstice***

*Alterstice* est une contraction de « altérité » et « interstice » ou encore du latin « alter », autre, et « stare », être, se trouver.

Le mot signifie « être autre, se trouver dans la différence ». Il fait référence aussi bien à la qualité d'être autre qu'à celle de se trouver dans un entre-deux, un intervalle qui transforme.

Cette revue a comme objectif principal de diffuser largement les résultats de recherches et les réflexions qui prennent la « culture au sérieux » dans la compréhension des phénomènes humains.

En s'appuyant ainsi sur une définition large de ce qu'est la recherche interculturelle, la revue veut dépasser les frontières « naturelles » de champ entre les études qui portent sur les migrants et les migrations et celles qui portent sur un phénomène au sein d'une ou plusieurs cultures. Pour saisir des réalités locales, nécessairement métissées dans un monde globalisé, et pour saisir le réel de l'expérience des migrations et des cultures en contact, les regards croisés entre chercheurs se positionnant dans un champ ou dans l'autre donnent une profondeur qui fait souvent défaut dans les sciences sociales. En proposant aux chercheurs une tribune sans les frontières habituelles pour présenter et

débattre de leurs travaux, la revue permet l'émergence de nouvelles réflexions nécessaires au développement de la science et au mieux-être des sociétés et de leurs institutions.

Les numéros les plus récents sont :

2011

Vol. 1, No 1 (2011): Penser la recherche interculturelle : le défi des diversités

Vol. 1, No 2 (2011): Droits humains et témoignages

2012

Vol. 2, No 2 (2012): Regards pluriels sur les interventions sociales et de santé en contexte de diversité

Vol. 2, No 1 (2012): Stratégies de (re)médiation en situation plurilingue. Études de cas en contextes de recherche et d'éducation

2013

Vol. 3, No 2 (2013): Violence conjugale et diversité culturelle

Vol. 3, No 1 (2013): Les diversités au coeur de la recherche interculturelle: vers de nouvelles perspectives

**La collection *Espaces interculturels* de L'Harmattan permet de publier des ouvrages des membres de l'ARIC.**

Elle se propose de présenter avec rigueur les données scientifiques, les analyses et les problématiques dans le domaine de l'interculturel. Elle est donc attentive aux :

- processus d'interactions entre les groupes sociaux ou individus se réclamant de cultures différentes ;
- les processus de transformations individuels et collectifs résultant de ces interactions au sein d'une société ou d'un Etat ou entre sociétés et Etats ;
- articulations entre le niveau collectif et individuel ;
- conditions d'existence de sociétés dites « multiculturelles » ;
- comparaisons entre organisations culturelles différentes .

Elle privilégie également, dans une perspective pluridisciplinaire au sein des sciences sociales et humaines, la réflexion sur l'histoire des disciplines engagées dans la recherche interculturelle, les approches comparatives, l'articulation entre différents niveaux d'approche, la réflexion et la confrontation internationale des points de vue, des théories et des pratiques.

Les ouvrages les plus récents sont :

- Entre médias et médiations, les « mises en scène » du rapport à l'altérité. 2010
- Psychologies et cultures. 2011
- De la diversité linguistique aux pratiques interculturelles. 2012.
- Posture éthique en formation des adultes. 2014
- Comprendre l'illettrisme des jeunes. Rapport au savoir et interactions sociales. 2014

-----  
**Au niveau européen**

#### **4. / CESE : Comparative Education Society in Europe (1961)**

Je suis membre depuis 2010 avec une participation au congrès à Uppsala en août 2010 et à Salamanca en juin 2012 et des communications en langue anglaise. En 2014 à Freiburg en Allemagne, j'ai organisé un symposium en français avec des membres de l'AFDECE sur le thème de la mobilité internationale des étudiants. Je suis membre du comité de lecture de la revue *European Education*.

<http://www.cese-europe.org/>

La CESE est une association fondatrice du Conseil Mondial des Associations d'Éducation Comparée

Son objectif est d'encourager et de promouvoir la démarche comparative et les études internationales en améliorant la place de l'éducation comparée dans les établissements d'enseignement supérieur, de stimuler la recherche, de faciliter la publication d'études en éducation comparée, d'encourager des visites par les éducateurs afin d'étudier les différents systèmes dans le monde, d'organiser des conférences et congrès et de collaborer avec d'autres associations.

**La revue scientifique de la CESE répertoriée dans la liste AERES/CNU est *European Education*.**

Les numéros les plus récents sont :

- The New Educational Assessment Regimes In Eurasia. vol. 44, n° 1, 2012
- The New Educational Assessment Regimes In Eurasia. vol. 44, n° 2, 2012
- European Holocaust Education After the Berlin Wall. vol. 44, n° 3, 2012
- European Education Outside Europe, vol. 44, n° 4, 2013
- Educational Metamorphoses in Post-Soviet Ukraine : Quo Vadis ? , vol. 45, n° 1, 2013
- Educational Metamorphoses in Post-Soviet Ukraine : Quo Vadis ? , vol. 45, n° 2, 2013

## Table des matières

<b>INTRODUCTION</b>	<b>5</b>
<b>CHAPITRE I PARCOURS PERSONNEL DE RECHERCHE, GENÈSE DE LA PROBLÉMATISATION</b>	<b>11</b>
<b>Première partie : un parcours oscillant entre une approche pragmatique et une approche compréhensive</b>	<b>12</b>
1. 1. / L'éducation interculturelle (1988-95)	13
1. 2. / L'éducation comparée dans une approche compréhensive : recherche de similitudes et de différences (1995-1999)	14
1. 3. / L'éducation comparée dans une approche pragmatique : du transfert de « bonnes pratiques » (1999-2006)	16
1. 4. / L'éducation comparée dans une approche compréhensive à travers un thème récurrent : la mobilité internationale des étudiants (depuis 1998)	17
1. 5. / Remise en question du concept de “bonnes pratiques “ (depuis 2010)	18
<b>Deuxième partie : problématisation</b>	<b>19</b>
1. 6. / Critique du concept de « bonnes pratiques »	20
1. 7. / Comparaison et comparabilité	20
1. 8. / Approches et méthodes	21
<b>CHAPITRE II ETAT DE L'ART DE L'EDUCATION COMPAREE A L'INTERNATIONAL</b>	<b>23</b>
<b>Première partie : le contexte historique</b>	<b>24</b>
2. 1. / Le déterminisme scientifique : le positivisme : 19 <sup>ème</sup> siècle	25
2. 2. / Le déterminisme historique : le natiocentrisme : début du 20 <sup>ème</sup> siècle	26
2. 3. / Le pragmatisme et l'interventionnisme : 1948-1960	27
2. 4. / La mondialisation et le retour du déterminisme scientifique : 1960 et depuis 2000	27
2. 5. / Le comparatisme critique	29

<b>Deuxième partie : le contexte actuel</b>	<b>32</b>
2. 6. / Le champ de l'éducation et de la formation gouverné par de nouveaux concepts	33
2. 7. / Conséquences pour l'éducation comparée : la comparaison comme mode de gouvernance : « bonnes pratiques », “benchmarking” et classement	38
<b>Troisième partie : les approches et méthodes dans la recherche en éducation comparée : exemples, apports et limites</b>	<b>41</b>
2. 8. / L'approche pragmatique et la psychologie métrique	42
2. 8. 1. / L'éducation comparée entre science et expertise	42
2. 8. 2. / Ses approches fondatrices : l'approche par les sciences sociales, l'approche quantitative et l'approche économique	43
2. 8. 3. / Ses méthodes, celles de la psychologie métrique	43
2. 8. 4. / Le transfert de « bonnes pratiques »	44
2. 8. 5. / Des exemples d'approche pragmatique	45
Un exemple de recherche débouchant sur des recommandations : « <i>L'inégalité scolaire dans le monde</i> »	45
Deux exemples d'expertises débouchant sur un classement de pays et l'identification de « bonnes pratiques » : « <i>Les enquêtes internationales de rendement des systèmes éducatifs</i> »	47
<i>L'IEA et ses enquêtes TIMSS et PIRLS</i>	47
<i>La fin du monopole de l'IEA</i>	49
<i>L'OCDE et ses enquêtes PISA</i>	50
<i>Effet de ces enquêtes au niveau national : le cas de la France</i>	52
<i>Enquête Mc Kinsey sur les réformes menées par les pays suite à PISA 2006 et incidence sur la France</i>	52
<i>Liste des réformes éducatives les plus récentes en France mises en place suite aux résultats de PIRLS et PISA</i>	55
<i>Conclusion</i>	58
2. 8. 6. / Apports de l'approche pragmatique : universalité et développement d'études secondaires	58
2. 8. 7. / Limites de l'approche pragmatique	59
Neutralité et biais culturels, risque de simplification, classement, hiérarchie et normalisation, “bonnes pratiques” et transfert	59
Conséquence de la médiatisation des résultats de ces enquêtes	62

La question de la comparabilité des systèmes éducatifs : la structure du système et la tendance pédagogique	64
2. 9. / L'approche compréhensive et la psychologie interculturelle	67
2. 9. 1. / Ses approches fondatrices : l'approche historico-philosophique, l'approche dite du caractère national, l'approche culturaliste et l'approche contextuelle	67
2. 9. 2. / Ses méthodes, celles de la psychologie interculturelle	68
2. 9. 3. / L'appropriation des phénomènes éducatifs par les acteurs eux-mêmes	69
2. 9. 4. / La perspective herméneutique	70
2. 9. 5. / Des exemples d'approche compréhensive	72
Les politiques d'éducation prioritaire en Europe	72
La formation des enseignants dans une perspective internationale	73
2. 9. 6. / Apports de l'approche compréhensive : prise en compte des contextes culturels	75
2. 9. 7. / Limites de l'approche compréhensive : faible diffusion médiatique et prise en compte de la temporalité	75
2. 10. / Un exemple de tension entre ces deux approches : l'Europe de l'éducation	76
2. 10. 1. / EURYDICE et le principe de subsidiarité	77
2. 10. 2. / La Méthode Ouverte de Coordination, vers des convergences nationales	79
<b>CHAPITRE III ANALYSE DE MES TRAVAUX ACTUELS ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE, À LA LUMIÈRE DE CET ÉTAT DE L'ART</b>	<b>83</b>
<b>Première partie : travaux réalisés</b>	<b>84</b>
3. 1. / Publications	85
3. 2. / Communications dans les congrès de la CESE	86
3. 3. / Réponse à des appels d'offre européen	87
3. 4. / Encadrement des travaux des étudiants en Master 2 et doctorat	88
3. 4. 1. / Approche pragmatique et transfert de la pédagogie Montessori en Chine	88
3. 4. 2. / Approche compréhensive et comparaison de l'éducation civique en France et de l'éducation idéologique et morale en Chine	91
<b>Deuxième partie : travaux en cours et perspectives</b>	<b>99</b>
3. 5. / Travaux en cours	100
3. 5. 1. / Programme de recherche (mars 2014-décembre 2015)	100
3. 5. 2. / Organisation du congrès de l'ARIC en août 2015	100
3. 5. 3. / Encadrement de thèse et questionnement sur la comparaison	101

3. 6. / Perspectives	103
3. 6. 1. / Continuer à creuser le sillon de la mobilité étudiante internationale	103
3. 6. 2. / Etudier la place de l'éducation comparée dans les facultés de Sciences de l'éducation et les ESPE (Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education)	104
3. 6. 3. / Réaliser une bibliographie analytique en éducation comparée et interculturelle	104
3. 6. 4. / Réaliser une étude secondaire à partir des données PISA en France et en Allemagne	105
<b>Conclusion</b>	<b>106</b>
<b>Bibliographie par ordre alphabétique</b>	<b>109</b>
<b>Annexe 1</b> : Liste de mes publications par ordre chronologique	123
<b>Annexe 2</b> : la Convention relative à l'OCDE	127
<b>Annexe 3</b> : Associations et revues en éducation comparée et interculturelle	128