

01  
INTRODUCTION

EMIS ÉDITIONS

01  
INTRODU



# Les comparaisons internationales en éducation : que nous apprennent les fausses évidences ?

Hélène Buisson-Fenet

CNRS, ENS de Lyon

Olivier Rey

Institut français de l'Éducation, ENS de Lyon

Publiés en novembre 2016, les résultats de l'enquête internationale TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study) n'annoncent pas de bonnes nouvelles, notamment sur les performances (et l'évolution des performances) en mathématiques et sciences de nos élèves de CM1. Du moins révèlent-ils la réception croissante de telles enquêtes auprès des professionnels de l'éducation – avec des réactions immédiates de syndicats enseignants comme le SNUIP, le SE-UNSA invitant d'emblée à revoir la formation en Espé, ou encore comme le SGEN-CFDT dénonçant la politique élitiste de filialisation du lycée français qui fait des terminales scientifiques une « enclave » pour de bon élèves attirés ou pas – et manifestement de moins en moins – par les sciences.

Du classement de Shanghai que l'université Jao Tong propose chaque mois d'août depuis 2003 à l'enquête triennale de l'OCDE sur le programme international de suivi des acquis – autrement dit les tests PISA –, l'éducation fait l'objet, en particulier depuis les années 2000, de comparaisons internationales régulières sous la forme de classements hiérarchiques qui font et défont les modèles comme celui de la Finlande ou de la Corée, et dont on ne cesse de critiquer les biais méthodologiques tout en attendant fiévreusement les verdicts.

L'éducation comparée est pourtant plus vieille que les systèmes éducatifs eux-mêmes : c'est en 1817 que Marc-Antoine Julien de Paris, nommé à la Commission exécutive de l'Instruction publique pendant la Révolution, collecte les premières données (notamment sur les méthodes d'enseignement suisse autour du pédagogue Pestalozzi) et les met en perspective. Au XIX<sup>e</sup> siècle, l'école prussienne – qui instaure l'enseignement obligatoire – et anglaise – qui promeut l'enseignement mutuel – sont objets de curiosité et d'imitation. La comparaison

ressortit donc d'abord d'une vision culturaliste, fondée sur le postulat de différences endogènes et qui vise à tirer les leçons de l'étranger : on compare moins qu'on « se compare à », et l'éducation scolaire fait ici office de révélateur photographique de l'État-nation, de ses grandeurs et de ses faiblesses. Dans un best-seller de fin de siècle intitulé *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons*, Edmond Demolins explique en 1897 que « l'école anglaise a su produire des hommes à l'esprit d'entreprise permettant à l'Angleterre de conquérir les marchés étrangers, de jouir de la plus importante flotte du monde, d'atteindre la suprématie industrielle, commerciale et agricole, et de dominer la planète, tandis que la France produit des fonctionnaires et de purs lettrés ». <sup>1</sup> Et le directeur de l'école normale du réseau d'écoles anglicanes, James Rigg, de renchérir : « la centralisation de l'instruction en France, parce qu'elle empêche les citoyens de s'impliquer dans le gouvernement local de l'éducation, est la source du vice et de la débauche, de la luxure efféminée et des abus sensoriels éhontés. » <sup>2</sup> Il faut un développement suffisant des outils de catégorisation (établissement de nomenclatures standardisées), des instruments de recueil des collées (passation de questionnaires, dispositifs d'expériences naturelles) et des analyses de type statistique (méthode de régression, analyse multivariée) pour que sous l'impulsion des grandes organisations internationales, l'approche dite « universaliste » perce dans les années 1950 et finisse par l'emporter dans une ère de globalisation où la performance des systèmes se mesure par-delà les frontières des États-nations.

Ce nouvel opus des *Entretiens Ferdinand Buisson* laisse à d'autres le soin déjà éprouvé de poser les questions méthodologiques les plus préoccupantes, comme par exemple la construction de classifications suffisamment homogènes pour supporter une mise en équivalence ; ou encore la prise en compte d'effets de contextes à l'aune desquels on pourra mesurer le poids de variables intermédiaires (place occu-

- 1 E. Demolins, *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons ?*, Paris, Firmin Didot, 1897, p. 54-55.
- 2 J. Rigg, *National Education in its Social Conditions and Aspects, and Public Elementary School Education English and Foreign*, London, Strahan, 1873, p. 9-10. cité par Raveau Maroussia, « L'éducation comparée : nouveaux débats pour des paradigmes bicentennaires », *Revue internationale de politique comparée*, 3/2007, vol. 14, p. 377-384.

pée par le diplôme dans la sélectivité interne d'un système éducatif ; modes d'articulation entre les filières générales et professionnelles). Car si comparer implique une méthode rigoureuse de construction des conditions de comparabilité, l'acte engage aussi souvent dans une expérience tout à fait concrète, pratique, de déplacement – qui rend précisément sensible aux dissemblances et problématise l'évidence de l'ordinaire. En cela, chacun de nos auteurs a, à sa manière mais toujours grâce au « regard éloigné »<sup>3</sup> que permet le déplacement géographique, expérimenté les contours compliqués d'une école familière pour d'autres, mais pas tant que cela pour elle ou lui.

Xavier Pons interroge précisément l'articulation entre l'innovation intellectuelle attendue de la posture comparative, et le voyage concret qu'occasionne la comparaison en pratique. Lorsque le déplacement physique n'a pas lieu, le chercheur manque d'affiner sa compréhension des éléments comparés, risque de demeurer aveugle aux causalités intermédiaires, et peut glisser vers les jugements normatifs.

Dans la même veine, Marianne Woolven montre à propos de la dyslexie que cette pathologie pourrait être abordée sur le mode de la similitude, puisqu'elle apparaît reconnue comme catégorie médicale en Angleterre comme en France. À ce titre, la « comparaison sur place » ne suffit pas à faire apparaître ce qu'une observation ethnographique rigoureuse donne à voir – c'est-à-dire que les troubles du langage sont pris en charge par les enseignants eux-mêmes en Grande-Bretagne, tandis que l'institution scolaire française délègue leur remédiation à des corps de spécialistes extérieurs à l'école, comme les orthophonistes.

Ainsi ce qui est déclaré comme « scolaire » n'a pas tout à fait le même sens en fonction des contextes cognitif, socio-professionnel et politique fréquentés : en témoignent Valérie Lincot et Caroline Brottet-Aiello, respectivement principale et enseignante dans le même collège, à l'issue de trois visites d'études « Arion » organisées par le Centre européen pour le développement de la formation professionnelle (Cedefop) pour les responsables de l'éducation en Suède, Norvège et Estonie – au point que dans chaque établissement, l'enthousiasme comme le rejet a pu succéder à l'étonnement initial. Elles nous font alors part des effets pratiques de ce dépaysement : non

3 Du nom de l'ouvrage éponyme de l'anthropologue Claude Lévi-Strauss (1983).

seulement il devient impossible de réduire les cas d'étude à de simples modèles directement transférables dans les pratiques pédagogiques, mais le collectif enseignant a parfois pu se trouver déstabilisé par le dérangement des représentations qu'ont occasionné ces visites.

Au final, comparaison n'est peut-être pas raison..., mais les interrogations que suscitent l'observation d'une « école ailleurs », à la fois proche et lointaine, différente et pourtant familière, ne posent-elles pas les conditions d'une compréhension plus ouverte, parce que plus accessible au « dérangement » ?

ENS ÉDITIONS