Éducation comparée / nouvelle série, n°17, pp 103-123

Méthodologie de la comparaison des expériences scolaires – Vers une éducation comparée in vivo

Nathanaël Wallenhorst
Université Catholique de l'Ouest, Angers
Laboratoires PESSOA (UCO) et EXPERICE (Paris 13 et 8)
France

RÉSUMÉ

Cet article présente la méthodologie mise en œuvre lors de la comparaison des expériences scolaires de 57 lycéens français et de 48 lycéens allemands, rencontrés dans le cadre d'entretiens individuels, ayant participé à un échange scolaire individuel d'un an. En investissant les échanges comme un révélateur des expériences scolaires nous proposons une méthodologie pour une éducation comparée qualitative. Cette méthodologie permet de faire de l'éducation comparée in vivo ; la réflexivité exacerbée des acteurs conduisant vers de nouvelles analyses sociologiques.

MOTS CLÉS

Comparaison d'expériences, expérience scolaire, éducation comparée qualitative, échange scolaire, méthodologie

ABSTRACT

This article presents the methodology used in the comparison of school experiences of 57 French secondary school pupils and 48 German secondary school pupils, met in individuals interviews, taking part in a one-year individual school exchange. By using the exchanges as revealing social experiences we propose a methodology for a qualitative comparative education. This methodology helps to make a compared education "in vivo" ; the exacerbated reflexivity of the actors leading to new sociological analyses.

KEYWORDS

Experience comparison, school experience, qualitative compared education, school exchange, methodology

«*Nous sommes devant un besoin urgent de procéder à une révolution méthodologique des approches comparées*.» (Novoa, 2003 : 79)

Introduction : vers une comparaison des expériences scolaires

Chaque année, avec un ensemble de programmes de mobilité internationale, un nombre conséquent d'étudiants ou de lycéens passent un semestre ou plus dans un pays dont ils connaissent approximativement la langue. Ces jeunes sont scolarisés dans le pays étranger où ils vivent en immersion (plus ou moins totale). Cette situation interculturelle est un terrain de qualité pour le chercheur désireux de comparer les expériences. Nous avons étudié l'expérience scolaire à partir du discours d'adolescents français et allemands ayant participé à un séjour scolaire solitaire de longue durée (Wallenhorst, 2013). La situation interculturelle de ces lycéens a permis de porter un regard nouveau et particulier sur les expériences scolaires française et allemande, de par la mise en exergue de spécificités culturelles (souvent négligées dans les analyses sociologiques), comme Brougère l'a montré concernant l'éducation préscolaire (Brougère, 2002a, 2005a : 22 ; Brougère et Rayna, 2000 ; Brougère et Tobin, 2000 : 168). La comparaison des expériences scolaires met en lumière l'ethnocentrisme au sein duquel est immergée l'éducation et met en exergue ses spécificités culturelles comme l'ont montré Alexander (2000, 2003) d'une part et Tobin, Wu et Davidson (1989) d'autre part, dans deux célèbres ouvrages qui comparent des ethnographies de l'école primaire dans quelques pays. Est-il possible de comparer des expériences et comment les comparer ? Sachant que nous n'entendons pas ici la comparaison comme une évaluation des expériences, mais une mise en lumière de leurs spécificités culturelles. C'est la question à laquelle nous tenterons de répondre dans cette contribution.

I. Méthodologie et protocole d'enquête

1. Le Programme Voltaire

Dans cette recherche, la parole a été donnée à des lycéens français et allemands participant à un échange scolaire individuel d'un an, le

programme Voltaire, mis en place par l'office franco-allemand pour la jeunesse (OFAJ). Ce programme se déroule de la façon suivante : les adolescents français partent six mois en Allemagne pendant leur année de seconde (de mars à août) et reçoivent leurs correspondants allemands durant leur année de première, de septembre à février. Les adolescents sont hébergés dans la famille d'accueil de leur correspondant, un enseignant du lycée ou Gymnasium (équivalent allemand du lycée français) d'accueil est désigné par le chef d'établissement pour être le « tuteur » du jeune. Les élèves allemands intègrent la 11ème classe lors de leur retour en Allemagne. Le programme Voltaire accueille 500 élèves français et allemands.

Ce programme propose aux participants d'« acquérir une maîtrise approfondie de l'autre langue et du pays étranger » (document de présentation du programme Voltaire). La finalité de ce programme est directement politique puisque, comme le précisent ses commanditaires, il s'agit « d'approfondir les connaissances linguistiques et culturelles que ces élèves peuvent avoir de leur premier partenaire économique et politique. A moyen terme, il s'agit de construire un réseau de décideurs en France et en Allemagne qui ont été imprégnés à vie par et pour la relation franco-allemande. » (Reuter et Parazza, p. 236). Par contre, avec Brougère et Colin (2006 : 28), nous constatons que le taux de participation des élèves brillants, future élite dirigeante, est relativement faible. De fait, ces derniers (surtout lorsqu'ils sont français), n'ont pas de « temps à perdre » à l'étranger et sont tout tournés vers l'obtention du baccalauréat avec la meilleure mention possible (Brougère et Colin, 2006). Pour participer à ce programme, les élèves doivent déposer un dossier de candidature auprès de l'OFAJ. Ensuite le chef d'établissement, avec la coopération du professeur d'allemand et de l'équipe pédagogique, émet un avis avant de l'envoyer au recteur d'académie.

2. Population d'étude

Nous avons rencontré les adolescents participants à deux cohortes du programme Voltaire qui se répartissent de la façon suivante :

	Français			Allemands			Ensemble
	Filles	Garçons	**Total**	Filles	Garçons	**Total**	**Total**
Cohorte 2002-2003	11	4	**15**	9	7	**16**	**31**
Cohorte 2004-2005	31	11	**42**	26	6	**32**	**74**
Ensemble	42	15	**57**	35	13	**48**	**105**

Répartition par sexe, nationalité et cohorte des personnes interrogées

Les élèves sont âgés de 15 à 17 ans et se destinent principalement à des filières littéraires : les élèves français de première littéraire sont surreprésentés par rapport aux élèves des filières économiques, scientifiques ou techniques (58% des participants se destinent à une filière littéraire, 26% à une filière scientifique et 16% à d'autres filières)[1]. De la même façon, les élèves allemands dont les *Schwerpunkte* (les matières principales) sont les langues sont également surreprésentés (60% d'entre eux, contre 27% des matières scientifiques). Ces élèves sont, pour 93% des Allemands et 95% des Français, scolarisés dans des lycées publics. 34% des Français proviennent de classes européennes et 21% suivent un cursus Abibac. La très grande majorité (95%) des Allemands sont scolarisés dans un *Gymnasium* et 5% dans une *Gesamtschule* (équivalent d'un lycée technique). Les élèves participant au programme Voltaire sont issus des classes moyennes (entre les classes moyennes inférieures et moyennes supérieures) ; 49% des pères sont cadres en entreprise ou profession libérale.

Les participants au programme Voltaire ne sont pas représentatifs de l'ensemble de la population des lycéens français et allemands, et, en utilisant la classification française de Dubet, nous pouvons dire que ces adolescents sont, pour la grande majorité d'entre eux, de « vrais lycéens » (Dubet, 1991). Notre travail a ainsi la particularité de porter

1 Questionnaire réalisé durant l'immersion avec la cohorte 2002-2003.

sur des élèves en réussite scolaire, contrairement à la majorité des recherches qui ont pour objet des élèves en difficulté scolaire.

3. Recueil et traitement des données

a. Passation des entretiens

Dans l'analyse de notre objet de recherche, la comparaison des expériences scolaires, nous exploitons plusieurs matériaux, même si cette étude est principalement le produit d'entretiens avec les lycéens. Les données principales sont les discours des adolescents français et allemands dans leur langue maternelle recueillis lors d'entretiens semi-directifs d'une durée moyenne de 60 minutes variant entre 20 minutes et 1h40 auprès de ces 105 adolescents lors de 127 entretiens (certains ont été rencontrés deux fois). Ce sont principalement des raisons contextuelles (reprise des cours, oubli de l'horaire de l'entretien par l'adolescent, etc.) qui sont à l'origine des entretiens de courte durée.

L'accès au terrain s'est fait en deux temps : un premier contact a eu lieu par téléphone avec le lycée ou l'adolescent lui-même, puis nous sommes allés dans les différents lycées pour réaliser les entretiens individuels. Nous sommes allés rencontrer les élèves et nous leur avons proposé des entretiens individuels ; aucun élève ne s'est opposé. Sur recommandation des proviseurs, la quasi totalité des entretiens a eu lieu durant les temps libres des élèves dans une salle du lycée libérée à cet effet, seuls quelques entretiens avec des élèves allemands ont eu lieu pendant une de leurs heures de cours d'allemand. Nous avons également demandé aux adolescents s'ils acceptaient que nous enregistrions l'entretien ; personne n'a refusé. Les entretiens ont ensuite été rendus anonymes.

Nous avons fait le choix d'entretiens semi-directifs, alternative entre la non-directivité, favorisant l'authenticité des discours, et la directivité produisant des réponses précises (Giust, 2002 : 343). L'entretien semi-directif consiste en la libre expression du sujet, tout en suivant une grille d'entretien dans laquelle sont répertoriés les thèmes que nous souhaitons aborder. En situation d'interaction, nous ne nous sommes pas laissés enfermer dans la grille d'entretien car il s'est avéré pertinent durant la passation des entretiens de la quitter régulièrement, une fois l'entretien commencé, pour nous centrer sur la parole des adolescents (certains avaient besoin de parler d'une chose en

particulier comme un conflit rencontré avec un enseignant, la famille d'accueil ou le correspondant). Nous avons commencé l'entretien pas la question « Est-ce que tu pourrais me raconter ton expérience en Allemagne ? » (ou « Est-ce que tu pourrais me raconter ton expérience en France ? ») ou « Comment s'est passée ton expérience ? ». Nous avons généralement abordé les thématiques suivantes : la vie durant l'immersion, la famille du correspondant et la famille d'accueil, les relations (dont la relation avec le correspondant), les projets d'avenir et l'école. Ce dernier thème était fréquemment le plus abordé.

b. Traitement des données

Ces 127 entretiens réalisés dans la langue maternelle des lycéens français et allemands, ont été transcrits intégralement (1300 pages caractères 12 en Times, interligne 1) dans la langue des adolescents (dans le but d'effectuer l'analyse sur le discours original, non traduit). Nous avons ensuite lu de façon approfondie une vingtaine d'entretiens afin de dégager des thématiques redondantes permettant de catégoriser l'ensemble des entretiens. Nous avons ainsi construit 119 catégories fines ayant trait à l'expérience scolaire ou aux activités extrascolaires (structurées par le temps de l'école) et 26 catégories plus grossières ayant trait à la relation entre les correspondants, à la relation de l'adolescent avec sa famille ou sa famille d'accueil, à l'expérience interculturelle, à l'apprentissage de la langue… L'intégralité du discours a été découpée selon les catégories thématiques et entrée dans le logiciel d'aide à l'analyse qualitative *Hyperresearch*, au cours de plusieurs mois consacrés à la catégorisation. Ce logiciel, relativement simple d'accès, permet à l'utilisateur de sélectionner comme il le souhaite une partie du discours (qu'il peut catégoriser plusieurs fois) à laquelle il attribue une catégorie qu'il a lui-même paramétrée au préalable. Lorsque l'ensemble des données est saisi, l'utilisateur peut ensuite effectuer les demandes de son choix en croisant les cas sur lesquels il souhaite que s'effectue le traitement ainsi que les catégories demandées. Il est par exemple possible de demander un traitement sur l'ensemble des cas ou uniquement les cas français ou allemands ou les cas français en situation d'immersion ou d'accueil du correspondant… Puis l'utilisateur choisit les catégories sur lesquelles il souhaite que s'effectue le tri : il peut par exemple demander à ne voir qu'une catégorie comme « la proximité dans la

relation à l'enseignant » ou plusieurs catégories. L'aide du logiciel s'arrête ici et c'est ensuite au chercheur d'analyser les discours. Ce logiciel, qui ne produit absolument aucune analyse quantitative, a pour grand intérêt qu'il est possible à tout moment, et très simplement, de recontextualiser le discours afin d'éviter les erreurs d'analyse en raison d'une mauvaise compréhension due à une décontextualisation des propos du sujet interrogé. Les données ont donc été analysées à partir d'une analyse thématique qui n'a pas consisté en une décontextualisation des propos des acteurs (Demazière et Dubar, 2004 : 19). Bien que nous ayons cherché une cohérence entre les différents entretiens, nous n'avons pas ignoré la cohérence au sein d'un même entretien.

Dans ce travail nous avons également utilisé des données quantitatives mais qui avaient une place périphérique dans l'analyse de l'expérience scolaire. Des questionnaires ont été réalisés par une équipe de recherche franco-allemande travaillant pour l'OFAJ au suivi scientifique du programme Voltaire. Ces questionnaires ont été réalisés auprès des élèves français et allemands comme de leurs enseignants. Les résultats des questionnaires ont été enregistrés dans le logiciel d'analyse statistique SPSS. Ces données quantitatives ont permis de situer le cadre de l'expérience scolaire (qui a ensuite été analysée en tant que telle à partir des données qualitatives).

Par ailleurs, nous avions également accès à l'ensemble des bilans de 10 pages écrits par les adolescents à destination de l'OFAJ que nous avons lus. Ils n'ont pas contre pas fait l'objet d'une analyse systématique car le discours recueilli au cours des entretiens nous est apparu d'une richesse sans commune mesure avec un rapport écrit seul, à destination d'une institution dont il ne sait s'il recevra un retour. En effet, le dialogue avec un enquêteur interroge les allant de soi, invite l'interviewé à un retour critique, questionne son travail sur lui-même et interroge les logiques sous-jacentes à son expérience. Notre choix méthodologique porte donc sur des entretiens, contrairement à d'autres recherches en sciences sociales à partir de mobilités d'acteurs qui s'appuient sur des rapports (Papatsiba, 2003). Dans un travail d'analyse de l'expérience scolaire, et particulièrement pour ce travail de comparaison des expériences par les acteurs eux-mêmes, le choix méthodologique des entretiens apparaît incontournable dans la mesure où il favorise la réflexivité des acteurs,

déjà fortement stimulée par la situation interculturelle elle-même (leur réflexivité étant un matériau indispensable).

Ce travail a permis d'aboutir à des résultats empiriques sur les expériences scolaires françaises et allemandes, comme la centralité de l'école dans la vie d'un lycéen français (Wallenhorst, 2010a) ou la relation pédagogique et la figure de l'enseignant (Wallenhorst, 2010b). Il a permis de mettre en évidence la dimension culturelle de l'expérience scolaire. Mais une partie des résultats de cette recherche est directement méthodologiques ; c'est ce sur quoi nous nous centrons dans cette contribution.

II. Cadre théorique : comparer des expériences scolaires

1. L'expérience scolaire : un travail de l'acteur au cœur de logiques de l'action autonomes

L'école, comme institution, remplissait les fonctions de socialisation initialement garanties par la religion dans les sociétés traditionnelles, « elle socialis[ait] les acteurs aux valeurs laïques et universelles des sociétés modernes » (Dubet et Martuccelli, 1996a : 527). Aujourd'hui, l'école a un plus faible pouvoir intégrateur (Dubet, 1991), celle-ci contrôle moins les conduites des individus au-delà de la classe. Ainsi, l'école n'est plus « une instance de socialisation, c'est-à-dire une institution construite sur des valeurs culturelles qui fabrique des rôles sociaux que les acteurs reproduisent ensuite dans la société » (Dubet et al, 1991 : 11). C'est pourquoi, depuis une vingtaine d'années, les recherches n'analysent plus l'école à partir de ce qui était perçu comme les lois ou les fonctions du système mais elles donnent la parole aux collégiens et lycéens afin d'analyser leur expérience (Dubet, 1991).

L'expérience scolaire est le côté subjectif du système scolaire, c'est-à-dire que nous retrouvons tous les éléments du système au sein des élèves qui les articulent selon une logique propre. Les trois logiques de l'action – intégration, stratégie et subjectivation – au sein desquelles les élèves construisent leur expérience correspondent aux trois principales fonctions de l'école : intégration, distribution des compétences et éducation. L'expérience scolaire de l'élève est constituée par trois dimensions autonomes et contradictoires que les lycéens doivent articuler : l'appropriation d'une culture scolaire ; la mise en projet de l'élève en vue de la construction de sa vie d'adulte ;

et la formation subjective de soi à partir des savoirs accumulés à l'école. L'expérience scolaire des élèves ne va pas de soi. Elle est une épreuve essentielle dans la formation de l'individu dont la seule unité est le travail de l'acteur pour se percevoir comme l'auteur de son expérience, que nous pouvons définir comme « la manière dont les acteurs, individuels ou collectifs, combinent les diverses logiques de l'action qui structurent leur monde scolaire » (Dubet, Martuccelli, 1996b : 62).

2. Sociologie de l'expérience

a. Discours et expérience

A la suite des recherches de Dubet, nous avons étudié objectivement la subjectivité des lycéens – à partir d'une situation comparative – et nous nous sommes intéressés au travail que réalisent les acteurs « pour tenir ensemble ce qui peut être dissocié » (Dubet, 1991 : 17). Nous avons fait le choix de nous appuyer presque uniquement sur des entretiens. Le dialogue avec un enquêteur qui questionne et interpelle l'acteur, parce qu'il stimule leur réflexivité, est selon nous le moyen le plus efficace d'analyse de notre objet de recherche. C'est par le discours que nous avons accès à l'expérience. Ce rapport entre l'expérience et le discours sur l'expérience est une question importante et complexe. C'est la réflexivité – qui fait partie intégrante de l'expérience – au sein du discours qui nous permet d'avoir une fenêtre sur l'expérience scolaire. Nos données nous permettent d'avoir des discours à différents moments sur l'expérience et nous constatons que les discours des adolescents après l'immersion sont légèrement différents, c'est-à-dire que le discours n'est pas le même lorsqu'on est à distance de son expérience. La temporalité du discours est donc une donnée importante dans l'analyse de l'expérience. De plus, nous avons, dans l'analyse de l'expérience, affaire à quatre discours renvoyant à quatre postures différentes : le discours sur l'expérience scolaire de l'élève dans sa culture d'origine, le discours sur l'expérience scolaire dans la culture étrangère, et cela du point de vue du Français et du point de vue de l'Allemand. Nous avons donc différents niveaux dans l'analyse de l'expérience scolaire qui sont temporalisés. Par ailleurs l'expérience des adolescents de leur propre culture est indissociable de leur expérience de la culture de l'autre.

b. Discours de l'acteur et réalité

Nous nous situons du point de vue des élèves, sans nous demander si leurs propos sont légitimes, véridiques ou non, et acceptons leur point de vue et l'expérience qui est la leur. Nous savons combien le discours peut-être éloigné de la réalité et les « stratégies de crédibilisation de soi » (Micheli, 2007 : 67) à l'œuvre dans le dialogue avec l'enquêteur. En revanche il nous semble qu'au moment où l'individu énonce son discours à l'enquêteur est présente une certaine forme de vérité : la vérité de l'acteur en cet instant, dans cette situation d'interaction : « ce qui est dit est attesté par le seul fait d'être dit. » (Guilhaumou, 2001). Nous ne nous inscrivons pas dans une conception où la réalité existe « comme un donné » (Kaufmann, 1996 : 58) où la représentation est « perçue comme un reflet (plus ou moins pâle et déformé) de cette réalité » (*Ibid.* : 58). Nous pensons en revanche que la réalité est socialement construite (Berger, Luckmann, 2006) et la représentation « n'est pas un simple reflet, elle est un moment crucial dans le processus dialectique de construction de la réalité ».

c. Une sociologie compréhensive

Durant l'ensemble de cette recherche nous nous situons du point de vue de l'adolescent qui tente de donner du sens à son expérience, de comprendre, d'analyser ses actions (Ramos, 2002). La démarche de sociologie compréhensive adoptée par plusieurs sociologues tels que Rayou, Dubet, Kaufmann ou Ramos nous semble être la meilleure manière d'appréhender la façon dont les adolescents construisent leur expérience. Cette sociologie compréhensive est une sociologie de la subjectivation et le seul accès que nous avons à la subjectivité des adolescents – seul matériau dont nous disposons – est l'auto-énonciation. La démarche compréhensive, qui suppose de « chercher à comprendre la logique qui sous-tend l'activité de l'élève » (Bautier et Rochex, 1998 : 101), nous semble être la plus pertinente pour saisir les dimensions paradoxales et ambivalentes de la conduite de l'acteurs.

3. Bildung

La mise en parallèle des contextes français et allemand met fortement en lumière leur dimension culturelle. En France et en Allemagne ce qui a trait à l'éducation et à l'école est conceptualisé de

façon fondamentalement différente au sein de contextes culturels et scientifiques différents. La comparaison entre ces deux champs théoriques s'avère être une entreprise difficile. D'une part l'expérience scolaire est conceptualisée dans le champ de la sociologie compréhensive à partir de données empiriques ; il s'agit d'un concept contemporain qui donne des clés d'analyse des actions des individus. D'autre part c'est autour de la notion de *Bildung* que le débat scientifique allemand sur l'école se cristallise : un concept vieux de plusieurs siècles qui fait l'objet de nombreux débats. La notion de *Bildung* est habituellement traduite en français comme « formation de soi », « éducation de soi », « culture de soi », mais il nous semble préférable de la traduire par « formation du soi », « éducation du soi », « culture du soi », tant le soi dans sa composante intime et d'intériorisation du monde est l'objet de la *Bildung*. Il s'agit également d'un concept philosophique à forte connotation idéologique (il consiste en la formation d'un homme idéal), qui n'est pas fondé empiriquement sur la subjectivité des individus. L'immersion dans la littérature allemande ainsi que le parallèle des contextes français et allemand confirme la mise en évidence de fortes spécificités culturelles dans la conceptualisation de la notion d'expérience scolaire.

4. Comparer des expériences

Dans le champ de l'éducation comparée, la comparaison est généralement située au niveau des systèmes scolaires, rarement au niveau des expériences scolaires ; l'analyse est effectuée de façon nationale et il n'existe pas de comparaisons internationales des expériences scolaires. Les grandes études internationales comme PISA (*Programme for International Student Assessment*) comparent généralement les compétences ou les performances des élèves. Ces statistiques nous semblent insuffisantes pour avoir une image satisfaisante des systèmes éducatifs et il est nécessaire d'avoir un matériau sur les expériences, et en particulier sur les comparaisons d'expériences. Ces grandes études internationales occupent désormais une place centrale en éducation comparée et sont très critiquées par quelques chercheurs, notamment parce qu'elles « répondent à des questionnements socio-politiques plus proches de la culture des décideurs que de celle des chercheurs en sciences humaines, dont elles ignorent souvent les problématiques » (Peyronie, 2011 : 55). Par

ailleurs l'utilisation politique et médiatique des résultats de ces recherches pose question pour des chercheurs (Mons, 2007). Leur unique objet est l'évaluation, ce qui fait débat et ne va pas de soi pour tous les comparatistes (tant dans les modalités méthodologiques d'évaluation que dans cette finalité de l'éducation comparée) (Chevalier, 2012 ; Mons, 2007). Peyronie relève l'importance du développement de recherche en éducation comparée continuant « de relayer la tradition de la recherche critique en sciences humaines » (2011 : 68). L'enjeu est ainsi la mise en place de méthodologies permettant d'« allier approche comparatiste et questionnement sociologique » (2011 : 70).

De plus, il est essentiel d'effectuer une comparaison des expériences dans la mesure où celle-ci permet une comparaison des cultures d'une autre nature qu'une comparaison des cultures à partir des systèmes – la culture étant ici appréhendée comme un processus qui n'existe pas en dehors des expériences (Becker, 1985). Au regard de la littérature actuelle, la comparaison des expériences fait défaut. Bray et Thomas (1995), qui ont catégorisé une grande partie des recherches en éducation comparée réalisées il y a quelques années, ne font pas mention de la possibilité d'une comparaison des expériences par des acteurs en situation de mobilité.

III. les conditions de la comparaison dans cette recherche

1. La comparaison au cœur de la production des résultats

Dans cette recherche, la comparaison ne se limite pas à une méthode, elle imprègne toute la démarche : construction de l'objet de recherche, accès aux données, analyse, cadre théorique de référence. Elle porte un certain regard sur notre objet : nous analysons l'expérience scolaire dans la comparaison. Nous n'avons pas accès à l'expérience scolaire en dehors de la comparaison. Le comparatisme et la tension franco-allemande sont le centre de ce travail, et de la production des résultats. La comparaison effectuée dans cette recherche se situe à un niveau micro-sociologique, puisque nous comparons les logiques des acteurs. Mais celles-ci nous permettent ensuite de dégager des hypothèses de compréhension des logiques des systèmes scolaires.

Le comparatisme est une composante de la situation interculturelle car les adolescents sont en présence de deux expériences qu'ils comparent. La comparaison s'opère à deux niveaux : les adolescents

comparent leurs expériences et nous comparons leur discours. Le comparatisme est donc un double moyen méthodologique pour étudier l'expérience scolaire des adolescents. Le comparatisme est aussi une expérience : celle des adolescents qui comparent. Cette comparaison, qui est le révélateur de notre objet de recherche, est essentielle dans la production des résultats. Pour le chercheur comme pour l'adolescent, la comparaison est source de rupture épistémologique (par rapport à nos conceptions éducatives ou nos représentations de l'expérience scolaire ou des systèmes éducatifs français et allemand), elle contraint le chercheur à « réfléchir aux conditions de rupture épistémologique par rapport au sens commun, aux prénotions et aux schèmes d'analyse propres à sa culture » (Vigour, 2005 : 17). Dans le cadre de cette recherche, la comparaison n'est pas entièrement construite, puisque nous observons une situation dans laquelle les adolescents comparent indépendamment de notre recherche. A partir de cette situation, nous avons construit une comparaison pour nous permettre d'analyser notre objet. Ainsi, contrairement à Commaille nous ne pensons pas que la comparaison n'ait pas de « réalité en soi » et qu'elle soit uniquement construite (Commaille, 2001 : 111).

2. *Un travail d'éducation comparée* in vivo

En investissant les échanges comme un révélateur des expériences scolaires, en laissant les acteurs ayant fait l'expérience d'une autre expérience comparer eux-mêmes les expériences scolaires, et en croisant les regards français et allemands sur un même objet, nous proposons une nouvelle façon de faire de l'éducation comparée. Il s'agit d'un travail d'éducation comparée dans le champ de la sociologie compréhensive. Les situations interculturelles permettent de faire de la recherche en éducation comparée *in vivo*[2] au sein de laquelle la rencontre de l'autre est essentielle à la comparaison (La Borderie, 2000 : 24). Avec ce programme de mobilité il s'agit d'une

[2] *In vivo* provient du latin qui signifie « au sein du vivant ». Cette éducation comparée s'opère au sein de l'individu, mais nous utilisons l'expression *in vivo* pour mettre en évidence la façon dont cette éducation comparée a lieu en situation, au cœur de la vie quotidienne de l'individu en immersion. Le principe de cette méthodologie d'éducation comparée *in vivo*, est que l'acteur guide le chercheur en produisant lui-même l'analyse.

« éducation comparée sur le terrain » (Groux et Porcher, 2000 : 67), c'est-à-dire que nous avons affaire à un « lieu d'éducation comparée » (Groux, 1997 : 125), dans la mesure où des acteurs de différentes provenances culturelles entrent en relation les uns avec les autres.

Cette méthodologie d'une éducation comparée *in vivo*, se situe en différenciation de l'hégémonie positiviste-mathématique des grandes études internationales, dans la lignée d'un ensemble de recherches en éducation comparée accordant un primat au particularisme (Boudesseul 2010, Potts, 2010 ; Raveaud, 2007 ; Alexander, 2000 ; Alexander et al., 1999). En revanche, elle se différencie également de cet ensemble car nous pouvons dire que, globalement, les approches qualitatives en éducation comparée consistent dans une comparaison d'ethnographies. Or, la comparaison des expériences est un moyen pertinent de développement de la connaissance (Brougère, 1997 : 47; La Borderie, 2000 : 24; Novoa, 2001 : 53).

IV. Comparer des expériences : une méthodologie pertinente pour les sciences sociales

Les situations interculturelles peuvent être investies pour construire des dispositifs pour les méthodologies en sciences sociales dans la mesure où, en situation d'immersion, l'acteur doit gérer plusieurs logiques contradictoires et ne peut pas se comporter de façon « automatique » ou non réflexive, comme il pouvait le faire dans son pays d'origine. Ce dispositif peut être rapproché de celui de l'ethnométhodologie où Garfinkel met en place des situations permettant de « rendre étrange un monde obstinément familier » (Garfinkel, 2007 : 101) pour l'acteur. Garfinkel transforme en un champ de recherches empiriques le programme de Schütz qui recommande aux sociologues d'évaluer « *in vivo* et *in situ* […] la manière dont les activités ordinaires sont pourvues de leurs propriétés de clarté, de distinction, de cohérence et de sens » (Barthélémy et Quéré, 2007 : 22). En situation interculturelle, l'acteur est en permanence en situation d'incertitude et de confrontation. Sa réflexivité est exacerbée et « [la] tâche du sociologue est donc, de façon prioritaire, de prendre appui sur ces moments réflexifs pour [...] chercher à élever le niveau de réflexivité sociale » (Boltanski, 2006 : 12). Cette éducation comparée *in vivo* utilise ces moments particuliers de réflexivité de l'acteur pour expliciter « les contradictions qui

prennent une forme indissociablement logique et normative, sur lesquelles les acteurs préfèrent souvent fermer les yeux, parce qu'ils sont engagés dans l'action avec comme impératif de ne pas briser le cours de l'action. » (Boltanski, 2006 : 12)

Les adolescents, avec leurs comparaisons, sont dans une situation comparable à celle d'un ethnologue en éducation comparée en immersion, et le lycée est alors « vu d'ailleurs » (Rayou, 1998) (de l'étranger et à partir des codes culturels étrangers). En faisant l'expérience d'une autre expérience, la comparaison n'est pas uniquement externe comme peut l'être la comparaison du sociologue. Les adolescents ont expérimenté deux types d'expérience sociale qu'ils comparent entre elles, même s'ils ne font pas l'expérience de l'autre jusqu'au bout, puisqu'ils ne la font qu'en référence à leur propre expérience. Faire l'expérience d'un autre a une importance toute particulière pour le sociologue désireux d'analyser l'expérience sociale et de comprendre la façon dont l'individu contemporain conduit ses actions. En faisant l'expérience d'une autre expérience, et en découvrant que d'autres agissent différemment, l'individu découvre la dimension culturelle de son expérience, ce qui lui permet de l'analyser avec plus de finesse et de précision. Alors que pour Kaufmann « les enquêtes de terrain montrent par exemple que la réflexivité ne s'exprime que par séquences relativement brèves, et très strictement contextualisées » (Kaufmann, 2004 : 49), nous constatons en revanche que faire l'expérience d'une autre expérience sociale développe chez l'individu une réflexivité plus approfondie qui concerne l'ensemble de son expérience sociale, contrairement à ce qu'il est possible de constater habituellement lors d'entretiens qui n'utilisent pas le dispositif interculturel.

En revanche, parce qu'elles sont rarement utilisées entre différentes nations, les sciences sociales, et particulièrement les sciences de l'éducation, sont dans un « ethnocentrisme conceptuel et historique » (Akkari, 2002 : 31). Une des principales limites de nombreuses recherches en sciences sociales (qualitatives et quantitatives) est l'ignorance ou le déni de la dimension culturelle des résultats, souvent appréhendés comme universels. Or, la prise en considération de la dimension culturelle dans l'analyse sociale nous apparaît d'autant plus indispensable que la mondialisation intensifie le brassage culturel.

Il est essentiel que la recherche comparative se tourne vers l'analyse des expériences des acteurs (Novoa, 2001 : 53-54), et tente de tirer « davantage parti de ceux qui ont vécu un autre système » (Kodron, 1994 : 94). Il est important de travailler au développement d'une méthodologie exploitant la richesse de l'immersion dans d'autres systèmes sociaux. Cette méthodologie, qui met en lumière que le travail des individus sur eux-mêmes pour être acteur de l'expérience est différent selon le système culturel au sein duquel l'individu est socialisé, nous semble pertinente pour les sciences sociales. Cette méthodologie permettant de faire de l'éducation comparée *in vivo* sera vraisemblablement amenée à se développer en raison de la mondialisation, avec le développement de la mobilité (Appadurai, 2001) des immersions de longue durée (expatriations, séjours humanitaires ou touristiques). Le dispositif de comparaison des expériences scolaires utilisé est un essai « d'inventivité méthodologique » (Sirota, 2006 : 32) dans le champ de la sociologie compréhensive.

Références bibliographiques

Akkari, A. (2002). Au-delà de l'ethnocentrisme en sciences de l'éducation. In : P. Dasen et C. Perregaux (dir.) *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* (p. 31-48) Bruxelles : De Boeck.

Alexander, R. (2000). *Culture and pedagogy*. Oxford : Blackwell Publishing.

Alexander, R. (2003). Pédagogie, culture et comparaison : vision et versions de l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie, 142,* 5-19.

Alexander, R., Broadfoot, P. et Phillips, D. (dir.) (1999). *Learning from comparing vol 1*. Oxford : Symposium Books.

Appadurai, A. (2001). *Après le colonialisme*. Paris : Payot.

Barthélémy, M. et Quéré, L. (2007). L'argument ethnométhodologique. In : H. Garfinkel (dir.) *Recherches en ethnométhodologie*. Paris : PUF, pp. 9-44.

Bautier, E., Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens*. Paris : Armand Colin.

Becker, H. S. (1985). *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Paris : Métailié.

Berger, P., Luckmann, T. (2006). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Armand Colin.

Bevort, A. et Prigent, A. (1994). Les recherches comparatives internationales en éducation. *Revue internationale d'éducation Sèvres, Approches comparatives en éducation, 1,* 7-17.

Boltanski, L. (2006). Préface (p. 6-13). In : M Nachi *Introduction à la sociologie pragmatique.* Paris : Armand Colin.

Boudesseul, G. (2010). Introduction Plans, projet, attentes et aspirations : vers une comparaison internationale des choix de diplômes. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ere nouvelle, 43,* 7-22.

Bray, M. et Thomas, R. M. (1995). Levels of Comparison in Educational Studies : Different Insights from Different Literatures and the Value of Multilevel Analyses. *Harvard Educational Review, 65*(3), 472-490.

Broadfoot, P. et Osborn, M. (1994). Politique nationale et pratique pédagogique. *Revue internationale d'éducation Sèvres, Approches comparatives en éducation, 1*, 63-75.

Brougère, G. (1997). Jeu et objectifs pédagogiques : une approche comparative de l'éducation préscolaire. *Revue française de pédagogie, 119,* 47-56.

Brougère, G. (2002a). L'exception française : L'école maternelle face à la diversité des formes préscolaires. *Les Dossiers des Sciences de l'Education, 7,* 9-19.

Brougère, G. (2005a). Parents et professionnels face à l'accueil et à l'éducation du jeune enfant (p. 9-23). In : G. Brougère et S. Rayna (dir.) *Accueillir et éduquer la petite enfance.* Lyon : INRP.

Brougère, G., Colin, L. (2006). L'expérience d'immersion en Allemagne (p. 66-79). In G. Brougère, L. Colin, H. Merkens, K. Kaufmann, H. Nicklas, M. Perrefort, et V. Saupe, *L'immersion dans la culture et la langue de l'autre, Texte de travail n° 23*, OFAJ.

Brougère, G. et Rayna, S. (2000). (dir.) *Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire*. Lyon : INRP.

Brougère, G. et Tobin, J. (2000). Culture et sexualité à l'école maternelle. Etude comparée entre les Etats-Unis et la France. *Education et Sociétés, 6,* 167-185.

Brougère, G. Guénif-Souilamas, N. et Rayna, S. (2007). De l'usage de l'altérité pour comprendre le préscolaire (p. 263-284). In : G. Brougère et M. Vandenbroeck (dir.) *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Bruxelles : Peter Lang.

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

Commaille, J. (2001). Les conditions institutionnelles, politiques et scientifiques de la comparaison (p. 111-124). In : R. Sirota (dir.) *Autour du comparatisme en éducation*. Paris : PUF.

Demazière, D. et Dubar, C. (2004). *Analyser les entretiens biographiques*. Laval : Presses de l'université Laval.

Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Seuil.

Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.

Dubet, F., Cousin, O. et Guillemet, J.-P. (1991). Sociologie de l'expérience lycéenne. *Revue française de pédagogie*, 94 (1), 5-12.

Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996a). Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école. *Revue française de sociologie,* 37 (4), 511-535.

Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996b). *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.

Garfinkel, H. (2007). *Recherches en ethnométhodologie*. Paris : PUF.

Giust, A. C. (2002). Entretien (p. 343). In : J. Barus-Michel, A. Enriquez, et A. Lévy (dir.). *Vocabulaire de psychosociologie*. Ramonville Saint-Agne : Erès.

Groux, D. (1997). L'éducation comparée : approches actuelles et perspectives de développement. *Revue française de pédagogie*, *121*, 111-140.

Groux, D. et Porcher, L. (2000). *Les échanges éducatifs*. Paris : L'Harmattan.

Guilhaumou, J. (2001). La connexion empirique entre la réalité et le discours. Sieyès et l'ordre de la langue. *Marges linguistiques*, 1, www.marges-linguistiques.com.

Jucquois, G. (1989). *La méthode comparative dans les sciences de l'homme*. Louvain la Neuve : Bibliothèque des cahiers de linguistique de Louvain.

Jucquois, G. (1993). *Le comparatisme. I. Généalogie d'une méthode*. Louvain la Neuve : Peeters / Bibliothèque des cahiers de linguistique de Louvain.

Jucquois, G. (2000). Le comparatisme, éléments pour une théorie (p. 17-46). In : G. Jucquois et C. Vielle (dir.) *Le comparatisme dans les sciences de l'homme. Approches pluridisciplinaires*. Bruxelles : De Boeck.

Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.

Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi*. Paris: Armand Colin.

Kodron, C. (1994). Nouveaux défis, nouvelles démarches comparatives. *Revue internationale d'éducation Sèvres, Approches comparatives en éducation, 1,* 87-95.

La Borderie, R. (2000). L'art du voyage, repères pour la comparaison (p. 9-26). In : D. Groux et N. Tutiaux-Guillon (dir.) *Les échanges internationaux et la comparaison en éducation, pratiques et enjeux*. Paris : L'Harmattan.

Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques*. Paris : Nathan.

Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge : Cambridge University Press.

Micheli, R. (2007). Stratégies de crédibilisation de soi dans le discours parlementaire, *A contrario*, 5 (1), 67-84.

Mons, N. (2007). L'évaluation des politiques éducatives. Apports, limites et nécessaire renouvellement des enquêtes internationales sur les acquis des élèves. *Revue internationale de politique comparée, 14,* 409-423.

Novoa, A. (2001). Etats des lieux de l'éducation comparée, paradigmes, avancées et impasses (p. 41-48). In : R. Sirota (dir.) *Autour du comparatisme en éducation*. Paris : PUF.

Papatsiba, V. (2003). *Des étudiants européens, «Erasmus» et l'aventure de l'altérité*. Bern : Peter Lang.

Peyronie, H. (2011). Les problématiques sociologiques de la formation des enseignants et de leur socialisation identitaire : quelles comparaisons internationales ? *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ere nouvelle, 44*, 53-76.

Ramos, E. (2002). *Rester enfant, devenir adulte*. Paris : L'Harmattan.

Raveaud, M. (2007). L'éducation comparée : nouveaux débats pour des paradigmes bicentenaires *Revue internationale de politique comparée, 14,* 377-384.

Rayou, P. (1998). *La cité des lycéens*. Paris : L'Harmattan.

Reuter, C. et Parazza, S. (2002). Échanges scolaires : Le programme «Voltaire». *Allemagne d'aujourd'hui*, *162,* 236-239.

Rogoff, B., Moore, L., Najafi, B., Dexter, A., Correa-Chavez, M. et Solis, J. (2007). Développement des répertoires culturels et participation des enfants aux pratiques quotidiennes (p. 103-138). In : G. Brougère et M. Vandenbroeck (dir.) *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Bern : Peter Lang.

Sirota, R. (2006). Petit objet insolite ou champ constitué, la sociologie de l'enfance est-elle encore dans les choux ? (p. 13-34). In : R. Sirota (dir.) *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Tobin, J., Wu D. Y. H. et Davidson, D. H. (1989). *Preschool in Three Cultures*. New Haven : Yale University Press.

Vigour, C. (2005). *La comparaison dans les sciences sociales*. Paris : La Découverte.

Wallenhorst, N. (2010a). Primauté et centralité de l'école dans la vie d'un lycéen français. *Éducation et Société*, *26*, 177-190.

Wallenhorst, N. (2010b). Relation pédagogique et figure de l'enseignant. Comparaison franco-allemande. *Éducation comparée*, *4*, 155-182.

Wallenhorst, N. (2013). *L'école en France et en Allemagne. Comparer des expériences scolaires.* Bern : Peter Lang.