Éducation comparée / nouvelle série, n°26-2, 205-242

– Note de recherches –

REPÈRES POUR UNE SÉMIOTIQUE COMPARATIVE DE L'ÉDUCATION

Régis Malet,

Institut Universitaire de France,
Université de Bordeaux,
Laboratoire Cultures, Education, Sociétés LACES EA7437

RÉSUMÉ

Le comparatisme en éducation se nourrit d'une situation-carrefour en sciences humaines et sociales qui lui permet de mettre en discussion et au travail des postures épistémologiques et une variété de stratégies d'enquête, de méthodes et d'échelles d'analyse. Sur un plan épistémologique, comparer en éducation suppose de travailler les dynamiques conceptuelles des notions-clés d'altérité, de territoire, de culture. Dans le contexte transnational et plurilingue de l'éducation comparée, cela requiert une prise en compte des processus centraux de traduction (en discours et en pratiques) de l'action éducative. Afin de comprendre les enjeux de l'éducation comparée et internationale aujourd'hui, nous proposons ici une approche qui tient compte des dynamiques contemporaines dans ce domaine, en mettant l'accent sur la portée sémiotique des connaissances comparatives et en accordant une attention particulière aux outils analytiques utilisés dans les approches éducatives comparatives. Cet aspect méthodologique sera illustré par les recherches actuelles dans le domaine, notamment dans le monde francophone.

MOTS CLÉS

Comparatisme – Éducation – Culture – Épistémologie – Méthodologie– Sémiotique – Sciences sociales

ABSTRACT

Comparatism in education is nourished by a crossroads situation in the human and social sciences that allows it to discuss and work on epistemological postures and a variety of investigation strategies, methods and scales of analysis. On an epistemological level, comparing in education implies working on the conceptual dynamics of the key notions of otherness, territory and culture. In the transnational and multilingual context of comparative education, this requires an attention to the processes of translation -in discourse and in practice- of educational action. In order to understand what is at stake in

comparative and international education today, we propose here an approach that takes into account the contemporary dynamics in this field, by emphasising the semiotic scope of comparative knowledge and paying particular attention to the analytical tools used in comparative educational approaches. This methodological aspect will be illustrated by current research studies in the field, notably in the francophone world.

KEYWORDS
Comparatism – Education – Culture – Epistemology – Methodology – Semiotics – Social Sciences

Introduction - Ressorts du renouveau épistémologique et méthodologique du champ comparatiste

Pour éclairer les enjeux du comparatisme en éducation et formation aujourd'hui, on propose d'approcher le domaine dans ses dynamiques contemporaines, sur le plan des objets et des outils d'analyse, en soulignant la portée sémiotique du projet de connaissance comparatiste, avant de porter une attention particulière aux outils de l'approche comparatiste en éducation, volet méthodologique qui sera illustré par des travaux réalisés dans le domaine.

Sur les plans épistémologique et méthodologique, le propos du comparatisme en éducation a considérablement évolué depuis sa naissance au XIXe siècle. Il a été reconnu à la démarche comparative un statut fondateur pour l'ensemble des sciences sociales (Durkheim 1894). La démarche comparative est de ce point de vue inséparable de la constitution des disciplines universitaires et de l'essor des sciences de l'homme au cours du XIXe siècle (Schriewer, 2000). La connaissance comparative devient une méthode heuristique et une caution scientifique pour des disciplines aussi variées que l'anatomie, le droit, l'anthropologie, la sociologie, l'histoire. La comparaison opère alors une jonction entre les sciences de la nature et les sciences de l'esprit. Ancré dans le programme scientifique de la modernité, le développement du comparatisme en éducation s'est ainsi tout autant inscrit dans son projet politique, en accompagnant sur le plan éducatif l'expansion systémique

qu'a favorisé le mouvement d'édification d'un ordre sociétal inclusif fondé sur l'État-nation.

La modernité politique, en posant l'identification communautaire et le sentiment collectif d'appartenance nationale comme les socles d'un espace politique commun, a dans le même temps institué la figure de l'autre, et confondu en somme espace national et espace culturel. C'est cette fondation moderne de l'altérité par la nation qui constituera l'horizon de référence commun pour des générations de comparatistes. La séparation inhérente à l'entreprise comparative a ainsi d'abord favorisé un projet de caractérisation des systèmes nationaux d'éducation en voie de constitution, en mettant au cœur de son projet l'espace exclusif de la nation, la dimension culturelle se trouvant dès lors complètement dissoute dans l'idée de société nationale. Dans ce contexte politique et scientifique, les comparatistes postulent alors que si l'on peut trouver des lois de causalité qui régissent les liens entre école et société, alors on doit être en mesure de la prédire et de la contrôler (Malet 2005).

Beaucoup de comparatistes, comme Noah et Eckstein (1969) dans leur texte fondateur, *Toward a Science of Comparative Education*, postulent que l'éducation comparée doit adopter une approche positiviste et scientifique utilisant exclusivement des méthodes quantitatives. Héritiers des programmes de recherche positive en éducation dessinés par leurs prédécesseurs – Sadler (1900), Kandel (1933) et Hans (1958) –, ces comparatistes ont estimé que pour que l'éducation comparée atteigne son potentiel de planification scientifique de l'éducation, elle devait offrir un moyen de prédiction outillée (Bereday 1964 ; Noah et Eckstein, 1969). Cette conception du comparatisme, mue par un idéal positiviste de dévoilement par la science comparatiste des pratiques et systèmes d'éducation les plus efficaces et performants, considère qu'il suffirait sur ces bases scientifiques transférer et appliquer les meilleures pratiques et choix éducatifs, pour traiter des problèmes propres à tous les systèmes.

Ces théories d'inspiration fonctionnaliste, dites de l'emprunt (*borrowing theories*) et de la résolution de problème (*problem solving*), ont été notamment promues par Bereday (1964) et ont été fortement critiquées par les comparatistes dès les années 60 et 70 (Crossley & Watson, 2003). De cette période résulte une séparation forte entre

l'éducation comparée, d'une part, et les comparaisons internationales de résultats promues par les grandes organisations internationales, d'autre part, lesquelles ont été marquées par une approche positive et descriptive de la comparaison, qu'elles perpétuent, même si de façon sophistiquée.

La critique majeure, qui demeure (Crossley *et al*., 2022), tient au fait que ces recherches étaient principalement descriptives et explicatives, considérant qu'une telle approche de la recherche en éducation, inspirée des sciences dures, « manquait en réalité de rigueur scientifique parce qu'elle prétendait, sans pouvoir y parvenir, établir des lois et des liens de causalité entre l'éducation et la société » (Crossley et Watson, 2003, 26). Edmund King, professeur d'éducation comparée au King's College de Londres et rédacteur en chef de la revue *Comparative Education* de 1978 à 1992, fut l'un des premiers et des plus fervents critiques des approches descriptives et positivistes. Edmund King (1968) bâtît une conception tout autre du comparatisme en éducation, se défiant de la réduction positive et classificatrice de l'éducation, et plaidant pour une conception de l'éducation comme fait culturel et politique, et qui doit, en conséquence, être étudiée sous un angle comparatiste non à des fins de classification, prédictives et normatives, perspectives qu'il considérait à la fois hasardeuses et dangereuses sur un plan démocratique et sociétal (King, 1968, 151).

Nourris par des critiques dont la résonnance fut à la mesure du rayonnement de l'institution et de la langue qui les portaient, les comparatistes en éducation interrogent de plus en plus les rapports complexes entre la mondialisation et les cultures nationales ou locales, mettant en tension le global et le local, la standardisation et la diversité (Crossley *et al*., 2022). Confronté à de nouveaux enjeux de connaissance auxquels il doit en partie son renouveau, le comparatisme en éducation se régénère, à la faveur de mutations culturelles : la construction ou le renforcement de territoires culturels et/ou politiques supra-nationaux (telle l'Europe) ou infra-nationaux (telles les régions, les municipalités, les territoires urbains, péri-urbains ou ruraux), la montée de problématiques éducatives transculturelles et de phénomènes

d'interdépendance culturelle (Hebert, 2012; Malet, 2011; Taguma & Rychen, 2016).

La période contemporaine, marquée à la fois par l'affaiblissement de la vocation inclusive de l'État-nation et par l'intensification de la diffusion culturelle et le développement de réseaux d'interdépendances transnationaux, appelle une réévaluation des opérateurs de connaissance traditionnels de l'éducation comparée. Elle renouvelle la question des territoires, des échelles de la comparaison, et rend caduque la compréhension des phénomènes éducatifs à la seule lumière des formes sociétales et politiques construites par la modernité. Si les phénomènes liés à globalisation de l'éducation semblent *a priori* favoriser une uniformisation des systèmes éducatifs, la recherche comparative éclaire les phénomènes d'hybridation à l'œuvre dans différents contextes culturels d'éducation, qui opèrent, à différentes échelles –supranationale, nationale, régionale, locale– comme autant d'espaces de médiation, à travers le jeu des acteurs politiques et éducatifs qui les reformulent et réintroduisent de la diversité. Se développent ainsi des approches comparatives de nature anthropologique et ethnographique qui mettent au jour les diversités nationales, régionales et locales qui s'expriment en creux d'un mouvement global de convergence formelle des systèmes éducatifs (Anderson-Levitt & Marbas, 2003 ; Oates, 2011). Au cours de cette longue histoire, au carrefour de dynamiques scientifiques et de demandes politiques, le comparatisme en éducation a été traversé par des perspectives méthodologiques plurielles et parfois exclusives, qu'il convient de distinguer pour saisir les évolutions contemporaines du champ de recherche.

Promesses et pièges du comparatisme. Les méthodes comparatistes et leurs critiques

La méthodologie fait référence à la stratégie générale adoptée pour la conduite d'une recherche. Il décrit les principes qui sous-tendent la recherche ainsi que les outils utilisés. Bray *et al.* (2014) ont bien montré les effets de domination linguistique sur un champ par définition international dans sa composition, dans ses orientations tant épistémologiques que méthodologiques. Cela explique notamment le poids des perspectives fonctionnalistes dans le domaine, dont nous

allons rendre compre. Si le comparatisme en éducation apparaît plus comme une stratégie globale de recherche abritant des méthodologies éclectiques, on peut néanmoins repérer des tendances. Ces questions posent la question des unités et des critères d'analyse du comparatiste. On peut considérer, avec Maurice *et al.* (192) plusieurs tendances dans le déploiement d'une stratégie de recherche comparative, qui abritent aussi des pièges et appellent des critiques spécifiques :

– **l'approche fonctionnaliste (cross-national)**, pour laquelle la comparabilité se fonde sur le principe de rationalité qui suppose une continuité entre les phénomènes que l'on compare, terme à terme, dans chaque contexte national. Cette perspective, qui s'est développée dès les années 1960 aux États-Unis, pense la comparaison en termes de variables décontextualisées qui priment sur les unités d'analyse, dans la mesure où elle postule une continuité internationale et une discontinuité intranationale (Lallement & Spurk, 2003). Les travaux de George Bereday (1964) illustrent cette approche juxtapositive et fonctionnaliste de la comparaison ; Bereday définit une méthode en quatre étapes impliquant la description, l'interprétation, la juxtaposition et enfin la comparaison ; une combinaison qui reste caractéristique de la plupart des comparaisons internationales de résultats. Dans la francophonie, les travaux du comparatiste Lê Thành Khôi (1985) s'inscrivent dans cette même mouvance de recherche caractérisée par un souci de dégager des continuités, des lois et des bonnes pratiques d'éducation pouvant donner lieu à prédiction et orienter l'action publique. Sous ces influences mais aussi celle de l'IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*), une telle perspective, parfois qualifié de « comparatisme logique » (Zimmerman 2004) a été largement pratiquée depuis dans le cadre des grandes évaluations internationales comparées inter-pays (PISA, PIRLS…) menées dans le cadre des organisations internationales comme l'OCDE et produisant d'indicateurs internationaux sur l'éducation.

Leur particularité – et sans doute leur limite – est de construire des objets de connaissance anhistoriques, indexées de façon purement formelle à des contextes nationaux dont il s'agit de neutraliser l'influence par des méthodologies statistiques. Une telle perspective tend à « éliminer la complexité au lieu de la déchiffrer » (Ragin, 1987,

XIV). L'enjeu de connaissance n'est en effet pas l'analyse des processus, mais la mise en évidence d'invariants en matière d'éducation, par exemple en termes de production des inégalités, de diplomation, de littératie ; les classements produits assument une hiérarchisation normative, fondée sur des standards de qualité de l'éducation (Plantier, 1989).

Cette approche, qui oriente une conception standardisée de l'évaluation des politiques, produit régulièrement ses critiques (Alexander 2012 ; Auld & Morris 2016 ; Demeuse, 2012 ; Bart & Daunay, 2010 ; Grek 2009). Ainsi, Hebert (2012) observe que les comparaisons en éducation centrées sur la littératie et la numératie éclipsent d'autres objectifs essentiels de l'éducation, qui relèvent des humanités, de la formation éthique, morale et civique, de l'éducation artistique, et qui n'étant pas au cœur des systèmes éducatifs en raison de « politiques déséquilibrées », s'en trouvent aussi délaissées par les comparaisons en éducation (Taguma & Rychen, 2016). D'autres travaux ont documenté les limites de comparaisons interpays qui permettraient de qualifier les systèmes les plus performants au prisme de standards internationaux. Certaines recherches, sur la base d'études de cas nationaux (la Finlande, Singapour, Hong Kong, le Japon) soulignent une sous-estimation des facteurs culturels et contextuels dans l'appréciation des performances et de leurs ressorts explicatifs, tels que l'image sociale des enseignants, la participation active (ou pas) des parents à l'éducation des enfants à la maison, la prépondérance de la communauté éducative et scolaire, l'organisation curriculaire, celle de l'espace et du temps scolaire, la place de la coopération pédagogique et professionnelle (Oates 2011 ; Donnelly & Wiltshire, 2014 ; Denman & Higuchi, 2013).

À l'opposé de la perspective fonctionnaliste, les deux autres perspectives répondent à une opération logique de type déductif.

– **l'approche culturaliste (cross-cultural)**, à l'opposé de la première, vise non pas à ériger des lois ou repérer des régularités, mais à saisir par contraste la cohésion systémique et les configurations culturelles propres aux contextes éducatifs approchés. On trouve ici une opposition fondatrice en sciences sociales, entre sciences nomologiques et interprétatives ou herméneutiques (Kazamias, 2009). Les travaux relevant de cette tradition culturaliste (Lisle, 1985 ; Samuel, 1889) s'inscrivent dans une filiation plus ou moins affirmée des travaux de

Tocqueville (1835), qui à travers son étude du cas étasunien, a dessiné une configuration historico-culturelle située, de l'idée d'égalité appliquée à une démocratie en construction. Si la perspective est comparative, c'est en seconde analyse, par la façon dont une telle configuration culturelle ainsi analysée peut en éclairer, de façon contrastive, une autre, qui soit traversée par les mêmes enjeux sociétaux. Dans la tradition sociologique et comparatiste, la contribution de Max Weber (1922) s'inscrit dans le même souci d'éclairer des configurations culturelles dans leur épaisseur historique et axiologique. Cette approche culturaliste est à l'origine de nombreuses recherche comparatistes en éducation situées au carrefour des sciences de l'éducation, de l'histoire et de la sociologie, tels les travaux de de McLean (1996), d'Alexander (2001) ou ceux, pionniers, de King (1968) sur les traditions et les modèles éducatifs de par le monde, ou encore Judge *et al.* (1994) sur la profession enseignante et l'université.

Singulièrement, cette perspective culturaliste a produit des connaissances sur les cultures éducatives et scolaires dans de nombreux pays, en prenant au sérieux les nombreux biais propres à la perspective fonctionnaliste, mais du fait de leur attention aigüe aux spécificités culturelles, elles ont contribué à la connaissance comparative par l'accumulation des recherches, souvent locales et monographiques, plus que par leur projet de connaissance individuelle. Certaines études cependant, s'inscrivant dans une ethno-histoire comparée de l'éducation et de l'école et marquées par ce paradigme culturaliste, ont délibérément ménagé une ambition comparatiste par le croisement fructueux d'enquêtes de recherche appuyées par un matériau qualitatif (Alexander *et al*., 1999 & 2000 ; Broadfoot, 1990 ; Osborn & McNess 2005 ; Raveaud, 2006).

À la différence notable des approches fonctionnalistes, les études d'inspiration culturaliste, mais aussi interactionniste, ne sont aucunement préoccupées de classer ou de regrouper des phénomènes observés selon des principes de régularité que les méthodes déployées, principalement qualitatives et monographiques, ne permettraient pas de faire émerger. Cette attention au caractère à la fois local et idiosyncratique des pratiques éducatives, couplée à une faible prise en compte de variables économiques ou politiques, au profit d'approches plus compréhensives situées, n'a de fait pas favorisé la production de

connaissances propres à repérer des « catégories distinctives ayant des caractéristiques identifiables et partagées » (Landman, 2008, 5). Inspirées pour certaines par la mouvance de sociologie interactionniste de l'éducation, et malgré une filiation avec la sociologie comparée d'inspiration wébérienne, à travers la figure de l'idéal-type, les études culturalistes n'ont pas toujours permis de produire des catégories d'intelligibilité dérivées de l'observation empirique, du fait qu'une telle perspective interdit par définition de « classer les phénomènes en termes de caractéristiques qu'ils ont en commun avec d'autres phénomènes » (Mouton & Marais, 1990, 137).

– **l'approche sociétale (inter-national)** enfin, déplace la catégorisation précédente au niveau supranational, en visant le dévoilement de la continuité entre des espaces nationaux qui participent de la constitution d'un « modèle sociétal » dont ils sont une illustration.

À la différence de la perspective culturaliste, qui postule une forme d'irréductibilité des particularismes culturels, l'approche sociétale vise l'analyse des processus d'interdépendance entre les acteurs et des médiations à l'œuvre dans un espace national. L'entrée est donc socio- et natio-centrée et s'intéresse au processus de construction et d'organisation des espaces sociaux par ses acteurs.

Maurice *et al*. (1989 ; 1994) ont posé les jalons d'une telle perspective de recherche qui étudie des objets qui émergent des relations entre acteurs des systèmes comparés, ce qui la distingue fondamentalement d'une perspective fonctionnaliste qui postule la continuité terme à terme des objets étudiés. Dans son analyse comparée des liens entre systèmes éducatifs et système productif en Allemagne, en France et au Japon, Maurice *et al*. (1982) entreprennent de mettre au jour la façon dont ces sociétés, caractérisées par des formes relationnelles et de médiation propres, conduisent à produire des liens marqués par une configuration sociétale des liens entre école et emploi. Les perspectives culturalistes et sociétales se signalent par une forte indexation à des contextes – culturels ou sociétaux – *versus* une forte décontextualisation par la neutralisation méthodologique, propre à la perspective fonctionnaliste. Cette dernière approche aboutit singulièrement à un

haut niveau de généralisation visée, dans une indifférence totale à toute signification propre au contexte éducatif approché.

Les sociétés nationales, dans un contexte de circulation, d'échanges et d'emprunts accrus, se redessinent et souvent se fragmentent. Le processus de mondialisation culturelle et politique relativise l'importance des États-nations dans la compréhension des phénomènes éducatifs et de formation, tout en les maintenant dans un système d'interrelations complexe qui appelle leurs transformations. Ce sont ces processus que le comparatiste est appelé à interroger dans le domaine éducatif, non exclusivement à partir d'une lecture macro-éducative, mais en s'intéressant aussi à leurs approches locales, à leurs implications dans la production de localités éducatives et leur possible articulation avec des logiques plus globales (Malet, 2010). En effet, centrées sur les performances nationales en littératie et numératie, et marquées par le fonctionnalisme, les comparaisons internationales en éducation ont longtemps éclipsé des objectifs essentiels de l'éducation qui relèvent de la formation éthique, citoyenne et morale, des humanités ou de l'esthétique (Hebert, 2012). Occupant un statut périphérique dans les systèmes éducatifs en raison de *politiques déséquilibrées*, ces dimensions pourtant essentielles de l'éducation s'en sont ainsi trouvées délaissées par les comparaisons en éducation (Taguma & Rychen, 2016).

De nombreux travaux ont documenté les limites de comparaisons inter-pays qui permettraient de qualifier les systèmes les plus performants au prisme de standards internationaux. Certaines recherches, sur la base d'études de cas nationaux (Finlande, Hong Kong, Japon, Singapour) soulignent une sous-estimation des facteurs culturels et contextuels dans l'appréciation des performances et de leurs ressorts explicatifs, tels que l'image sociale des enseignants, les normes professionnelles en usage, les conceptions de l'enfance qui ont cours, la participation active (ou non) des parents à l'éducation des enfants à la maison, la prépondérance de la communauté éducative et scolaire, l'organisation curriculaire, celle de l'espace et du temps scolaire, la place de la coopération pédagogique et professionnelle (Oates, 2011 ; Denman & Higuchi 2013 ; Donnelly & Wiltshire, 2014).

La nécessité de questionner les cadres spatiaux et sociaux de la comparaison interculturelle et ses objets s'accompagne de perspectives

méthodologiques soucieuses d'accorder une attention particulière à la dimension locale des dynamiques et des processus culturels et éducatifs. La rationalité des acteurs et les modalités de construction d'imaginaires sociaux et d'univers culturels constitués sur des bases territoriales et sociales moins bornées, l'articulation des échelles d'analyse de textes et de discours éducatifs qui *circulent*, sont autant de transformations culturelles qui ouvrent à de nouvelles perspectives d'investigation pour l'éducation comparée (Bray *et al*., 2014 ; Crossley & Watson, 2003 ; Malet, 2008 ; Malet & Bian, 2020 ; Resnik *et al*., 2010 ; Schriewer, 2000). Cette perspective constructiviste, qui enregistre un certain nombre de mutations des pratiques culturelles et sociales (Malet & Garnier 2020 ; Malet & Liu, 2021), rompt avec les origines de l'éducation comparée, à la fois dans son projet scientifique (le comparatiste s'affranchit de préoccupations pragmatiques ou réformatrices), dans ses unités d'analyse (qui ne s'imposent plus *a priori* selon des cartes ou frontières politiques mais aspirent à rendre compte des formes plus labiles de culturalité) et dans ses intérêts de connaissance (l'entreprise comparative cesse d'épouser le récit du progrès et se donne pour tâche la mise en évidence de la diversité historique et culturelle de l'humanité).

S'il est désormais moins question de caractériser que de relier les phénomènes éducatifs et culturels observés, de quelle nature est donc la connaissance visée par le comparatisme dans cette nouvelle période et avec quels outils est-elle produite ?

Approche sémiotique de l'éducation approchée comme fait culturel

De plus en plus, la démarche comparative en éducation consiste en un investissement d'unités de comparaisons locales qui peuvent être des organisations, un ensemble d'acteurs engagés dans une activité sociale ou professionnelle, dans des contextes éducatifs ou de formation, des environnements, initiatives ou productions éducatives ou culturelles, des *curricula* de formation. Il s'agit d'opérer des rapprochements entre des discours, des produits de l'action éducative, des dynamiques professionnelles ou organisationnelles, en portant une attention aux arrière-plans culturels, politiques et historiques susceptibles d'éclairer les variations entre les cas observés, sans pour autant réduire ces

phénomènes à des particularismes culturels ou nationaux (Crossley & Watson, 2003 ; Tobin, 2009 ; Malet, 2010, 2023). Ces approches, qui tendent à dépasser les oppositions classiques entre fonctionnalisme et culturalisme, visent à découvrir des relations entre les phénomènes observés susceptibles d'étayer un travail de théorisation, en veillant, par une indexation systématique à l'empirie, sans pour autant céder à des généralisations abusives.

Les comparaisons par études de cas ne sont dès lors pas incompatibles avec des analyses comparatives de type macro-éducatif qui se donnent pour objet l'analyse des configurations historiques et politiques observables dans différents contextes nationaux et leurs conséquences sur les pratiques des acteurs. Elles visent à rendre compte de leurs ressorts et à mettre en évidence les facteurs tant endogènes qu'exogènes propres à documenter les phénomènes éducatifs ordinaires, en situant les pratiques et les discours des acteurs dans une économie de ressources et de contraintes. Les travaux conduisent ainsi, le plus souvent, à la réalisation de monographies sur des objets spécifiques qui peuvent être les lieux d'enseignement, généraux ou particuliers comme, par exemple, les diverses figures de la mobilité et des migrations internationales (Voloder & Kirpitchenko, 2016 ; Streitwieser & Light, 2018) les politiques et modalités de formation des enseignants (Malet & Brisard, 2005 ; Dupriez & Mons, 2011 ; Carvalho *et al*., 2017 ; Malet *et al*., 2021), la formation et l'engagement citoyens des jeunes (Crochu, 2020 ; Van de Velde, 2019 ; Montoni, 2020), la formation des adultes (Egetenmeyer, 2016 ; Schuetze & Slowey, 2002), les enjeux de justice et d'accessibilité à l'éducation (Dutrévis *et al*., 2015 ; Fouquet-Chauprade *et al*., 2015 ; Kohout-Diaz & Strouhal, 2021 ; Malet & Liu, 2021 ; Régnault *et al*., 2020).

Le comparatisme en éducation est dès lors moins préoccupé de définir les *conditions de transferts éducatifs* ou d'*applications de bonnes pratiques* en éducation, que de produire des analyses scientifiques à finalité non-interventionnistes, néanmoins utiles pour instruire les choix en la matière. Cette approche comparative en éducation se signale également par une préoccupation qui consiste à « formuler des propositions

explicatives par la construction de théories à partir de comparaisons transnationales » (Schriewer, 1989, p. 432).

> La tradition ethnographique qui privilégie l'analyse des situations éducatives ordinaires, des formes d'organisation et des configurations culturelles dans le quotidien des écoles et des classes permet de mettre en évidence le traitement des corps des jeunes enfants dans les écoles anglaises et françaises (Raveaud, 2005, 2006). Des séquences d'observation de classes de primaire conduites sur de nombreux mois permettent ainsi de documenter les conceptions de l'enfant, de l'éducation, de la sexualité, de la relation à l'autre et de la citoyenneté. Cette observation croisée des pratiques scolaires ordinaires conduit ainsi à questionner la nature du lien social dans les écoles anglaises et françaises, par « *la mise en ordre des corps à l'école* » (ibid., 2005, p. 111 sqq), en mettant en évidence la manière dont le corps sur lequel l'institution scolaire intervient est un corps socialement construit, mais aussi comment la façon dont il est accepté, investi, éludé le cas échéant, *dans* et *par* l'école et les enseignants, renseigne sur les choix éducatifs d'une société et sur les délimitations qu'elle établit entre sphère publique et sphère privée.

Certains travaux en éducation comparée, doublement inspirés de la tradition anthropologique et ethnographique (Geertz, 1973) et par les courants d'histoire croisée ou d'histoire locale ou oral (Pennings *et al*., 1999 ; Sweeting, 2005 ; Zimmermann, 2005) pondèrent la valeur explicative de l'ancrage national dans l'étude comparée des phénomènes éducatifs et formatifs.

> Prenant en charge *le problème d'attribution*, la nation peut ainsi être exclue en tant qu'unité d'analyse exclusive du comparatiste (Tobin *et al*., 2007, 2009), chaque nation étant considérée pluriculturelle. Cela ne signifie pas qu'*in fine* il n'est pas pertinent *a priori* de prendre en compte la catégorie nation en tant que catégorie pertinente pour approcher les différences entre les contextes éducatifs observés. Des conséquences méthodologiques en sont tirées pour le travail comparatiste. Ainsi, dans les recherches conduites sur l'enseignement élémentaire en Chine, au Japon et aux États-Unis, une approche à plusieurs échelles, monographique et sociohistorique, dans différents contextes, à partir d'entretiens, de vidéos, d'observations, de travail documentaire sur les manuels scolaires et les textes officiels a pu être développée (*ibid*.). Dans cette perspective, l'éducation préélémentaire est étudiée dasn une période longue par l'examen des textes officiels (1983 et 2003) et celui de l'espace (Chine États-Unis, Japon), en prenant appui sur des entretiens conduits auprès de différents groupes d'acteurs dans différents espaces et territoires dont les critères de comparabilité sont travaillés (Tobin,

> Hsueh, Karasawa, 2009). Dans une tradition ethnographique affirmée, il s'agit de combiner perspectives sociohistoriques et anthropologiques comparées, pour mettre en évidence la manière dont les mêmes catégories d'événements, de problèmes ou d'incidents critiques, liés aux routines de la classe, de chahut, de remédiation, de déviance, mais aussi de jeux, de mixité, de rapport au corps et à l'intimité, peuvent être tantôt reliés à des ressorts explicatifs locaux, culturels, infranationaux et/ou nationaux (Tobin *et al*., 1989, 2009).

Les enjeux d'*attribution* sont essentiels dans la démarche comparative car le chercheur peut se livrer à des comparaisons interculturelles ou transnationales de très peu de cas étudiés de manière très approfondie dans des pays différents. Le risque de l'interprétation des différences en termes de différences nationales y est grand, quand les différences culturelles observées peuvent être liées à des environnements éducatifs récurrents sur un plan transnational. Toutefois, toute étude limitée à un seul contexte culturel peut avoir tout autant une valeur contributive ou propédeutique pour des recherches comparatives, en générant des hypothèses, ou, si le protocole méthodologique est susceptible d'être déployé dans d'autres contextes, en étant mis en dialogue avec d'autres travaux comparables existants à propos d'autres espaces ou d'autres temps (Landman, 2008).

Ainsi, des études conduites dans un seul contexte culturel peuvent viser une mise à l'épreuve de résultats antérieurs ou de théories construites sur la base d'autres enquêtes, en utilisant les mêmes outils dans d'autres contextes (Landman, 2008). Ces variations d'échelles permettent la découverte de continuités transnationales et de discontinuités intra-nationales. Si, d'évidence, le comparatisme interculturel ne se limite pas aux contextes nationaux de plus en plus fragmentés, il ne les ignore pas pour autant car ils constituent des cadres explicatifs de variations observables. Le niveau intra-national de l'État (au sens infranational que le terme revêt dans certains ensembles politiques confédérés) ou de la région, ou encore de la province représente une échelle fréquente de comparaison spatiale. La décentralisation accrue de nombreux pays constitue l'un des facteurs qui concourent à déplacer les unités territoriales de comparaison. Des systèmes d'éducation et de formation fortement décentralisés se rencontrent aussi bien dans des pays étendus géographiquement (Australie, Canada, Etats-Unis, Inde) que dans des pays qui le sont

moins (Belgique, Suisse par exemple). Dans un contexte de fragmentation croissante des systèmes éducatifs nationaux marqués par des disparités régionales significatives d'un même pays, les comparaisons intra-nationales et multi-niveaux conduisent à des analyses locales qui étayent ou pondèrent des études internationales, dont elles peuvent cependant être inspirées et viser leur approfondissement, pour en mettre à l'épreuve les enseignements et en étudier les ressorts sous-jacents (Bray & Thomas, 1995 ; Malet *et al*., 2005 ; Manzon, 2010, 2011).

> Certains travaux (Osborn, Mc Ness, 2004, 2005, par exemple) sont ainsi illustratifs d'un comparatisme interculturel conduit à différentes échelles, intégrant des études locales attentives à *un environnement écologique* (Bronfenbrenner, 1979) et inscrites dans les cadres plus généraux de l'analyse des politiques éducatives. Déployées à partir d'études de cas, ces recherches multi-niveaux comparent le travail des enseignants en Angleterre et au Danemark, reliant les échelles *macro* (contextes politiques aux niveaux national et/ou international), *méso* (autorités éducatives locales, réseaux scolaires, établissements), *micro* (individus). Le concept de *filtre itératif* (Osborn, Mc Ness, 2004) permet de décrire une procédure d'analyse à multiples niveaux comme une approche systématique et progressive. La connaissance y est réorganisée grâce à un effort répété de contextualisation (local, régional, national, global) dans le but d'approcher les ressorts complexes des médiations locales (exploitation méthodologique d'entretiens et de récits) et les pratiques individuelles et collectives dans les établissements (saisies par des observations *in situ*). Ces choix méthodologiques ne s'opèrent pas selon une approche classiquement verticale d'étude des politiques publiques, mais dans une boucle récursive qui vise une connaissance holistique des phénomènes étudiés, grâce à une approche systémique. Ainsi, les données récoltées, qui combinent recherche documentaire, analyse des configurations sociales et politico-administratives de la profession étudiée, et médiations locales par le biais d'observations et d'entretiens avec les *insiders* à différents niveaux, informent et redessinent les problématiques de recherche et leurs résultats. Ce mouvement dynamique d'étude entre les échelles *macro* / *méso* / *micro*

permet de construire les critères de validation internes et externes de la recherche.

Travailler sur le point de vue et la construction de comparables

De près ou de loin, il est un principe de base indépassable (Levi-Strauss, 1988) que ne peut ignorer le comparatiste : tout point de vue ne saurait être lui-même que culturellement situé car nul ne peut « *échapper à l'attraction de toute culture* » (*ibid*., 1988, 257). C'est là une dimension de la démarche comparative que bon nombre de recherches intègrent dans leur démarche méthodologique de clarification, quand, à la fois par son étude et sa situation, la présence dans un monde dont l'étrangeté se signale souvent et d'abord par *une langue* qui n'était pas la sienne, le chercheur se confronte à cette problématique proprement comparative, et s'efforce de la résoudre en l'explicitant. Ce n'est pas dans un monde affranchi de la langue qu'il faut chercher une parole potentiellement universelle, car c'est précisément la culture qui autorise à chercher, par delà les contraintes de sa propre langue, ce qui ne s'y réduit pas :

> « Le monde linguistique propre dans lequel on vit n'est pas une barrière qui empêche d'accéder à la connaissance de l'être en soi, il embrasse au contraire par principe tout ce à quoi notre compréhension peut s'élargir et s'élever (…) Le monde est le tout auquel se rapporte l'expérience structurée par la langue » (Gadamer, 1973, 473-474).

Un tel principe herméneutique est vertueux pour le comparatiste qui se trouve par définition engagé à travailler les questions de la familiarité et de l'étrangeté, dès lors que son terrain d'étude est éloigné et que les communautés et les individus qu'il approche sont dépositaires d'une *forme de vie* (à commencer par une langue) dont il n'est pas lui-même *familier*. Comment prendre en compte cette (non) familiarité quand celle-ci se dessine de plus en plus sur un mode non seulement inter-culturel, mais transculturel, entre un ici et un là-bas interconnectés et de moins en moins sur un mode territorial classique ? Cela pose des questions centrales de construction de *comparabilité* des contextes, de *traduction* et de *territorialité* (Bergene, 2007 ; Hole, 2007 ; Davidov *et al*., 2018). Marquées par le paradigme culturaliste, de nombreuses études, s'inscrivant dans une ethnographie ou une ethno-histoire comparée de l'éducation, ont ménagé cette ambition par le croisement fructueux

d'enquêtes documentées par un matériau qualitatif (Broadfoot, 1993 ; Alexander *et al*., 1999, 2001 ; Osborn *et al.*, 2003 ; Raveaud 2006).

> Dans une perspective sociohistorique, politique et comparatiste, deux enquêtes (Ferry 2020 ; Lucenti 2020) témoignent de cette préoccupation épistémologique et méthodologique.
>
> L'une (Ferry, 2020) explore le lest national des débats publics sur l'enseignement de l'histoire en France et en Angleterre. Elle documente ainsi les conceptions de la citoyenneté promues par l'enseignement scolaire. Un riche corpus documentaire sélectionné sur des principes de pertinence et de représentativité (extraits de presse, publications de personnalités publiques, discours de politiques) montre comment, loin de concourir à la promotion d'une citoyenneté universelle, les débats publics sur l'enseignement de l'histoire promeuvent en réalité une conception nationale.
>
> Un logiciel d'aide à l'analyse qualitative et la production progressive d'une grille d'analyse ont permis de mettre en évidence les sens dont l'histoire enseignée est investie dans les situations d'élocution ou, plus souvent, d'écriture.
>
> L'autre enquête (Lucenti, 2020) étudie la construction et la représentation de l'altérité dans les manuels scolaires en Italie et Tunisie, en examinant les formes contrastées de l'ancrage identitaire et de la production d'un *nous* en même temps que des altérités. À partir d'un corpus de manuels représentatifs, l'enquête documente les modalités singulières de construction d'un récit historique, en étudiant les conceptions croisées de la citoyenneté véhiculée par les manuels scolaires dans les deux pays, repérant les continuités et discontinuités qui mettent en évidence les formes scolaires de construction de l'altérité.

Qu'est-ce qui assure la comparabilité des phénomènes éducatifs ? Construire des comparables, c'est d'abord ne pas se leurrer à partir des équivalences fonctionnelles apparentes (Malet, 2008). C'est s'assurer ensuite que les catégories linguistiques révèlent, non pas tant une continuité sémiotique entre différents contextes culturels – c'est précisément ces variations qui sont l'objet de la démarche comparative – mais qu'elles renvoient au moins à des usages eux-mêmes comparables. Il s'agit donc par ces enjeux de *traduction*, de rompre avec une vision ethnocentrique des phénomènes étudiés, en considérant les mots qui désignent un phénomène dans un contexte culturel donné, équivalents à ceux qui en désignent d'autres, approchants, dans d'autres contextes culturels. Cette littéralité propre à l'équivalence

sémantique est précisément ce qui est interrogé par le comparatiste, à la mesure de son évidence spontanée.

De façon générale, l'illusion de la transparence de la langue, de la spontanéité de la traduction, réduite à une équivalence fonctionnelle, qui est parfois favorisée par la circulation d'une large gamme de mots-valises, constitue un important enjeu de connaissance dans le domaine. Sur un plan éducatif global, cette circulation confronte à un phénomène d'imposition aux pratiques et aux contextes culturels l'usage de ces mots-valises. Les acteurs éducatifs s'en emparent ou les évitent au regard de positions sociales et institutionnelles qui doivent être repérées pour espérer construire un sens relatif à ces variations. C'est la raison pour laquelle, la connaissance de l'arrière-plan institutionnel, social et historique de ces discours est indispensable. Comparer en éducation passe donc par le questionnement du sens des mots, des usages et des pratiques sociales qu'ils recouvrent dans tel ou tel contexte, mais aussi de leur dynamique propre. Cela passe également par l'étude des phénomènes d'emprunt, de transaction, de médiation et de mise au travail des notions, à différentes échelles et sur un plan international. Bien des travaux ont souligné combien le travail du comparatiste débute avec la construction et la mise en évidence de la comparabilité des idées (Broadfoot & Osborn, 1993 ; Bray & Thomas, 1995 ; Novoa, 2004 ; Malet, 2008). Cette spécification précise la double tâche du comparatiste : 1) s'assurer de la pertinence (*relevance*) de l'usage d'un concept dans un espace culturel ; 2) clarifier les idées auxquelles cet usage réfère et dont l'exploration se déploie à divers niveaux (linguistique, social, politique, axiologique, praxéologique).

La mise en œuvre de méthodes de recherche mixtes (quantitative et qualitative) concourt à enrichir les résultats des recherches comparatives comtemporaines (Bray, 2002 ; Niewöhner & Scheffer, 2010 ; Creswell & Plano Clark, 2011 ; Phillips, 2014). Des équipes de recherche pluridisciplinaires, internationales et plurilingues, articulent des enquêtes à grande échelle (littératie, numératie, performances des élèves, influence des établissements) et un large éventail de méthodologies : études ethnographiques, curriculaires (manuels, programmes, matériels pédagogiques, etc.), études de cas, documentaires, historiques (Pepin, 2005, 2009 ; Connelly & Yu, 2008 ; Nieto *et al*., 2008 ; Voogt & Roblin, 2012 ; Jonnaert & Therriault, 2013).

La comparaison en éducation, dès lors qu'elle associe des communautés de recherches éloignées, y compris sur le plan linguistique, renforce la pertinence scientifique d'un tel travail. La construction de la *comparabilité* ne vise pas l'harmonisation sémantique des notions en usage ici et là, encore moins leur normalisation mais, au contraire, l'exploration des *variations sémiotiques* dans l'usage de ces notions dans différents contextes culturels.

> Le travail de construction de *comparables* n'est pas un préalable à la comparaison, il en est une part essentielle, en faisant partie intégrante du travail du comparatiste. Il a ainsi été possible de rendre compte des variations d'usage des notions de *professionnalisation* et de *développement professionnel des enseignants* dans des contextes culturo-linguistiques éloignés, en indexant ces usages à des ressorts politiques et sociaux (Malet, 2017, 2021 ; Malet *et al*., 2021). La méthode documentaire a été complétée par des entretiens auprès d'acteurs éducatifs (enseignants et autres personnels – *stakeholders*) dans la langue du pays étudié. À défaut, l'usage de l'anglais est une possibilité dont il convient cependant de mesurer les biais qu'elle induit en termes d'expressivité et d'authenticité, *a fortiori* en cas d'usage de logiciels de traduction (Berman & Tyyskä, 2011). Par ce type d'enquêtes comparatives, l'enjeu est moins de mettre en évidence et de cloisonner des significations indigènes (par exemple nationales) que de considérer les formes complexes de médiations que des communautés culturelles (professionnelles, académiques, etc.) activent, y compris dans des espaces souvent marqués par des conflictualités internes, face à des concepts qui circulent globalement dans les univers éducatifs et scolaires. Cet effort d'indexation, qui se défie de la simplification inter-nationale, bénéficie d'un travail d'équipes plurilingues et pluricatégorielles (enseignants, chercheurs, administrateurs) au service d'une ambition qui procède d'un traitement contrastif des usages dans différents contextes culturels et linguistiques : Angleterre et France (Brisard, Malet, 2004 ; Malet, Lawes 2005) ; Italie et France (Malet & Mincu, 2018) ; Chine et France (Bian & Malet, 2018 ; Malet & Liu, 2021) ; France et Nouvelle-Zélande (Malet & Smythe, 2023).

La tâche du comparatiste est dès lors de croiser de façon contrastive les formes d'interprétation et de connaissance à propos de l'éducation que façonnent des points de vue, historiquement et culturellement situés, mais aussi des usages. Cette ambition dessine une perspective herméneutique affirmée. Concrètement, lorsque des notions ou des problèmes d'éducation et de formation sont étudiés dans deux contextes différents ou à différentes périodes, il est déterminant

d'étudier méthodiquement (en construisant le cas échéant les instruments permettant cette étude) de manière comparée les pôles de sémiotisation et de production de savoirs. La démarche comparative invite ainsi à mettre en perspective les formes culturelles ou nationales de construction et d'exposition des phénomènes éducatifs, en diffusant des savoirs à propos de *problèmes* qui, en réalité, sont communs à différents espaces culturels (Malet, 2008). Il y a probablement, dans ce détour et ce va-et-vient entre différents contextes de production de connaissances, une manière de tendre vers cet indispensable « détachement de soi qui mène à la juste connaissance des faits sociaux et culturels » (Todorov, 1989, p. 86). La diffusion scientifique internationale est de ce point de vue très utile, tant il est vrai que « sans l'apport de nouvelles idées extérieures, les spécialités qui s'isolent deviennent moribondes » (Dogan, Pahre, 1991, p. 91).

> L'étude de la formation citoyenne de la jeunesse par la mobilisation et la contestation sociales grâce à l'observation comparée des assemblées de jeunes étudiants et lycéens au Chili et au Québec (Montoni, 2020) illustre une telle attention.
>
> Deux contextes contrastés dans deux pays éloignés avec des histoires politiques et réalités économiques rès différentes génèrent dans une quasi-synchronisation les mouvements de contestation les plus importants de leur histoire récente : le mouvement d'étudiants chiliens de 2011 et québécois de 2012. Les enjeux de connaissance concernent la construction de la citoyenneté, mais approchée par l'étude des types de participation à l'œuvre dans la mobilisation et la contestation de ces jeunesses et en interrogeant les façons selon lesquelles ces expériences d'initiation à des formes d'expérience publiques (engagement, coopération, argumentation) abritent et révèlent à la fois des enjeux de formation citoyenne. Bien qu'ayant des causes diverses, ces processus de contestation mettent en évidence des composantes communes : une critique radicale à la libéralisation des systèmes éducatifs et l'utilisation de formes de délibération et de participation fondées sur la démocratie directe. À partir d'une enquête ethnographique réalisée à Santiago du Chili et à Montréal, l'étude comparative documente le rôle des assemblées générales étudiantes dans la formation politique et citoyenne de jeunes chiliens et québécois. La démarche comparative mise à l'épreuve de l'exercice de traduction de ce que signifie *participer*, permet de repérer des éléments susceptibles d'en

approcher l'expression locale, sur les plans représentationnels et pragmatiques, individuels et collectifs.

À partir des instruments de l'enquête ethnographique (observations, entretiens semi-directifs, enregistrements vidéo), les contextes, formes et caractéristiques de l'organisation des assemblées sont étudiées, pour ensuite repérer leur légitimité et l'ouverture à la participation. Cette étude met en évidence les processus de questionnement, de catégorisation et d'argumentation, des manières de voir et de dire et les activités de coopération et de communication, éclairant de façon contrastive des modalités d'engagement dans un monde commun. *In fine*, une telle étude permet de conceptualiser les notions principales (citoyenneté, participation) en bénéficiant d'une enquête comparative interculturelle contrastée.

Les enquêtes comparatives ainsi fondées sur des études de cas et, dans le même temps, attentives aux contextes sociohistoriques et politiques des phénomènes et des cas étudiés, relèvent d'un projet de connaissance à la fois interprétatif et analytique (Ragin, 1987). Ces recherchent déploient souvent une perspective holistique et une approche écologique du comparatisme (Halinen, 2011) qui articulent dans l'intelligibilité des phénomènes éducatifs plusieurs échelles (*macro, méso, micro*), consolidant la *validité interne* des résultats, en permettant des études de cas locales qui prennent en compte les relations avec les cadres politiques, culturels et économiques dans lesquels elles s'inscrivent (Broadfoot, 2000 ; Crossley, 2000 ; Bray, 2002 ; Chong & Graham, 2013). Leur *validité externe* est davantage fondée sur leur prise en charge des enjeux de comparabilité et d'épistémologie propres à la démarche comparative, qu'à une prétention à la généralisation qui serait fondée sur la multiplication des cas ou la comparaison terme à terme.

Découvrir et travailler les territorialités productrices de culture

Le comparatisme en éducation, longtemps cantonné à une approche internationale de ses objets d'études, est de plus en plus appelé à réévaluer ses catégories et ses échelles d'analyse et, à l'ère de la mondialisation, à renouveler ses méthodes d'identification des espaces

et des territoires pertinents pour saisir les phénomènes d'éducation et de formation.

Dans la perspective moderne, le territoire se dessine en effet sur un axe temporel en étant considéré comme le lieu d'une histoire collective et en tant que porteur de l'identité du groupe, constituant à la fois le terreau et le ciment d'une cohérence culturelle. Les États modernes ont mis en scène, dans un mouvement qui en traduit singulièrement l'érosion (Augé, 1994), cette puissance de l'espace dans la constitution et le maintien d'un imaginaire culturo-national, en instituant les hauts-lieux de l'histoire nationale comme autant de *lieux de mémoire* (Nora, 1984) qui créent et consolident la cohésion des communautés et leur mémoire collective (Halbwachs, 1925).

Dans cette *économie culturelle de la mémoire* (*a cultural economy of remembrance*, Rigney, 2004), la référence au passé dans les États modernes a une fonction incantatoire ; elle traduit une visée de création ou de préservation d'une solidarité intime entre nation et culture. La mémoire collective et l'ancrage de cette mémoire sur un territoire prend dans cette perspective une dimension sacrée dont l'éducation formelle a longtemps assuré la pérennité[1]. L'école est bien le lieu où s'exerce et s'accomplit le travail et l'accomplissement de la mémoire collective, propre à assurer ce faisant l'identité et la cohésion de la communauté nationale (Mabilon-Bonfils & Saadoun, 2001). Cette alternance dynamique entre mémoire patrimoniale (archival memory) et mémoire au travail (*working memory*) (Rigney, 2004) permet de définir de façon négociée « *ce qui vaut la peine d'être retenu et raconté* » (*tellworthiness of remembrance*, *ibid*.)[2].

Les conceptions de la culture ont des conséquences sur les méthodologies déployées pour en rendre compte. Qu'elles soient substantivées (la Culture, *Kultur*) ou adjectivées (*cultural studies*), les approches de la notion de *culture* sont elles-mêmes fortement marquées par des espaces sociaux et politiques et par des territoires et des traditions scientifiques (Malet, 2005, 2020). Comprise dans son sens le

1 « Le système scolaire inculque les fondements d'une véritable religion civique et, plus précisément, les présupposés fondamentaux de l'image (nationale) de soi » (Bourdieu, 1993, 54).

2 Voir également à ce propos les travaux de B. Anderson, 1998, en particulier le chap. I : « Replica, Aura and the Late Nationalist Imaginings », 47-58.

plus dynamique et le plus relationnel (soumise à la fois à des facteurs dynamiques internes et externes) en désignant un ensemble de phénomènes et de créations matérielles et spirituelles (Sapir, 1967, 326), la culture réfère prioritairement à des répertoires d'action, de valeurs et de normes qui sont propres à une communauté humaine dans ses relations avec d'autres communautés et avec le monde. Cette approche de la culture est liée au repérage de composantes saillantes (Lê Thàn Khôi, 1986) : les *croyances* (et les pratiques qui s'y rattachent) ; l'*organisation sociale* ; les *techniques de production et* d'*occupation de l'espace* ; la *langue*. Les espaces ou les territoires culturels ne figurent pas sur les cartes, n'ont pas de frontières concrètes mais sont des constructions humaines qui sont plus mouvantes et fragiles que les nations, en ce qu'ils sont constitutifs de l'inventivité humaine collective. C'est donc bien la relation, et une relation d'un genre particulier, à savoir une *relation inter-culturelle* qui est centrale de la démarche comparatiste en éducation.

Dans le sens de ces préoccupations, une étude associant des chercheurs et doctorants de plusieurs pays européens étudie l'analyse des politiques et des modalités de formation d'enseignants dites *inclusives* en Europe. La recherche vise à documenter la *sincérité* de l'action publique en matière de formation de tels enseignants, dans un contexte de circulation globale et de traduction locale d'une notion d'apparence consensuelle (Garnier, Derouet & Malet, 2020 ; Malet & Bian, 2020 ; Bian & Malet, 2018). L'étude, centrée sur une autre notion problématique, le *développement professionnel des enseignants* (Malet *et al*., 2021), envisagé sous l'angle de la formation à l'inclusion, articule les échelles et les registres d'investigations : normatifs, pragmatiques, expérientiels. La démarche méthodologique est plurielle. Elle questionne les cadres normatifs de la formation des enseignants aux niveaux global, européen, national et local, à partir d'une analyse de l'action publique par les textes, institutionnels et règlementaires, et des dispositions locales, sur la base d'études de cas.

Typiquement, une telle recherche implique la mobilisation de compétences linguistiques et analytiques qui justifient un groupe de chercheurs constitué sur des bases d'expertise scientifiques et linguistiques adaptées au projet. La construction de la *comparabilité* passe notamment par un travail rigoureux sur les concepts-clés qui résonnent diversement dans les pays enquêtés (inclusion, développement professionnel, diversité, justice, etc.), d'autant qu'ils sont marqués par des usages normatifs et prescriptifs contenus dans les textes et politiques publiques. La comparaison suppose en outre la construction et la passation d'instruments

d'enquêtes communes aux différents espaces culturels et linguistiques étudiés. L'examen des formes d'expression, de traduction et d'hybridation, en principes, en intentions et en actes, d'un tel objectif supposé commun de former des enseignants inclusifs, est central dans l'étude comparative. Cela justifie une approche à différentes échelles des variations sémiotiques observables : analyse croisée de l'action publique, études de cas locales déployant des mises en oeuvre et des curricula, analyse des croyances et pratiques des acteurs éducatifs (enseignants, formateurs, administrateurs). Les outils mobilisés sont l'étude comparée des textes relevant de divers registres (scientifiques, institutionnels, législatifs, syndicaux, politiques, médiatiques, etc.), mais aussi des moyens (matériels et immatériels – le temps et l'espace en constituant de majeurs) dédiés à cet objectif, et les positionnements situés des acteurs éducatifs, en interrogeant dans une perspective compréhensive les ressorts de leurs croyances, dans une économie et même une écologie comparée de ressources et de contraintes, qui mettent au jour des *orientations conceptuelles collectives* (Malet, 2016). L'analyse qualitative de données collectées dans plusieurs langues sur la base d'outils communs, enfin, suppose les compétences complémentaires d'une équipe plurielle sur les plans des expertises scientifiques et linguistiques.

Conclusion

Si comparer consistait à caractériser les propriétés substantielles de tel ou tel espace culturel prédélimité, une juxtaposition de totalités quasi-organiques en serait le résultat et la question de la relation et de la différence serait réglée avant même d'être posée : littéralement, l'idiotisme constituerait un obstacle insurmontable pour le comparatisme. Ce qui importe bien plus que la caractérisation est l'attention portée aux variations, aux contrastes, aux bougés, qui est une façon de travailler sur la relation entre des phénomènes socialement et historiquement situés – sinon enfermés dans des territoires – et qui est une autre manière de comprendre la culture, ou les dynamiques culturelles, dans une perspective phénoménologique (Malet 1998 ; Hayhoe & Mundy, 2008).

Dans des sociétés à la fois fragmentées et reliées entre elles, le projet comparatiste se conjugue aussi mal avec la modernité natiocentrique et universaliste qu'il a longtemps épousée (*tout est comparable même si rien ne se vaut, mais cela permet de mieux savoir qui nous sommes*) qu'avec la

postmodernité relativiste (t*out est singulier et irréductible, et plus rien n'est comparable*), en plaçant de façon centrale les principes de relation interculturelle (Novoa, 1998 ; Novoa & Yariv-Marshall, 2005). Cette approche contrastive intéressée par la capacité des humains à produire des univers culturels engage en d'autres termes à « *considérer [la culture] comme une dimension des phénomènes sociaux, dimension qui prend en compte une différence située et concrète* » (Appaduraï, 2001, 42). C'est là une dimension décisive pour l'analyse des configurations sociales et culturelles contemporaines qui a des conséquences majeures pour le comparatisme en éducation et en particulier pour ses méthodologies. Cette dimension tient au processus de circulation et de tension entre le flux et le besoin de clôture dont procèdent les phénomènes éducatifs et formatifs contemporains (Malet, 2011). L'un des enjeux de connaissance pour le comparatiste tient en effet pour partie à cette approche des flux et des formes de clôture identitaire, politique et culturelle. Elle tient du même coup aux types de moyens déployés par des individus, des communautés, dans un travail de médiation et à différentes échelles, pour leur donner sens et construire malgré tout des identités qui puissent prendre appui sur un principe individuel et collectif de cohésion.

Le renoncement à la réduction positiviste et l'adoption d'un pluralisme méthodologique (Hantrais, 2009) relève d'une stratégie de recherche intégrative à l'égard de méthodes jugées complémentaires, qui vise rarement la généralisation des résultats, mais plutôt leur capacité à être mis en discussion sur les plans épistémologiques, théoriques, méthodologiques (Hölscher, 2017). De ce point de vue, la solidité de la *description conceptuelle* (Landman, 2008) est l'un des éléments qui compose l'horizon d'un comparatisme interculturel travaillé par la mise en relation (*versus* la séparation) des phénomènes éducatifs étudiés et qui substitue à l'étayage de différences culturelles présupposées, une tâche de découverte des formes vivantes de la culturalité. Fondée sur un principe initial de séparation, mais aussi et dans le même mouvement sur un principe relationnel, le projet de connaissance comparatiste invite à conférer à la construction de problèmes (communs) un statut central, susceptible de créer des relations entre des phénomènes et des objets, qu'ils soient spontanément séparés (pratiques convictionnelles, par exemple) ou artificiellement reliés (pratiques de consommation des industries

culturelles et créatives, par exemple). La décentration et le détour constituent dès lors moins les moyens de la caractérisation et de la clôture, que ceux de la découverte d'un réseau de relations et de sens entre des phénomènes d'éducation et de formation. Toute recherche comparative est ainsi « fondée sur une logique d'inférence » (Landman, 2008) ancré dans une stratégie de recherche construisant et posant des bases épistémologiques (études orientées des variables *vs* études orientées sur des cas, Ragin 1987), des comparables, des hypothèses, des démonstrations, quels que soient les instruments mobilisés pour approcher les phénomènes éducatifs et culturels étudiés.

Références bibliographiques

ALEXANDER, R. (2012). Moral Panic, Miracle Cures and Educational Policy: what can we really learn from international comparison? *Scottish Educational Review*, 44 (1), 4-21.

ALEXANDER, R. (2001). *Culture and Pedagogy*. Oxford: Blackwell.

ALEXANDER, R., BROADFOOT, P., PHILIPPS, D. (eds). (1999). *Learning from Comparing. New Directions in Comparative Educational Research* (2 vol.). Wallingford : Symposium Books.

ANDERSON, B. (1996). *L'imaginaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*. Paris : La Découverte [traduction de Imagined Communities, 1983].

ANDERSON-LEVITT, K., MARBAS, L.L. (2003). *Local Meanings, Global Schooling*. New York : Palgrave MacMillan.

APPADURAI, A. (1996 ; 2001). *Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la globalisation*. Trad. Françoise Bouillot (*Modernity at large. Cultural dimensions of globalization*). Paris: Payot.

ARNOVE, R. F., TORRES, C. A. (eds). (1999). *Comparative Education. The dialectic of the global and the local*. Lanham : Rowman & Little.

AUGÉ, M. (1994). *Le Sens des autres. Actualité de l'anthropologie*. Paris: Fayard.

AULD, E., MORRIS, P. (2016). PISA, Policy and Persuasion: Translating Complex Conditions. In Education 'Best Practice'. *Comparative Education*, 52 (2), 202-229.

BART, D., DAUNAY, B. (2016). *Les blagues à PISA*. Vulaines sur Seine : éditions du Croquant.

BECK, U. (2004). *Qu'est-ce que le cosmopolitisme ?* Paris: Aubier.

BEREDAY, G. Z. (1964). *Comparative method in education*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

BERGENE, A. C. (2007). Towards a critical realist comparative methodology. Context-sensitive theoretical comparison. *Journal of Critical Realism*, 6(1), 5–27.

BERMAN, R. C., TYYSKÄ, V. (2011). A critical reflection on the use of translators/interpreters in a qualitative cross-language research project. *International Journal of Qualitative Methods*, 10(2), 178–190.

BIAN, C., MALET, R. (2018). Language(s) of Power and Power of Language(s) in international student recruitment in French HEIs in the context of internationalization, In M.-A. DETOURBES. (ed). *Inclusion through Access to Higher Education: Exploring the dynamics between access to higher education, immigration and language* (83-99). New York : Sense Publisher.

BOURDIEU, P. (1993). Esprits d'Etat. Genèse et structure du champ bureaucratique. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 96-97, 49-62.

BRAY, M., 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.

BRAY, M. (2002). Comparative Education in the Era of Globalisation: Evolution, Missions and Roles. *Revista Española de Educación Comparada*, 5/8, 115-135.

BRAY, M., ADAMSON, B., MASON, M. (eds). (2014). *Comparative Education Research: Approaches and Methods*. Hong Kong : Springer.

BRISARD, E., MALET, R. (2004). Évolution du professionnalisme enseignant et contextes culturels. Le cas du second degré en Angleterre, Écosse et France. *Recherche et Formation*, n° 45, p. 131-149.

BROADFOOT, P. (2000). Comparative Education for the 21st Century: Retrospect and Prospect. *Comparative Education*, 36(3), 357-371.

BROADFOOT, P., OSBORN, M. (1993). *Perceptions of Teaching*. London: Cassell Education.

BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.

CARVALHO, L. M., LEVASSEUR, L., MIN, L., NORMAND, R., OLIVEIRA, D. A. (2017). *Education policies and the restructuring of the educational profession*. New York: Springer

CHONG, P. W., GRAHAM, L. N. (2013). The 'Russian doll' approach: developing nested case-studies to support international comparative Research in education. *International Journal of Research & Method in Education*, 36(1), 23-32.

CROCHU, E. (2020). Mobilité d'apprentissage international : fabrique à citoyen-ne? Parcours croisés de jeunes mobiles. In R., MALET, B., GARNIER, B. (eds). (2020). *Éducation, Mondialisation et Citoyenneté. Enjeux démocratiques et pratiques culturelles*. Berne : Peter Lang ? 237-255.

CROSSLEY, M. (2000). Bridging Cultures and Traditions in the Reconceptualisation of Comparative and International Education. *Comparative Education*, 36(3), 319-332.

CROSSLEY, M., WATSON, K. 2003). *Comparative and International Research in Education, Globalisation, Context and Differences*. London : Routledge Farmer.

CUSSÓ, R. (2010). Statistique et politique : la force et les limites des données. Des indicateurs-objectif aux indicateurs-condition en éducation. *Éducation Comparée*, 3, 45-68.

DAVIDOV, E., SCHMIDT, P., BILLIET, J., MEULEMAN, B. (eds.). (2018). *Cross-cultural analysis. Methods and applications*. New York, NY : Routledge.

DEMEUSE, M. (coord.) (2012). Des coulisses des évaluations internationales à leur influence. *Éducation Comparée* (Dossier), 7.

DENMAN, B., HIGUCHI, S. (2012). At a crossroads? Comparative and international research in Asia and the Pacific. *Asian Education and Development Studies*, 2(1), 4-21.

DÉTIENNE, M. (2000). *Comparer l'incomparable*. Paris : Seuil.

DOGAN, M., PAHRE, R. (1991). *L'Innovation en sciences sociales. La marginalité créatrice*. Paris : PUF.

DUPRIEZ, V., MONS, N. (coord.) (2011). Les politiques d'accountability. Du changement institutionnel aux transformations locales. *Éducation Comparée* (dossier), 5.

DUTREVIS, M., FOUQUET-CHAUPRADE, B., DEMEUSE, M. (coord.) (2015). Les politiques d'éducation prioritaire en question. *Éducation comparée* (dossier), 13.

EGETENMEYER, R. (2016). What to compare? Comparative studies in adult education. In SLOWEY, M. (ed.*). Comparative adult education and learning*. Firenze, Italy : Firenze University Press, 79-116.

FERRY, M. (2020). Le lest national des débats publics sur l'enseignement de l'histoire : un regard de sociologie politique comparée (France-Angleterre). In R. MALET, B., GARNIER (eds). (2020). *Éducation, Mondialisation et Citoyenneté. Enjeux démocratiques et pratiques culturelles*. Berne : Peter Lang, 59-76.

GADAMER, H.-G. (1973). *Vérité et méthode*. Trad. E. Sacre (*Wahrheit und Methode*). Paris: Seuil.

GEERTZ, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.

GREK, S. (2009). Governing by Numbers: The PISA 'Effect' in Europe. *Journal of Education Policy*, 24 (1), 23-37.

HALINEN, I. (2011). Le curriculum en Finlande: un outil puissant au service de l'éducation (The Finnish curriculum: a powerful tool in service to education). *Revue Internationale d'Education de Sèvres*, 56, 77-88.

HANS, N. (1958). *Comparative Education A Study of Educational Factors and Traditions*. London & NY: Routledge.

HANTRAIS, L. (2009). *International comparative research: theory, methods and practice*. Basingstoke (England): Palgrave Macmillan.

HAYHOE, R., MUNDY, K. (2008) Introduction to comparative and international education: why study comparative education? In R. HAYHOE, K. MUNDY (eds). *Comparative and international education: issues for teachers*. New York: Teachers College Columbia University? 1-21.

HEBERT, D. G. (2012). International Comparisons in the Improvement of Education. *Journal of Pedagogy and Psychology*, 5(2), 17-27.

HOLE, R. (2007). Working between languages and cultures. Issues of representation, voice, and authority intensified. *Qualitative Inquiry*, 13(5), 696–710.

HÖLSCHER, M. (2017). 'It's the method, stupid.' Interrelations between methodological and theoretical advances: The example of comparing higher education systems internationally. *Research in Comparative and International Education*, 12(3), 347–359.

JONNAERT, P., THERRIAULT, G. (2013). Curricula and curricular analysis: Some pointers for a debate. *Prospects*, 43, 397-417.

JUDGE, H., LEMOSSE, M., PAYNE, L., SEDLACK, M. (1994). The University and the Teachers. *Oxford Studies in Comparative Education*, 4, 1-2.

KAZAMIAS, A.M. (2009). Forgotten Men, Forgotten Themes: The Historical-Philosophical-Cultural and Liberal Humanist Motif in Comparative Education. *International Handbook of Comparative Education*. Heidelberg: Springer, 37-58.

KOHOUT-DIAZ, M., STROUHAL, M. (eds). (2021). *Cultures of Inclusive Education and Democratic Citizenship: Comparative Perspectives*. Prag, Univerzita Karlova: Nakl. Karolinum.

KING, E. J. (1968). *Comparative Studies and Educational Decision*. London : Methuen.

LALLEMENT, M., SPURK, J. (dir.). (2003). *Stratégies de la comparaison internationale*. Paris: CNRS.

LANDMAN, T. (2003). *Issues and Methods in Comparative Politics*. New York: Routledge.

LÊ THÀN KHÔI (1986). Towards a general theory of education. *Comparative Education Review*, 30/1, 12-29.

LÊ THÀN KHÔI (1985). *L'éducation comparée*. Paris : Armand Colin.

LEVI-STRAUSS, C. (1988). *De Près ou de loin*. Paris : Odile Jacob.

LUCENTI, M. (2020). La représentation de l'autre dans les manuels scolaires : ancrage identitaire et récit historique entre Italie et Tunisie, In R. MALET, B. GARNIER (eds). (2020). *Éducation, Mondialisation et Citoyenneté. Enjeux démocratiques et pratiques culturelles*. Berne : Peter Lang, 77-113.

MABILON-BONFILS, B., SAADOUN, L. (2001). *Sociologie politique de l'école*. Paris : PUF.

MALET, R. (2023). Policy narratives on empowering teachers for inclusion in schools. A comparative study of England & France. *European Journal of Education*. 58, 2.

MALET, R. (2022). Comparatisme interculturel. In B. ALBÉRO & J. THIÉVENAZ (dir.) *Traité de méthodologie de la recherche en Sciences de l'éducation et de la formation. Enquête dans les métiers de l'humain*. Dijon : Editions Raison et Passions.

MALET, R. (2021). Inclusive democracies in the era of global threats. Contesting the narratives of division through the enaction of the ideals of Public European Education. In M. KOHOUT-DIAZ, M. STROUHAL (eds). *Cultures of Inclusive Education and Democratic Citizenship:*

Comparative Perspectives. Prag, Univerzita Karlova: Nakl. Karolinum, 40-61.

MALET, R. (*2017*, 2021). Ressorts, usages et effets des politiques de professionnalisation. In L. LEVASSEUR, M. LIU, R. NORMAND, L.M. CARVALHO, D. OLIVEIRA ANDRADE (eds). *Les politiques de restructuration des professions de l'éducation. Une mise en perspective internationale et comparée*. Trad. (*Education policies and the restructuring of the educational profession*). Laval : Presses Universitaires de Laval, 39-64.

MALET, R. (Coord.) (2011). Former sous influence internationale. Circulation, emprunts, transferts dans l'espace francophone. *Recherche & Formation* (dossier thématique), 65.

MALET, R. (2008). *La formation des enseignants comparée.* Berne: Peter Lang.

MALET, R (2016). Les politiques de professionnalisation de l'enseignement : conditions de développement, de diffusion et variations dans les usages et les effets. *Éducation Comparée*, 16, 117-201.

MALET, R. (2005). De l'État-Nation à l'espace-monde. Les conditions historiques du renouveau de l'éducation comparée. Note de synthèse. *Carrefours de l'éducation*, 19, 165-188.

MALET, R. (1998). *L'identité en formation. Phénoménologie du devenir enseignant*. Paris : L'Harmattan.

MALET, R. (coord.), CONDETTE, S., DERIVRY, M., LE COZ A. (2021). *De la formation continue au développement professionnel des personnels d'éducation. Situation nationale, comparaisons internationales, état des recherches*. *Rapport scientifique*. Paris : Conseil National d'Evaluation des Systèmes Scolaires (CNESCO).

MALET, R., LIU, B. (eds). (2021). *Politiques éducatives, diversité et justice sociale. Perspectives internationales comparées.* Berne : Peter Lang.

MALET, R., GARNIER, B. (eds). (2020). *Éducation, Mondialisation et Citoyenneté. Enjeux démocratiques et pratiques culturelles*. Berne : Peter Lang.

MALET, R., BIAN, C. (coord.). (2020). Former des enseignants inclusifs. Perspectives comparatistes internationales. *Spirale* (dossier thématique, 2 vol.), 65.

MALET, R., MINCU, M. (2018). Quelle professionnalisation des enseignants à l'heure de la nouvelle gouvernance publique ? Perspectives comparatistes européennes et franco-italiennes. In P. GUIBERT, P. DEJEMEPPE, J. DESJARDINS, O. MAULINI (eds). *Questionner et valoriser le métier d'enseignant*. Bruxelles : De Boeck, 43-62.

MALET, R., BRISARD, E. (eds). (2005). *Modernisation de l'école et contextes culturels. Des politiques aux pratiques en France et en Grande-Bretagne*. Paris : L'Harmattan.

MALET, R., LAWES, S., MASSON, P. (2005). Formation initiale des enseignants à l'accueil des jeunes marginalisés. In D. Zay (ed.). *Prévenir l'exclusion scolaire et sociale des jeunes*. Paris : Presses Universitaires de France, 195-232.

MANZON, M. (2010). Revisiter les lieux. Problèmes méthodologiques rencontrés dans la comparaison d'unités géographiques. *Éducation Comparée*, 3, Nouvelle série, 113-142.

MANZON, M. (2011). *Comparative education : The construction of a field*. Dordrecht, The Netherlands: Comparative Education Research Centre (CERC), Springer.

McLEAN, M. (1990). *Britain and a Single Market Europe: Prospects for a Common School Curriculum*. London: Kogan Page.

McNESS, E. (2004). Culture, Context and the Quality of Education: Evidence from a Small-Scale Extended Case Study in England and Denmark. *Compare : A Journal of Comparative Education*, 34 (3), 315-327.

MONTONI, A. (2020). La formation citoyenne par la contestation. Les assemblées dans les mobilisations d'étudiants et de lycéens au Chili et au Québec. In R. MALET, B. GARNIER (eds). (2020). *Éducation,*

Mondialisation et Citoyenneté. Enjeux démocratiques et pratiques culturelles. Berne : Peter Lang, 195-216.

NIETO, S., BODE, P., KANG, E., RAIBLE, J. (2008). Identity, community, and diversity: Retheorizing multicultural curriculum for the postmodern era. In M. F. CONNELLY (ed.). *Handbook of Curriculum and Instruction*. London: Sage, 176-197.

NIEWÖHNER, J., SCHEFFER, T. (eds) (2010). *Thick comparison. Reviving the ethnographic aspiration*. Leiden, The Netherlands: Brill.

NORA, P. (1984). Entre mémoire et histoire. La problématique des lieux. In P. NORA, *Les Lieux de mémoire* (vol. 1). *La République* (p. XVI-XLII). Paris : Gallimard.

NÓVOA, A. (1998). *Histoire et comparaison. Essais sur l'éducation*. Lisbonne : Educa.

NÓVOA, A. (2004). Les enseignants et le nouvel espace public de l'éducation. In M. TARDIF, C. LESSARD (eds). *La Profession d'enseignant aujourd'hui*. Bruxelles : De Boeck, 225-242.

NÓVOA, A., YARIV-MARSHAL, T. (2003). Comparative research in education: a mode of gouvernance or a historical journey. *Comparative Education*, 39/4, 423-438.

OATES, T. (2011). Could do better: Using international comparisons to refine the National Curriculum in England. *Curriculum Journal*, 22(2), 121-150.

OSBORN, M., BROADFOOT, P., McNESS, E, PLANEL, C. RAVN, B. & TRIGGS, P. (2003). *A World of Difference? Comparing learners across Europe*. Maidenhead: OUP.

OSBORN, M., McNESS, E (2005). Les transformations du travail des enseignants en Angleterre, en France, et au Danemark : contextes culturels et formes d'appropriation des réformes de l'école. In R. MALET, E. BRISARD (éds). *Modernisation de l'école et contextes culturels*. Paris : L'Harmattan, 173-194.

PEPIN, B. (2009). The role of textbooks in the 'figured world' of English, French and German classrooms- a comparative perspective. In L.

BLACK, H. MENDICK, Y. SOLOMON (eds). *Mathematical Relationships: identities and participation*. London: Routledge, 107-118.

PEPIN, B. (2005). Conceptions du métier et pratiques pédagogiques des enseignants en Angleterre, en France et en Allemagne : l'exemple des professeurs de Mathématiques. In R. MALET, E. BRISARD (éds). *La Modernisation de l'école en contexte. Des politiques aux pratiques en France et en Grande-Bretagne*. Paris : L'Harmattan, 195-217.

PHILLIPS, D. (2014). Comparatography. History and Policy Quotation: Some Reflections. *Comparative Education*, 50 (1), 73-83.

PLANTIER, J. (1989). Comment comparer les systèmes de formation européens. *Éducation permanente*, 99, 93-96.

PRZEWORSKY, A., TEUNE, H. (1970). *The Logic of Comparative Social Inquiry*. New York: John Wiley.

RAGIN, C. (1987). *The Comparative Method. Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies*. Berkeley: University of California Press.

RAVEAUD, M. (2006). *De l'enfant au citoyen : la construction de la citoyenneté à l'école en France et en Angleterre*. Paris : PUF.

RAVEAUD, M. (2005). La mise en ordre du corps à l'école en Angleterre et en France. In R. MALET, E. BRISARD (dir.). *Modernisation de l'école et contextes culturels. Des politiques aux pratiques en France et en Grande-Bretagne.* Paris : L'Harmattan, 111-128.

REGNAULT, E., ARNETON, M., PIERART, G. (coord.) (2020). Handicap, diversité, inclusion : débats, enjeux, expériences. *Éducation Comparée* (dossier), 22.

RESNIK, J., SCHRIEWER, J., WELSCH, A. (eds). (2010). L'éducation aujourd'hui. *Éducation Comparée* (dossier), 3.

RIGNEY, A. (2004). *Fiction and circulation of national memories*. Communication non publiée, Université de Cardiff, 20 mai.

SAPIR, E. (1967). *Anthropologie*. Paris : Les Éditions de Minuit.

SCHRIEWER, J. (2000). *Discourse Formation in Comparative Education*. Berne: Peter Lang.

SCHRIEWER J. (1997). L'éducation comparée : mise en perspective d'un champ de recherche. *Revue Française de Pédagogie*, 121, 9-28.

SCHRIEWER, J. (1989). Dualité de l'éducation comparée. Comparaison transculturelle et externalisation à l'échelle mondiale. *Perspectives*, XIX/3, 423-441.

SCHUETZE, H. G., SLOWEY, M. (2002). Participation and exclusion: A comparative analysis of non-traditional students and lifelong learners in higher education. *Higher Education*, 44(3/4), 309–327.

STREITWIESER, B., LIGHT, G. (2018). Student Conceptions of International Experience in the Study Abroad Context. *Higher Education*, 75 (3), 471-487.

SWEETING, A. (2005). The historical dimension: a contribution to conversation about theory and methods in comparative education. *Comparative education*, 41(1), 25-44.

TAGUMA, M., RYCHEN, D. (2016). *E2030 Conceptual Framework: Key competencies for 2030*. Paris: OECD, Directorate for Education and Skills. United Kingdom.

TOBIN, J., HSUEH, Y., KARASAWA, M. (2009). *Preschool in Three Cultures Revisited: China, Japan, and the United States*. Chicago: University of Chicago Press.

TOBIN, J. J., WU, D.Y.H., DAVIDSON, D. H. (1989). *Preschool in Three Cultures: Japan, China and the United States*. New Haven: Yale University Press.

TODOROV, T. (1989). *Nous et les autres. La réflexion française sur la diversité humaine*. Paris : Seuil.

TOCQUEVILLE, A. de (1835-1840, 1981). *De la démocratie en Amérique*. Paris : Flammarion.

VAN DE VELDE, C. (2019). Une colère étudiante globale ? Analyse comparée des mouvements étudiants du Chili (2011), du Québec (2012) et de Hong Kong (2014). *Éducation et Sociétés*, 44, 149-164.

VOLODER, L., KIRPITCHENKO, L. (eds). (2016). *Insider research on migration and mobility. International perspectives on researcher positioning*. Abingdon, UK: Routledge.

WALLENHORST, N. (2017). Comparer des expériences. *Éducation Comparée* (Dossier), 17.

WALLERSTEIN, I. (2004). *Comprendre le monde. Introduction à l'analyse des systèmes-monde*. Paris : La Découverte.

WEBER, M. (1992 ; 1922). *Essai sur la théorie de la science*. Paris : Pocket.

WRIGHT G.H. von (1971). *Explanation and Understanding*. London: Routledge & Kegan Paul.