Education comparée / nouvelle série, n°3, pp 113-141

Revisiter ‘les lieux’ : de quelques problèmes méthodologiques liés à la comparaison d’unités géographiques

Maria Manzon[1]
Université de Hong Kong,
Chine

RÉSUMÉ

Bray et Thomas (1995) ont créé un cube pour classifier, par niveau et par type, les études en éducation comparée. Cet article se concentre sur la dimension géographique de ce cube et présente, en premier lieu, les approches générales de la recherche en éducation comparée. La partie principale se concentre sur les unités spatiales d’analyse - unités à la fois traditionnelles et nouvelles - du modèle de Bray et Thomas- et propose des cas qui illustrent les comparaisons à un seul niveau ainsi qu’à plusieurs niveaux. La dernière partie, qui résume certains points méthodologiques que les chercheurs peuvent considérer lorsqu’ils comparent des lieux, souligne l’importance des comparaisons à multi-niveaux et examine les différents niveaux dans une relation dialectique.

ABSTRACT

Bray and Thomas (1995) designed a cube for classifying comparative studies in education by level and type. This article focuses on the geographic dimension of that cube. The article begins with comments on general approaches to comparative inquiry in education. The main section focuses on both traditional and new spatial units of analysis in the Bray and Thomas model, presenting illustrative cases of single-level and multilevel comparisons. The final section summarises methodological points for scholars to consider when comparing places. It highlights the importance of multilevel comparisons, viewing the different levels as in a dialectical relationship.

1 MARIA MANZON (mimanzon@hku.hk) est étudiante de doctorat en éducation comparée au Centre de Recherche en Éducation Comparée à l’Université de Hong Kong. Ses publications et recherches se concentrent sur l’histoire, la théorie et la méthodologie de l’éducation comparée et sur le partenariat entre école et maison.

RESUMEN

Bray y Thomas (1995) han creado un cubo para clasificar los estudios de educación comparada por nivel y tipo. Este artículo se centra en el ámbito geográfico del cubo, comenzando con la presentación de los enfoques generales de la investigación en educación comparada. La parte principal se centra en las unidades espaciales de análisis - nuevas y tradicionales - del modelo de Bray y Thomas y propone casos que ilustran las comparaciones a un solo nivel y multi-niveles. La sección final, que resume algunas cuestiones metodológicas que los investigadores pueden tener en cuenta al comparar lugares, destaca la importancia de las comparaciones multi-niveles, considerando estos últimos en una relación dialéctica.

ZUSAMMENFASSUNG

Bray und Thomas (1995) haben einen Würfel entwickelt, um die Forschung im Bereich der Vergleichenden Erziehungswissenschaft unter verschiedenen Gesichtspunkten zu klassifizieren. Der vorliegende Beitrag konzentriert sich auf die geographische Dimension dieses Würfels. Zunächst stellt er allgemeine Herangehensweisen vor, wie sie in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft praktiziert werden. Der Hauptteil konzentriert sich dann sowohl auf die traditionellen wie auf die neuartigen räumlichen Analyseeinheiten im Modell von Bray und Thomas und gibt einige Beispiele sowohl für Einebenen- als auch für Mehrebenen-Vergleiche. Der letzte Teil beschäftigt sich mit methodologischen Fragen, die beim Vergleich geographischer Einheiten zu bedenken sind. Er unterstreicht die Bedeutung von Mehrebenen-Vergleichen und untersucht diese Ebenen in ihrer dialektischen Verflechtung.

Les comparatistes ont traditionnellement choisi des entités géographiques comme unités de comparaison[2]. Bien que les comparaisons puissent s'établir à travers de nombreuses autres unités d'analyse, ces domaines alternatifs sont inextricablement liés à un ou plusieurs lieux. A cet égard, examiner les entités géographiques

2 Cet article est un extrait révisé et la traduction d'un chapitre de Manzon (2007) publié dans *Comparative Education : Approches et méthodes* (M.Bray, M.Mason, B.Adamson, Eds). La permission de l'éditeur a été gracieusement accordée. Remerciements sincères à Dr. Linda Lehmil pour la traduction et au Centre de Recherche en Éducation Comparée à l'Université de Hong Kong pour le soutien financier accordé pour la traduction de cet article.

comme axe de recherche comparée est une étape essentielle dans le domaine de l'éducation comparée.

Bray et Thomas (1995) ont créé un cube qui permet de classifier par niveau et par type les études comparées en éducation. Ils ont souligné que leur classification n'était pas exhaustive, et que des unités supplémentaires pouvaient être identifiées. L'analyse proposée ici se concentre sur la dimension géographique/locative de ce cube et explore les autres unités qui sont latentes à ce cadre. L'auteur utilise l'analyse de Bray et Thomas comme point de référence, puis examine les nouvelles recherches parues depuis. Cette tâche vise trois objectifs principaux: tout d'abord, retracer le cheminement du discours autour des unités d'analyse depuis la publication de l'article de Bray et Thomas; puis, rendre explicite certaines unités qui étaient implicites dans le modèle de Bray et Thomas; et finalement sélectionner des exemples d'utilisation de lieux comme unités de comparaison à des niveaux individuels et multiples dans le but d'identifier des problèmes méthodologiques.

Les analyses comparées: buts et approches

Les études comparées en éducation, principalement géographiques par nature, ont traditionnellement utilisé des unités macro-sociales, en particulier l'Etat-nation comme unité d'analyse (ex. Sadler 1900; Kandel 1933; Bereday 1964; Gu 1986; Phillips 2006).

Parmi les buts variés des analyses comparées, deux sont identifiés ici: l'approche interprétative et l'approche causale-analytique. Au sujet des études interprétatives dont le but est de comprendre les phénomènes éducatifs, la méthode comparée de Bereday (1964) constitue une approche utile. En effet, celui-ci a proposé une méthode d'analyse comparée consistant en quatre étapes: description, interprétation, juxtaposition et comparaison simultanée. Bereday a suggéré (pp.9-10) que l'objectif de cette juxtaposition consistait à établir un *tertium comparationis*[3], "un critère qui permet d'établir une comparaison valide et une hypothèse qui valide la comparaison".

3 Tertium Comparationis est l'expression en latin qui veut dire "les termes de comparaison".

L'établissement de paramètres pour la comparabilité initiale d'unités d'analyse choisies est un pré-requis pour toute étude comparée. En général, une analyse instructive peut être conduite lorsque les unités de comparaison "ont suffisamment en commun pour rendre l'analyse de leurs différences significatives" (Bray 2004, p.248).

Dans le cas de comparaisons dont le but est de comprendre la relation de cause à effet dans deux ou plusieurs cas, l'identification de paramètres de comparabilité est d'autant plus cruciale qu'elle souligne la pertinence causale du problème éducatif examiné. Ragin (1987, p.47) a noté que, dans certains cas les unités de comparaison étaient apparemment différentes mais que le phénomène éducatif dans chacun des deux cas manifestait un résultat commun. Il a expliqué que malgré la 'différence illusoire' observée entre deux objets, il était possible d'établir une cause commune sous-jacente à un niveau abstrait. Ragin a également cité l'exemple de cas qui paraissent très similaires, qui manifestent 'des points communs illusoires', mais dont les résultats sont différents. Dans de tels cas, le comparatiste devrait essayer d'identifier la différence causale significative responsable de ces résultats différents entre unités relativement similaires. En conclusion, Ragin (p.49) a indiqué qu' "en examinant les différences et les similarités *en contexte*, il est possible de déterminer comment les combinaisons de conditions différentes ont la même signification causale et comment des causes similaires peuvent opérer dans des directions opposées".

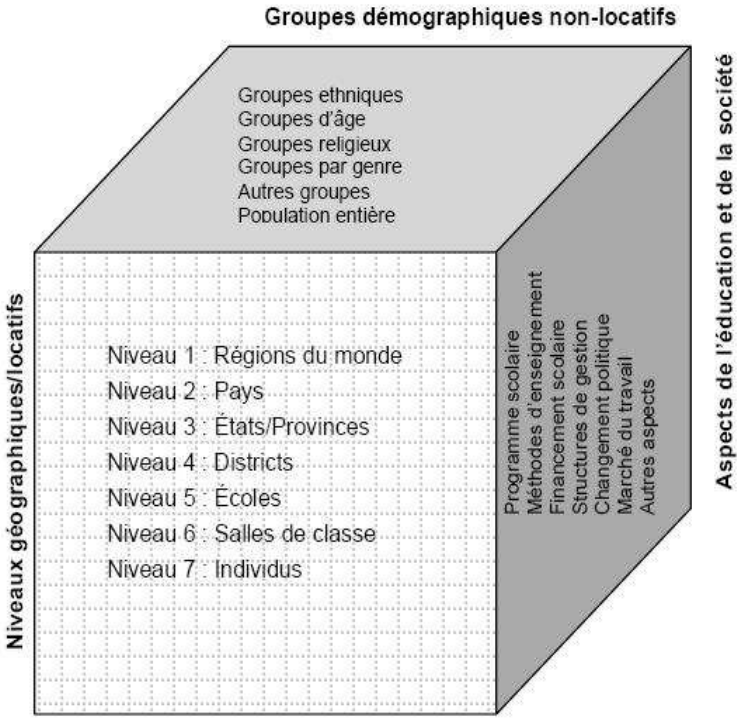
Ces points méthodologiques peuvent trouver leur écho non seulement dans les études comparées de lieux mais également lors de l'utilisation d'autres unités d'analyse. En effet, ils servent de lentilles qui filtrent et évaluent les cas d'études comparant des lieux. Les entités géographiques offrent une variété de points de concentration pour la recherche en éducation comparée, oscillant entre le niveau plus global de régions du monde et celui plus réduit de la salle de classe et de l'individu.

Le modèle de Bray et Thomas pour les comparaisons

Le cube de Bray et Thomas présenté dans le dessin 1 propose une approche tridimensionnelle pour catégoriser les axes possibles

d'études comparées. La première dimension *géographique/locative* identifie sept niveaux. La seconde dimension inclut les groupes *démographiques non géographiques* et la troisième dimension *les aspects de l'éducation et de la société.*

Dessin 1 : Cadre d'analyse en Éducation comparée



Source : Bray & Thomas (1995), p.475

Les chercheurs qui explorent l'impact des changements géopolitiques -globalisation incluse - dans le champ de l'éducation comparée ont mis en lumière des unités d'analyse et des espaces de comparaison supplémentaires (ex. Cowen 2002; Crossley & Watson

2003). Outre la dimension culturelle, ces chercheurs ont suggéré de se concentrer sur les dimensions politiques et économiques pertinentes au domaine éducatif lorsque les groupements par lieux sont établis pour la comparaison. Ces modalités variées d'espaces, qui peuvent être insérées dans la dimension géographique du cube de Bray et Thomas, incluent une classification géographique basée sur l'histoire coloniale, les alliances économiques, et les cultures épistémiques. Welch (2005), par exemple, a exploré le phénomène de "diaspora du savoir", notion qui renvoie à la formation de communautés épistémiques nouvelles qui traversent les frontières nationales et géographiques.

La croissance d'universités et de classes 'virtuelles', résultat des développements des technologies de l'information et de la communication, représente l'autre phénomène contemporain alternatif pour l'analyse comparée. Ces entités virtuelles ne sont pas localisées dans un espace physique, mais dans un 'cyberespace'. Bien que l'unité de la classe reste un élément d'analyse traditionnel, le mode virtuel d'enseignement et d'apprentissage introduit de nouveaux éléments et de nouvelles forces dans la recherche comparée.

Cette discussion révèle des perspectives alternatives quant à l'utilisation d'entités géographiques comme unités d'analyse. Ces unités dérivées, en fait potentiellement contenues dans le modèle originel de Bray et Thomas, sont inextricablement liées à un ou plusieurs lieux. La partie suivante explore quelques exemples d'analyses d'éducation comparée. Elle se concentre sur les unités spatiales d'analyse à la fois traditionnelles et alternatives tout en utilisant les différents niveaux locatifs du cube comme objet de comparaison.

Les unités géographiques comme unités d'analyse

La discussion se concentre sur les niveaux géographiques représentés sur la face frontale du cube, partant du niveau le plus haut dans le cube, constitué par les régions du monde ou les continents, pour atteindre le niveau le plus bas, celui de l'individu. Des exemples illustrant des études comparées sont examinés qui

permettront d'identifier leurs implications, d'en interroger les prémisses et d'évaluer l'efficacité de la méthode pour définir clairement les sujets comparés.

Niveau 1 : Régions du monde/Continents

Les comparaisons à travers les régions du monde ou les continents sont précieuses. L'analyse de données globales au niveau supranational permet de discerner des modèles et des tendances qui avancent la compréhension conceptuelle et améliorent les politiques éducatives. Cependant, les groupements régionaux au niveau supranational ne sont pas nécessairement naturels mais plutôt construits. De plus, ils ne sont pas non plus homogènes; ils cachent une substantielle diversité intra-régionale.

Bray et Thomas (1995, p.474) ont proposé une hypothèse clé servant de base pour établir des comparaisons au niveau mondial ou régional. Ils ont également noté le défi relevé par les comparatistes lorsqu'ils entreprennent de telles comparaisons

> […] certaines caractéristiques partagées différencient de manière importante une région d'une autre sur le plan éducatif. Les caractéristiques unificatrices à la base de n'importe quelle région peuvent inclure la langue, l'organisation politique, l'histoire coloniale, le système économique, les ambitions nationales, et/ou les origines culturelles. Les chercheurs qui établissent des comparaisons à travers les régions font face à trois défis particuliers. Ils doivent convaincre le lectorat et prouver que les caractéristiques proposées qui unifient une région sont réellement partagées par les membres de cette région. Ils doivent démontrer que deux régions ou plus présentent de substantielles similarités ou différences quant à la nature de leurs traits unificateurs; et démontrer que de telles similarités et différences sont importantes sur le plan éducatif.

Ces observations vont servir de guide à la discussion des exemples qui vont suivre. Le premier exemple propose une comparaison qualitative de blocs régionaux économiques, tandis que le second

exemple implique une étude quantitative de groupements mondiaux régionaux 'construits'.

Le premier exemple porte sur trois groupes économiques régionaux: l'Union Européenne (UE), l'Accord sur le Libre Échange Nord-Américain (ALÉNA) et la Coopération Economique pour l'Asie-Pacifique (APEC). Dale et Robertson (2002) ont analysé ces structures comme agents de la globalisation; ils ont examiné leurs effets sur les systèmes éducatifs. L'étude a balayé trois continents et a adopté une approche qualitative.

Tableau 1 : Organisation des Dynamiques de Globalisation à travers les Organisations Régionales

Variables déterminant les influences externes sur les politiques et pratiques éducatives	UE Forme et but	ALÉNA Forme et but	APEC Forme et but
Dimensions du pouvoir (souple ou dur): • les décisions • les programmes • les règles du jeu			
Nature de l'effet (direct ou indirect) sur: • les politiques de l'éducation • les programmes d'action éducative			
Processus/moyens d'influence: • les stratégies • les tactiques • les procédés			
Portée/étendue de l'influence sur les différents niveaux de l'éducation- mesurée à travers • la souveraineté • l'autonomie			

Source : Dale & Robertson (2002), p.19.

Dale et Robertson ont noté que ces organisations régionales se trouvent au cœur d'une toile complexe de relations institutionnelles, de pratiques culturelles et politiques, et de développements globaux (2002, p.18). La taille et la diversité des états membres de chaque organisation régionale comptent parmi les différences évidentes. L'ALÉNA compte trois membres, l'UE 25 états membres, et l'APEC 21 économies membres dont plusieurs sont situées dans la région Asie-Pacifique. Les auteurs ont particulièrement souligné le fait que l'APEC constituait l'organisation la plus diverse sur le plan des systèmes éducatifs et de la richesse nationale, culturelle et religieuse (2002, p.29). Les résultats de l'étude comparée mettent en évidence que plus les membres au sein d'un groupement régional sont divers, plus l'association sera approximative.

Cet exemple est instructif sur le plan de la méthode comparative employée. Les auteurs ont décrit et examiné le but et la forme de trois organisations régionales ainsi que leur impact en éducation en établissant des variables clés comme la force, l'étendue et les mécanismes employés (Tableau1). La comparaison simultanée s'est effectuée graduellement, en cercles concentriques. Tout d'abord, l'examen a porté sur l'ALÉNA seule. Puis, l'analyse de l'UE a suivi, contrastée avec celle de l'ALÉNA. Enfin, l'APEC a été comparée et contrastée avec les deux ensembles précédents. Cet article est exemplaire pour ses analyses systématiques des problèmes.

Le second exemple examine le groupement régional établi sur la proximité géographique, qui, après tout, constitue une base traditionnelle dans la formation de groupements régionaux. Heyneman (1997) a comparé la qualité de l'éducation entre la région du Moyen Orient et celle de l'Afrique du Nord (MOAN) et d'autres régions du monde. Le tableau 2 rapporte que le secteur de l'éducation dans la région MOAN, en opposition aux autres, est majoritairement financé par des financements publics (financements qui surpassent ceux attribués au secteur de la santé au sein du MOAN). L'étude de Heyneman est généralement instructive au sujet de l'amélioration de la qualité de l'éducation dans la région MOAN. Heyneman a brossé un large éventail de modèles régionaux et de priorités au niveau des dépenses éducatives. Une telle analyse comparative, qui a établi des contrastes manifestes, peut alerter les responsables politiques qui

auront la possibilité et le choix de mettre en place des politiques correctives.

Tableau 2 : Répartition régionale des dépenses dans le secteur de la Santé et de l'Éducation. Sources gouvernementales et non-gouvernementales

	% Gouvernemental		% Non-Gouvernemental	
	Santé	Éducation	Santé	Éducation
Amérique Latine & Caraïbes	61	53	39	47
Asie & Pacifique	39	53	61	47
Afrique Sub-saharienne	53	66	47	34
Economies de Marché	61	70	39	30
Moyen-Orient et Afrique du Nord	57	90	43	10

Source : Van der Gaag (1995), citée dans Heyneman (1997), p.464.

Cependant, la région MOAN est assez diverse. Bien qu'unifiés partiellement par le biais de l'Islam, les 21 pays qui la composent sont très différents tant du point de vue de la superficie, de la population, de la prospérité économique, que d'autres dimensions. Prenons deux cas extrêmes: l'Algérie avec ses 33.9 millions d'habitants répartis sur 919 595 km2, et le Bahreïn dont les 750 000 habitants sont concentrés sur 281 km2 (Encyclopedia Britannica 2008). En termes de prospérité économique, le Produit National Brut des Emirats Arabes Unis s'élevait à 28 196 dollars américains par personne en 2006, celui du Yémen à 884 dollars américains (World Bank 2008). Sans pour autant dévaluer le travail de Heyneman, l'exemple choisi avait pour but de tirer une conclusion méthodologique. Des différences démographiques existent malgré l'apparente homogénéité des 'régions'. Plus ces différences sont considérables, plus la relation de cause à effet au phénomène étudié sera porteuse de sens, et plus la prudence devra être de mise lors de l'interprétation des résultats.

Bien que les comparaisons par régions du monde posent un défi, elles restent néanmoins utiles. Les classifications par régions du monde peuvent être contestées à cause de leur taille. L'emploi du terme 'région' peut être plutôt hasardeux comme l'illustrent les mots - pour n'en nommer que certains - 'Européen' (Coulby & Jones 1996) et 'Méditerranéen' (Sultana 1996). Les chercheurs ont sous-évalué la valeur inhérente ainsi que la nature artificielle des groupements

régionaux supranationaux. Leur formation n'est pas simplement fondée sur la proximité naturelle et géographique : elle apparaît aussi comme la résultante de forces géopolitiques. Par conséquent, les chercheurs ont besoin d'être attentifs aux identités plurielles au sein des régions pour que leurs analyses soient équilibrées et porteuses de sens. Les groupements par régions du monde, bien qu'utiles, cachent des divergences riches de significations pour les niveaux inférieurs. Par conséquent, la prudence doit être observée lors de l'interprétation des données et lorsque les recommandations proviennent d'études relatives aux systèmes mondiaux.

Niveau 2 : Nations

Depuis que les études comparées se sont constituées en tant que champ de recherche, les pays, c'est-à-dire les nations, ont été - et sont encore actuellement - les unités d'analyse prédominantes, si ce n'est exclusives. C'est une pratique fondée si l'on considère que chaque pays possède un gouvernement, unité politique ultime qui décide des affaires intérieures et étrangères. Par conséquent, les pays représentent les entités traditionnellement reconnues comme autorités internationales. De plus, dans de nombreux pays, le contrôle des aspects fondamentaux de l'éducation est centralisé et façonne les systèmes d'éducation nationale. Les comparaisons entre pays sont ainsi utiles pour établir un cadre général pour la compréhension et l'interprétation des articulations entre éducation et société.

Des comparaisons internationales comprenant un large éventail de pays ont fréquemment été conduites pour analyser la réussite scolaire, les dépenses éducatives ainsi que d'autres aspects de l'éducation. De telles études peuvent être à la fois quantitatives et qualitatives. Par exemple, Valle et Hernández (2004) ont étudié des modèles de convergence pour les programmes du niveau inférieur du secondaire dans 15 pays de l'Union Européenne. Le tableau 3 reproduit les données sur la répartition horaire entre matières obligatoires et optionnelles. Parmi les huit pays qui ont alloué du temps aux matières facultatives, seuls les Pays-Bas ont affiché un fort pourcentage (22%). Les résultats pour la Belgique (francophone), la Finlande, le Portugal et l'Espagne se situaient dans une fourchette entre 10 et 15 %, les autres pays présentaient un pourcentage en dessous de 10.

Tandis que ces comparaisons internationales aident à discerner des modèles de convergence, les auteurs reconnaissent la difficulté à récolter des données comparables de manière systématique et équivalente. Cette complexité méthodologique repose à la fois sur la diversité transnationale au sein de l'UE et également sur une diversité au niveau sous-national et à celui de l'établissement scolaire (p.69). Tout d'abord, la structure du niveau inférieur du secondaire diffère substantiellement à travers les 15 pays de l'UE si l'on considère sa durée (variant de 3 à 6 ans), ou l'âge des élèves (entre 10 et 13 ans). De plus, certains pays établissent une distinction institutionnelle claire entre les écoles primaires et secondaires (principalement dans les pays Nordiques et le Portugal), tandis que d'autres offrent un lien direct entre le niveau inférieur et le niveau supérieur du secondaire (Autriche, Allemagne, Irlande et Royaume-Uni). Les autres pays séparent complètement la scolarité primaire, le niveau inférieur et le niveau supérieur de la scolarité secondaire (Naya 2004, pp.45-46).

Tableau 3 : Répartition du temps scolaire pour les matières obligatoires et optionnelles pour les élèves de l'Union Européenne âgés entre 12 et 14 ans (2001)

	% du temps alloué pour les matières obligatoires	% du temps alloué pour les matières optionnelles
Allemagne	97	3
Autriche	100	0
Belgique (Francophone)	85	15
Danemark	100	0
Espagne	87	13
Finlande	86	14
France	93	7
Grèce	100	0
Irlande	100	0
Italie	100	0
Luxembourg	-	-
Pays-Bas	78	22
Portugal	90	10
Royaume-Uni (Angleterre)	100	0
Suède	94	6

Source : Extrait de Valle & Hernández (2004), p.70

A cela, on peut ajouter un point méthodologique qui fait respectivement référence aux entrées "Belgique (francophone)" et "Royaume-Uni (Angleterre)". A juste titre, le tableau cité ci-dessus a dû être préparé à partir de données disponibles. Les lecteurs doivent cependant noter que la Communauté Française de Belgique ne représente ni un pays ni un état-nation. De la même façon, l'Angleterre n'est sans doute pas un pays mais une région sous-nationale du Royaume-Uni. Ces différences sous-jacentes sont atténuées par ce genre de tableaux qui condensent l'information et proposent un même espace pour chaque 'pays'. Cette pratique sous-entend la notion erronée que les pays sont des unités homogènes ou équivalentes.

L'exemple proposé ci-dessus met en évidence les complexités des comparaisons internationales à large échelle. Il met également en évidence les différences substantielles qui existent entre les pays au sein de la région européenne. Ainsi, sans dévaloriser la contribution des comparaisons internationales à grande échelle pour la compréhension conceptuelle de tendances éducatives dans divers pays, les producteurs et consommateurs de ces études ont besoin de faire preuve de prudence dans leur compte-rendu et leur interprétation.

Le choix des « pays » comme unités d'analyse soulève des questions méthodologiques particulièrement complexes quand on compare des pays possédant des systèmes politiques décentralisés. C'est ce qu'illustre bien Postlethwaite (1994, p.1767)

Par exemple, le Canada est un « pays » mais il compte 10 provinces et 2 territoires fédéraux. Chaque province est responsable de son propre système éducatif. Il en va de même pour l'Australie avec ses 6 états et 2 territoires, et pour l'Allemagne avec ses 16 états distincts où l'éducation est sous la responsabilité légale de chaque état. La Belgique compte 2 systèmes distincts, et le Royaume-Uni 3. Les Etats-Unis sont composés de 50 systèmes séparés. En Suisse, les 26 cantons sont responsables de l'éducation dans leur propre territoire.

Pour de tels cas, les comparaisons intra-nationales peuvent conduire à des résultats plus éloquents que les études globales inter-nationales. L'exemple précité montre que les comparaisons transnationales tendent implicitement à considérer que les pays sont homogènes et qu'ils constituent des unités d'analyse équivalentes. Une telle

supposition, comme les publications l'indiquent (ex. Walberg & Zhang 1998; Gorard 2001), peut conduire à des conclusions erronées si les données ne sont pas interprétées avec prudence et équilibre.

Niveau 3 : États/Provinces

Le niveau intra-national de l'Etat (au sens subnational que le terme revêt dans les ensembles politiques confédérés) ou de la province représente le troisième niveau de comparaison spatiale. La décentralisation accrue de nombreux pays constitue un des facteurs qui établit l'Etat/la province comme une unité d'analyse appropriée. Comme noté précédemment, des systèmes fortement décentralisés existent à la fois dans des pays étendus géographiquement comme l'Australie, le Canada, l'Inde et les Etats-Unis et dans des petits pays comme la Suisse. A ce niveau, des unités alternatives incluraient également les Régions Administratives Spéciales (RAS) comme Hong Kong et Macau qui opèrent avec une grande autonomie au sein de la République Populaire de Chine.

Choisir les Etats/les provinces comme unités de description est aussi recommandé quand des disparités régionales significatives existent au sein d'un pays. Dans ce cas, les comparaisons intra-nationales conduisent à des interprétations plus sensées que les études globales transnationales. En corollaire, les blocs sous-nationaux peuvent être comparés à l'intérieur d'une même région ou entre pays ou même entre régions. Une série d'exemples illustre et évalue certaines de ces approches.

L'étude quantitative intra-nationale de Goldschmidt et Eyermann (1999) qui se concentre sur la performance des Etats-Unis aux tests internationaux de niveau en Mathématiques et en lecture constitue un exemple intéressant. Les auteurs ont présenté des mesures non totales pour identifier les relations existantes entre les dépenses en matière d'éducation et leur impact à travers les états Américains. Pour calculer ces dépenses, ils ont utilisé le rapport entre les dépenses publiques par élève et le Produit National Brut (PNB) ou le Produit Fédéral Brut (PFD), qui est l'instrument de mesure équivalent au niveau de l'Etat fédéral. En ce qui concerne les performances des élèves, les auteurs ont utilisé les résultats de l'Évaluation Nationale des Progrès Educatifs (ENPE) en Mathématiques pour les classes de quatrième

dans 41 états. Ils ont ensuite comparé les statistiques pour l'ensemble des États-Unis avec les données de 11 autres pays utilisant les scores de 1991 de l'Évaluation Internationale des Progrès Éducatifs (EIPE) en Mathématiques pour les classes de quatrième. Cette analyse ne donnant pas de résultats concluants, ils ont finalement comparé séparément chacun de ces 41 Etats américains avec ces 11 pays (Tableau 4).

Les auteurs ont conclu de ce type d'analyse que les systèmes éducatifs les meilleurs et les plus rentables pour les Etats Unis se trouvaient à l'intérieur de leurs propres frontières; offrant des modèles plus facilement imitables que les modèles étrangers provenant, par exemple, de Corée ou de Suisse. Cependant, leur analyse n'a pas pour autant suggéré qu'il était inutile, pour les Etats-Unis, ou les Etats qui les composent, de se comparer avec des pays et des systèmes situés hors de leurs frontières nationales.

Tableau 4 : Comparaison entre Nations et États Américains. Pourcentage de déviation pour les scores en Mathématiques en classe de quatrième en 1990 et les dépenses réservées à l'éducation par personne.

	Pourcentage de déviation pour:			Pourcentage de déviation pour:	
	ENPE*	Dépenses		ENPE*	Dépenses
République de Corée	6.7	-25.4	Dakota du Nord	5.8	17.7
Minnesota	5.0	-1.8	Iowa	5.7	10.8
New Hampshire	3.5	-13.8	**Hongrie**	5.1	21.5
Idaho	2.8	-6.8	**Suisse**	4.1	32.1
Utah	2.7	-20.9	Maine	3.8	12.7
Israël	2.5	-13.4	Nebraska	3.5	2.5
France	2.4	-14.1	Wisconsin	3.5	8.7
Connecticut	1.2	-6.1	**Italie**	2.2	8.1
Massachusetts	1.1	-10.2	Wyoming	1.9	3.2
Missouri	1.0	-11.7	**Irlande**	1.7	3.2
			Colorado	1.6	2.6
			Pennsylvanie	1.4	14.5
			Canada	1.1	6.1
			Indiana	0.7	2.8
			New Jersey	0.6	0.9
			Oklahoma	0.2	4.0
Ohio	-0.2	-2.2	Michigan	-0.2	11.5
Virginie	-0.5	-10.5	Rhode Island	-0.9	23.5
Espagne	-0.7	-27.6	New York	-1.1	7.3
Arizona	-0.9	-0.5	Texas	-1.2	3.2
Kentucky	-2.3	-17.9	Maryland	-1.5	5.8

Delaware	-2.4	-12.9	Caroline du Sud	-2.5	8.0
Géorgie	-3.3	-15.1	Nouveau Mexique	-3.0	4.5
Californie	-3.3	-26.1	Floride	-3.1	11.8
Tennessee	-3.6	-15.3	Virginie de l'Ouest	-3.2	23.1
Caroline du Nord	-3.7	-7.7	**Portugal**	-3.4	19.8
Hawaï	-4.4	-40.9	Arkansas	-4.4	6.1
Alabama	-6.2	-6.8			
Jordanie	-6.6	-99.5			
Louisiane	-7.3	-31.3			
Mississipi	-8.2	-4.5			

* Pour les pays étrangers, les scores de l'EIPE de 1991 sont liés aux scores de l'ENPE de 1990.

Source : Extrait de Goldschmidt & Eyermann (1999), p.40.

Cette analyse créative et perspicace met en lumière des différences sous-nationales caractéristiques dans des pays fortement décentralisés inclus dans l'échantillon. Exemple typique à cet égard, le choix du Canada et de la Suisse, comme lieux de comparaison avec des Etats Américains comme le Dakota du Nord et l'Iowa. Il aurait été cependant plus judicieux encore de comparer l'Ontario ou la Colombie Britannique ou les divers cantons suisses, avec les différents Etats américains de l'échantillon.

À ce propos, l'étude de Fry et Kempner (1996) qui compare le Nord-est du Brésil avec le Nord-est de la Thaïlande est instructive. La base initiale de comparabilité repose sur la similarité du désavantage économique de ces deux arrière-pays (comparé à la situation économique plus florissante des autres régions de leurs pays respectifs). Comme les auteurs l'ont montré, une étude éducative et économique globale du Brésil et de la Thaïlande aurait pu surestimer la performance économique totale de chaque pays tout en éclipsant l' 'autre Brésil' et l' 'autre Thaïlande' (p.335). Cette comparaison interculturelle de deux entités sous-nationales qui font face aux mêmes défis économiques a permis de mettre en lumière des aspects qui seraient, autrement, passés inaperçus lors de comparaisons interrégionales ou globales entre pays ou à l'intérieur d'un même pays.

Ces deux exemples ont montré que les comparaisons sous-nationales offrent des perspectives riches et profondes pour la compréhension de phénomènes éducatifs qui auraient été éclipsés à des niveaux géographiques plus élevés.

Comparaisons au niveau inférieur et comparaison à multi-niveaux

Aux niveaux inférieurs du cube de Bray et Thomas se trouvent les districts, les écoles, les salles de classe et les individus (niveaux 4 à 7). Seul un bref commentaire sur la valeur des analyses comparatives à chacun de ces niveaux et des défis qu'elles présentent sera proposé ici. Deux comparaisons à multi-niveaux sont utilisées à titre d'exemple.

Niveau 4 : Districts

Les districts, dans une ville ou un pays, sont des zones délimitées officiellement pour des raisons administratives. Les districts englobent des lieux qui se situent sous le niveau provincial/étatique mais au-dessus du niveau institutionnel de l'école. Ils comprennent les unités urbaines comme les villes et les agglomérations, ainsi que les unités rurales de comtés et villages. Les comparaisons au niveau du district sont particulièrement utiles lorsqu'une variation importante existe au sein d'une province, ou encore lorsque les statistiques globales nationales et/ou provinciales ne sont pas fiables ou qu'elles induisent en erreur à cause de la variation importante à travers les districts, et/ou lorsqu'il existe des difficultés techniques lors du recueil des données aux niveaux plus élevés (Bray et Thomas, 1995, pp.480-481). Les études au niveau des districts avancent des conclusions de grande portée qui complémentent et complètent l'image capturée par les analyses aux niveaux supérieurs (ex. Lo 2004; Puchner 2003).

Niveau 5 : Écoles

La nature de la recherche change lorsque les écoles constituent les unités d'analyse. L'analyse porte sur des communautés spécifiques comme les écoles et leur culture institutionnelle, domaine qui diffère plutôt des cultures à la base d'unités plus larges. La plupart des études comparées ayant pour unités d'analyse les écoles, se concentre sur des entités au sein d'un même pays, province ou district, bien que des études transnationales aient également été conduites (ex. Hickling-Hudson & Ahlquist 2004; Vidovich 2004). Les comparaisons

transnationales peuvent également être menées au sein d'un même état. Bray & Yamato (2003) ont démontré que les écoles internationales au sein du petit territoire de Hong Kong représentaient des systèmes étrangers et variés d'éducation nationale.

Niveau 6 : Salles de classe

L'unité d'analyse 'salles de classe' ne domine pas le champ de recherche traditionnel en éducation comparée qui s'est plutôt concentré sur les politiques et les systèmes éducatifs à des niveaux plus hauts. Alexander (1999, p.109) a observé une attention accrue portée aux salles de classe dans la recherche sur l'efficacité de l'école. Il a attribué ce phénomène à la reconnaissance croissante de l'importance des variables 'de procédé' ainsi qu'à la pertinence éducative de ce qui se passe à l'intérieur des salles de classe. L'émergence du nouvel espace que constitue la salle de classe virtuelle reste un domaine difficile pour la recherche. Le travail de Weinberger et al. (2007) représente une étape dans cette direction.

Les leçons peuvent également constituer des unités d'analyse sous la catégorie 'salle de classe'. Anderson-Levitt (2004) a comparé les leçons de lecture dans les classes de niveau 1 et 2 (CP et CE1) dans trois pays: la France, la Guinée et les États-Unis. Il s'est heurté au problème méthodologique relatif à la définition du mot 'leçon' dans les différents pays. Cependant, bien que se concentrant au début sur le niveau microscopique de la leçon, l'étude propose une approche à multiples niveaux pour la comparaison. Les conclusions ont transcendé les quatre murs de la classe et ont révélé les similarités entre les leçons de lecture en Guinée, en France et aux Etats-Unis.

Niveau 7 : Individus

Finalement, aux niveaux les plus bas dans la structure de Bray et Thomas se trouve l'individu comme unité d'analyse. Comme les auteurs l'expliquent (p.483):

La recherche peut aussi se concentrer sur les individus: les chefs d'établissement, les enseignants, les parents, les élèves et d'autres personnes. Les études à ce niveau peuvent avoir une rigueur académique, mais il est fort probable qu'elles soient à dominante psychologique.

On peut se demander pourquoi un individu est traité comme une unité géographique sur le cube de Bray et Thomas. Une réponse possible réside dans le fait que les différents niveaux sur la face frontale du cube représentent les unités 'sociales' géographiquement situées, en commençant par le groupement social collectif de régions et finissant au niveau individuel de la personne.

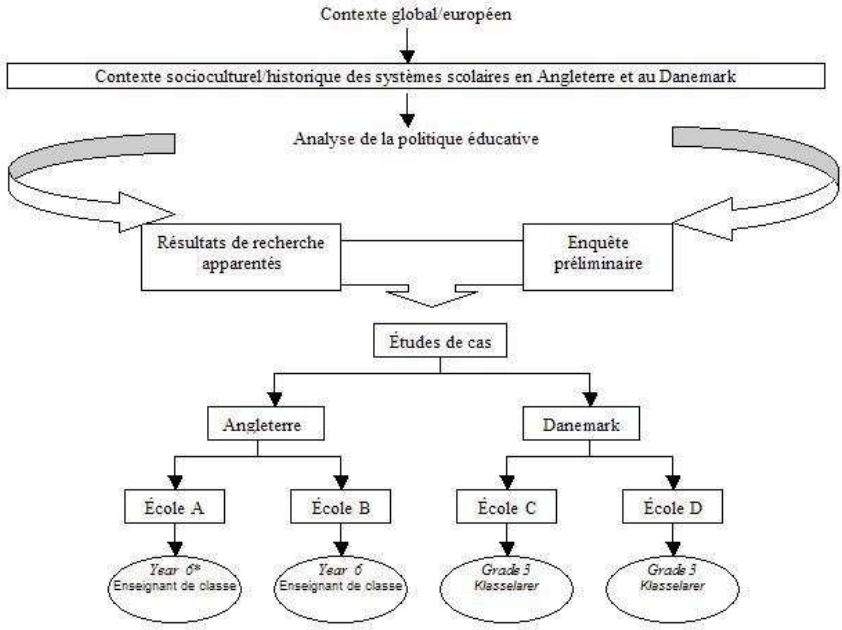
Tandis que la plupart des études comparées portant sur des individus se trouvent sur un seul niveau géographique, le travail de Mc Ness (2004) présente une *approche à multiples niveaux* pour les analyses interculturelles. Son étude se concentre sur le travail des enseignants en Angleterre et au Danemark. L'approche choisie est celle d'études de cas, mais une approche élargie reliant les niveaux *macro*, à savoir l'analyse des contextes politiques au niveau national et/ou international, *meso*, à savoir des études de cas au niveau d'une école, *micro* avec des études de cas individuels (Dessin 2). Cette approche utilise le concept de '*filtre itératif*' (2004, p.318) pour décrire le procédé d'analyse à des niveaux multiples comme :

> … un procédé de concentration constant et progressif, où l'information est *filtrée* à travers le contexte global et national dans le but d'illustrer les priorités locales et les pratiques de classe individuelles. Analyse qui reconnaît donc le concept de Bronfenbrenner d' 'environnement écologique' … (1979, p.3), ainsi que les relations qui devaient être explorées pour comprendre complètement la globalité. Ainsi, l'analyse a évolué d'un niveau politique global *macro* au niveau *micro* de signification personnel, en passant par le système intermédiaire *meso* des structures de l'école et de la salle de classe, tout en prenant en compte l'écosystème de l'école dans sa communauté locale et régionale. Cette répétition ne s'effectuait pas à sens unique mais faisant partie d'une boucle récursive. Ainsi, les données récoltées à chacun de ces niveaux ont, à la fois, informés et redessinés les problématiques de recherche ainsi que leurs résultats. Ce mouvement réciproque entre les niveaux *micro* et *macro* a été utilisé pour définir et affiner le sens de ses études, et pour valider les données récoltées.

Cette méthode récurrente à travers les différents niveaux de la société: niveau *micro, meso* et *macro* a ainsi illustré, dans ce cas particulier, le sens de la notion de'*qualité de l'éducation'*. Cette étude a montré que la '*qualité*' n'était ni universelle ni figée mais bien individuelle et localisée, et largement déterminée par les us et coutumes, les politiques courantes et l'expérience individuelle de l'enseignant (p.326). Cette étude de cas élargie ouvre la voie à des interprétations de la réalité équilibrées et sensées sans pour autant exiger des investissements en ressources humaines et financières considérables.

Cette étude illustre comment l'analyse à multi-niveaux relie les niveaux les plus bas et les plus hauts: les études de cas d'enseignants avec les différences interculturelles dans les traditions institutionnelles, nationales et globales. Cela rappelle le principe qui, en psychologie, conçoit le développement des individus comme situé dans un nid d'environnements écologiques, "chacun à l'intérieur de l'autre, comme un set de poupées russes" (Bronfenbrenner 1979, p.3), les relations qui avaient besoin d'être analysées pour une interprétation holistique de la réalité. Un autre modèle de l'analyse à multi-niveaux est offert par Broadfoot (1999), qui a combiné l'utilisation des méthodes de recherche qualitative et quantitative. Bien que les études de cette échelle exigent des ressources humaines et financières importantes, elles contribuent néanmoins de manière significative à la compréhension holistique du phénomène éducatif.

Dessin 2 : Schéma d'une étude de cas élargie



*Year 6 correspond à la classe de sixième et Grade 3 au Cours Élémentaire 2 (CE2).

Source : Mc Ness (2004), p.319.

Conclusion : Problèmes méthodologiques relatifs à la comparaison de lieux

Cet article a discuté l'utilisation du lieu comme unité de comparaison, utilisant la dimension géographique du modèle de Bray et Thomas (1995) comme exemple et repère pour les analyses comparatives en éducation. Cet article a exploré des niveaux variés de lieux qui pouvaient être comparés. Grâce à des recherches apparentées, des espaces alternatifs ont été identifiés. Ces unités spatiales dérivées, générées partiellement par des transformations géopolitiques, économiques, technologiques et socioculturelles, sont potentiellement contenues dans la structure originale du cube et peuvent être ainsi identifiées. Des exemples variés, tirés d'articles spécialisés dans le champ de l'éducation comparée, ont été employés

pour illustrer les mécanismes de ces unités spatiales et évaluer leur utilité. Ces exemples englobent des études comparées à la fois à un seul niveau ou à plusieurs niveaux. Quelques problèmes méthodologiques sont soulevés dans l'article.

L'étude a commencé par présenter les approches générales de la recherche comparée en éducation en établissant le contexte nécessaire à l'introduction dans la seconde partie du cadre de Bray et Thomas. L'auteur a cherché à démontrer que les études comparées, qu'elles soient causales, analytiques ou explicatives, devraient prêter attention à l'établissement de bases pour la comparabilité (tertium comparationis) de façon à asseoir une interprétation sensée des résultats. Ainsi, lorsque les chercheurs choisissent des unités de comparaison, il faudrait qu'ils identifient de manière diligente les paramètres de comparabilité ainsi que leur pertinence causale pour le phénomène éducatif considéré. Pour ce faire, les similarités et différences des unités comparées devraient être examinées en contexte pour apprécier si ces variations sont fondamentalement importantes au niveau éducatif. Les recherches devraient essayer d'inclure l'axe de la variation (voir Mason 2005), ex. l'axe sur lequel les différences peuvent être classées selon leur degré d'importance causale pour le phénomène éducatif étudié.

L'essentiel de ce chapitre s'est concentré sur les différentes facettes de la dimension locative du cube de Bray et Thomas. Cette dimension locative comprend sept niveaux: les régions du monde, les pays, les états/provinces, les districts, les écoles , les salles de classe et les individus. Les unités spatiales alternatives telles que les blocs régionaux économiques, les villes, et les salles de classes virtuelles (non-physiques) ont également été discutées. Chaque niveau locatif reflète une dimension ou un angle d'approche différent de la réalité éducative. Chaque niveau possède un ensemble de forces et de faiblesses. L'analyse à des niveaux supérieurs du cube (régions du monde, pays) contribue à fixer un cadre vaste et général de modèles éducatifs et démographiques. Les études qui se limitent au niveau macro, bien qu'utiles et essentielles, tendent, cependant, à dissimuler certains traits distinctifs et modèles significatifs propres aux niveaux intermédiaires meso et micro ainsi qu'à sous-estimer leur influence sur les événements éducatifs. Seule une exploration plus poussée des niveaux micro (école, salle de classe, individuel) et des niveaux

intermédiaires meso (province, district), peut proposer, notamment dans le cas de pays fortement décentralisés et/ou diversifiés, une image complète et réaliste des phénomènes éducatifs et de leurs déterminants au sein de ces entités.

Ce mouvement vers le bas - des niveaux locatifs supérieurs du cube aux niveaux inférieurs – a pour corollaire le mouvement vers le haut - des strates inférieures aux strates supérieures du cube. Les études conduites aux niveaux les plus bas du cube peuvent tendre à se détacher du niveau macro où elles sont habituellement ancrées. D'une part, le transfert de leurs conclusions à d'autres contextes est limité, d'autre part ces études souffrent d'une évaluation limitée et incomplète des déterminants qui façonnent les phénomènes éducatifs à leur niveau. Cette remarque fait allusion au besoin d'inclure les études conduites aux niveaux inférieurs du cube (individu, salle de classe et école) au contexte plus large des niveaux supérieurs de la structure (système, Etat, etc.). C'est de cette façon seulement que ces études pourront présenter une image riche et détaillée des relations entre les niveaux supérieurs et inférieurs (macro et micro).

Ces réflexions permettent de poser la question complexe, explorées par Schriewer (2006, pp.319-327), de l'opposition claire entre les analyses comparées à dominantes sociales-scientifiques à travers les nations, les cultures ou les sociétés et les approches nouvelles qui interrogent les relations, transferts et interconnections trans-nationales, trans-culturelles ou trans-sociétales. Puisque les études comparées traditionnelles "impliquaient la distinction univoque entre les unités de comparaison conçues comme des entités mutuellement indépendantes et virtuellement autosuffisantes, … [elles] avaient tendance à ignorer les relations multiples d'influence, de filiation, d'interférence ou d'interdépendance'' (ibid., p.321) entre elles. Les exemples de comparaisons à un seul niveau discutés dans cet article se situent principalement dans cette première catégorie d'études comparées. L'idée reçue que les unités de comparaison, pour être comparables, existent comme entités clairement délimitées et suffisantes, fut constamment questionnée dans cet article.

Les discussions précédentes éclairent non seulement les comparaisons géographiques à un seul niveau mais aussi la recherche comparée à plusieurs niveaux qui est cruciale pour comprendre la réalité complexe des phénomènes éducatifs. Les différents niveaux

d'unités géographiques, bien que distincts, ne constituent pas des espaces disjoints et hermétiquement fermés mais plutôt des environnements écologiques conçus comme des sets de structures emboîtées, chacune à l'intérieur de l'autre (Bronfenbrenner 1979, p.3). Les niveaux géographiques inférieurs et supérieurs s'influencent et se façonnent réciproquement comme dans 'une dialectique du global et du local' (Arnove 2003, p.1). Reconnaître et comprendre les relations mutuelles à travers chaque niveau spatial est indispensable pour une approche holistique de l'essence des phénomènes éducatifs. Considérer les multiples niveaux distincts comme interactifs, liés et s'influençant mutuellement tout en les comparant, permet de proposer une synthèse saine de deux approches apparemment antithétiques dans la recherche en sciences sociales. En outre, appliquer cette analyse méticuleuse à l'étude des pathologies éducatives est importante non seulement pour la compréhension conceptuelle mais aussi, et d'autant plus, pour l'amélioration des politiques éducatives.

La comparaison à niveaux multiples, qui n'est cependant pas toujours essentielle, est tout de même désirable et possible. Deux exemples de comparaisons à plusieurs niveaux, à la portée de la majorité des chercheurs qui se concentrent normalement sur les niveaux inférieurs de la salle de classe et des individus, ont été cités plus haut (ex. Anderson-Levitt 2004; Mc Ness 2004). Au mieux, les chercheurs qui travaillent à un seul niveau d'analyse peuvent reconnaître la portée et les limitations de leurs résultats en identifiant explicitement la place de leurs conclusions sur la carte du savoir. Une façon de procéder est d'utiliser le cadre d'analyses comparées proposé ici.

Les recherches comparées et interculturelles peuvent aider à fournir des outils pour comprendre et identifier les relations entre des réalités éducatives complexes, en s'efforçant d'obtenir l'équivalence à la fois conceptuelle et linguistique, tout en insistant sur la situation temporelle et spatiale d'un phénomène social particulier (Mc Ness 2004, p.326). Cet article a montré que comparer les lieux offre un point de vue stimulant pour examiner divers phénomènes éducatifs à différents niveaux du spectre. Cet article ouvre également la discussion pour l'exploration d'autres unités d'analyse qui sont inextricablement liées au concept de lieu.

Références bibliographiques

ALEXANDER, R. (1999). Comparing Classrooms and Schools. In R. Alexander, P. Broadfoot, & D. Phillips (Eds.), *Learning from Comparing: New Directions in Comparative Educational Research, vol. 1: Contexts, Classrooms and Outcomes* (pp.109-111). Oxford: Symposium Books.

ANDERSON-LEVITT, K. M. (2004). Reading Lessons in Guinea, France, and the United States: Local Meanings or Global Culture?. *Comparative Education Review*, 48 (3), 229-252.

ARNOVE, R. (2003). Reframing Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local. In R. Arnove & C.A. Torres (Eds.), *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local* (pp.1-23). 2nd edition. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.

BEREDAY, G.Z.F. (1964). *Comparative Method in Education*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

BRAY, M. (2004). Methodology and Focus in Comparative Education. In M. Bray & R. Koo (Eds.), *Education and Society in Hong Kong and Macao: Comparative Perspectives on Continuity and Change* (pp.237-350). 2nd edition. Hong Kong: Comparative Education Research Centre and Boston: Kluwer Academic Publishers.

BRAY, M., & THOMAS, R.M. (1995). Levels of Comparison in Educational Studies: Different Insights from Different Literatures and the Value of Multilevel Analysis. *Harvard Educational Review*, 65 (3), 472-490.

BRAY, M., & YAMATO, Y. (2003). Comparative Education in a Microcosm: Methodological Insights from the International Schools Sector in Hong Kong. In M. Bray (Ed.), *Comparative Education: Continuing Traditions, New Challenges, and New Paradigms* (pp.51-73). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

BROADFOOT, P. (1999). Comparative Research on Pupil Achievement: In Search of Validity, Reliability & Utility. In R. Alexander, P. Broadfoot & D. Phillips (Eds.), *Learning from Comparing: New Directions in Comparative Educational Research,*

vol. 1: Contexts, Classrooms and Outcomes (pp.237-259). Oxford: Symposium Books.

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

COULBY, D., & JONES, C. (1996). Post-modernity, Education and European Identities. *Comparative Education,* 32 (2), 171-184.

COWEN, R. (2002). Sketches of a Future: Renegotiating the Unit ideas of Comparative Education. In M. Caruso & H-E. Tenorth (Eds.), *Internationalisierung/ Internationalisation. Semantik und Bildungssystem in vergleichender Perspektive/ Comparing Educational Systems and Semantics* (pp.271-283). Frankfurt am Main: Peter Lang.

CROSSLEY, M., & WATSON, K. (2003). *Comparative and International Research in Education: Globalisation, context and difference.* London: RoutledgeFalmer.

DALE, R., & ROBERTSON, S.L. (2002). The Varying Effects of Regional Organizations as Subjects of Globalization of Education. *Comparative Education Review,* 46 (1), 10-36.

Encyclopedia Britannica (2008). Country Comparison : Algeria and Bahrain. http://search.eb.com/nations/compare/countries.

FRY, G., & KEMPNER, K. (1996). A Subnational Perspective for Comparative Research: Education and Development in Northeast Brazil and Northeast Thailand. *Comparative Education,* 32 (3), 333-360.

GOLDSCHMIDT, P., & EYERMANN, T.S. (1999). International Educational Performance of the United States: Is There A Problem That Money Can Fix ? *Comparative Education,* 35 (1), 27-43.

GORARD, S. (2001). International Comparisons of School Effective ness : The Second Component of the 'Crisis Account' in England ? *Comparative Education*, 37 (3), 279-296.

GU, M. (1986 [English translation 2001]). Issues in the Development of Comparative Education in China. In M. Gu, *Education in China and Abroad: Perspectives from a Lifetime in Comparative Education* (pp.219-226). Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.

HEYNEMAN, S.P. (1997). The Quality of Education in the Middle East and North Africa (MENA). *International Journal of Educational Development*, 17 (4), 449-466.

HICKLING-HUDSON, A., & AHLQUIST, R. (2004). The Challenge to Deculturalisation: Discourses of Ethnicity in the Schooling of Indigenous Children in Australia and in the USA. In A. Hickling-Hudson, J. Matthews & A. Woods (eds.), *Disrupting Preconceptions: Postcolonialism and Education* (pp.49-56). Brisbane: Post Pressed Publishers.

KANDEL, I.L. (1933). *Studies in Comparative Education*. London: George G. Harrap & Company.

LO, T-Y.J. (2004). The Junior Secondary History Curricula in Hong Kong and Shanghai: A Comparative Study. *Comparative Education*, 40 (3), 343-361.

MANZON, M. (2007). Comparing Places. In M. Bray, B. Adamson & M. Mason (Eds.), *Comparative Education Research: Approaches and Methods* (pp.85-121). Hong Kong & Dordrecht: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong & Springer.

MASON, M. (2005). Methodological Issues in Comparing Educational Equity across Countries: CERC's Assistance to the UNESCO Institute for Statistics. *CERCular*, Newsletter of the Comparative Education Research Centre (CERC), The University of Hong Kong, p.3.

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.

NAYA, L. (2004). Administración Educativa y Gestión de Centros. In F. Ferrer, L. Naya & J. Valle (Eds.), *Convergencias de la Educación Secundaria Inferior en la Unión Europea* (pp.17-48). Madrid: Secretaria General de Educación, Centro de Investigación y Documentación Educativa [CIDE], Ministerio de Educación y Ciencia.

PHILLIPS, D. (2006). Comparative Education: Method. *Research in Comparative and International Education*, 1 (4), 304-319.

POSTLETHWAITE, T. N. (1994). Educational Achievement: Comparative Studies. In T. Husén & T. N. Postlethwaite (Eds.),

The International Encyclopedia of Education (pp.1762-1769). Oxford : Pergamon Press.

PUCHNER, L. (2003). Women and Literacy in Rural Mali : A Study of the Socio-Economic Impact of Participating in Literacy Programs in Four Villages. *International Journal of Educational Development,* 23 (4), 439-458.

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

SADLER, M. (1900). How Can We Learn Anything of Practical Value from the Study of Foreign Systems of Education?. Reprinted 1964 in *Comparative Education Review*, 7 (3), 307-314.

SCHRIEWER, J. (2006). Comparative Social Science: Characteristic Problems and Changing Problem Solutions. *Comparative Education*, 42 (3), 299-336.

SULTANA, R.G. (1996). Towards Increased Collaboration in the South: The Mediterranean Education Project. *Compare: A Journal of Comparative Education*, 26 (1), 105-110.

VALLE, J., & HERNÁNDEZ, S. (2004). El Desarrollo de la Educación Secundaria Inferior: Organización Curricular y Evaluación. In F. Ferrer, L. Naya & J. Valle (Eds.), *Convergencias de la Educación Secundaria Inferior en la Unión Europea* (pp.49-112). Madrid: Secretaria General de Educación, Centro de Investigación y Documentación Educativa [CIDE], Ministerio de Educación y Ciencia.

VIDOVICH, L. (2004). Towards Internationalizing the Curriculum in a Context of Globalization: Comparing Policy Processes in Two Settings. *Compare: A Journal of Comparative Education*, 34 (4), 443-461.

WALBERG, H., & ZHANG, G. (1998). Analyzing the OECD Indicators Model. *Comparative Education*, 34 (1), 55-70.

WEINBERGER, A., CLARK, D.B., HÄKKINEN, P., TAMURA, Y., & FISCHER, F. (2007). Argumentative Knowledge Construction in Online Learning Environments in and across Different Cultures: a collaboration script perspective. *Research in Comparative and International Education*, 2 (1), 68-79.

WELCH, A.R. (2005). Diaspora/Re-Aspora: The Place of Place in Comparative Education. Paper presented in the Annual

Conference of the Comparative and International Society, Stanford University, March 22-26.

World Bank (2008). Key Development Data and Statistics. http://web.worldbank.org /WBSITE/EXTERNAL/DATASTATISTICS/0,,contentMDK:20535285~menuPK:1390200~pagePK:64133150~piPK:64133175~theSitePK:239419,00.html.