

Promouvoir la qualité : comparaisons internationales et questions méthodologiques

MARILYN OSBORN

Graduate School of Education

University of Bristol, 35 Berkeley Square, Bristol, BS8 1JA

Marilyn.Osborn@bristol.ac.uk

En Europe et ailleurs, les systèmes éducatifs sont actuellement engagés dans une quête de “qualité” et d’“efficacité”, généralement définies en termes de résultats des élèves. La pression exercée par les comparaisons internationales de résultats s’est accrue partout. Ces comparaisons internationales ont été utilisées pour légitimer des critiques sur l’état des systèmes nationaux d’éducation et pour justifier des transformations radicales des politiques d’éducation (Alexander 2000). L’un des objectifs du Forum pour l’Éducation Mondiale (2002) concernait la qualité de l’éducation et ses membres ont pris la résolution d’“améliorer tous les aspects de la qualité de l’éducation et de garantir l’excellence pour tous à travers l’atteinte de résultats précis et mesurables” (EFA 2002). Mais cela soulève des questions pour les décideurs politiques qui cherchent à rendre opérationnelle cette rhétorique mondiale dans leurs systèmes éducatifs nationaux. Comment la qualité et l’efficacité peuvent-elles être définies ? La qualité pour qui ? De nouvelles formes d’inégalité ou d’exclusion n’émergent-elles pas au vu de ces pressions internationales ? Quelles sont les questions méthodologiques sous-jacentes à l’examen de ces problèmes dans une conjoncture interculturelle ?

Au cours des dernières années, ce mouvement pour améliorer la qualité a conduit à une tendance croissante visant à emprunter les pratiques et les politiques d’éducation d’un cadre national où elles apparaissaient efficaces pour tenter de les transplanter dans un autre cadre en faisant peu de cas du sens réel de la conjoncture dans laquelle elles étaient importées. Beaucoup des études comparatives internationales utilisées de cette façon ont employé des méthodes d’enquêtes à large échelle et des comparaisons internationales de résultats scolaires. Par leur nature, ces études ont été incapables de prendre totalement en compte la culture. Pourtant, la compréhension des pratiques et des perspectives éducatives dans leur culture est fondamentale pour saisir la mise en œuvre des apprentissages.

Un argument mis en avant par beaucoup de comparatistes depuis la première moitié du siècle dernier, à commencer par Sadler (1900) et souvent repris,

est qu'«en étudiant les systèmes éducatifs étrangers nous ne devrions pas oublier que les choses hors des écoles comptent plus que les choses à l'intérieur et qu'elles tendent même à les gouverner et les interpréter». C'est une leçon plus ignorée maintenant par nombre d'études à large échelle consacrées à la réussite scolaire – celles effectuées par l'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), par l'OCDE ou d'autres – qui cherchent à mesurer l'efficacité et la valeur de différents systèmes éducatifs à travers l'atteinte de résultats définie selon une réussite académique en grande partie univoque. Souvent, de telles études supposent que la culture et les systèmes éducatifs peuvent être traités séparément et par compartiments. Toutefois, des critiques pertinentes de ces études ont été mises en avant par un grand nombre d'auteurs (Goldstein 1995, 1996 ; Gorard 2001 ; Bonnet 2002). Par exemple, Bonnet met l'accent sur les difficultés de la comparabilité et les biais culturels dans la plus récente, l'enquête PISA, comparant les résultats d'un échantillon d'individus âgés de 15 ans en lecture, mathématiques et sciences. Il pointe une attention exagérée à l'analyse socio-économique au détriment des facteurs linguistiques et culturels et d'une prise en compte du cadre éducatif d'où sont extraits les résultats. Un peu avant, un numéro spécial de la revue *Assessment in Education* (1996) édité par Goldstein, contenait des critiques d'études antérieures de l'IEA portant sur des aspects techniques, notamment la comparabilité et montrant, par exemple, que des écarts attribués aux différences entre systèmes relevaient en fait de la culture (Cumming 1996, Brown 1996, Murphy 1996, Kellaghan 1996).

Cet article reprend les préoccupations des comparatistes d'aujourd'hui et celles des générations passées, visant à identifier l'influence de la situation dans la comparaison des systèmes éducatifs. Il démontre notamment l'importance de comprendre, à travers la comparaison interculturelle, les relations entre la conjoncture nationale, l'éthos institutionnel, les pratiques pédagogiques et leur rôle dans le développement de l'identité de l'apprenant. Comment s'entrecroisent-ils selon les différences de classe sociale, de genre, d'ethnicité pour influencer les perspectives et l'expérience des jeunes apprenants ?

Ce papier fournit des arguments pour comprendre les expériences vécues par les élèves et l'effet sur leurs attitudes dans l'enseignement et les apprentissages. En les illustrant, je m'appuierai sur les grandes lignes d'un programme de recherche comparée impliquant quatre projets financés par l'Economic and Social Research Council, que j'ai conduits avec des collègues, pour mettre en valeur les atouts d'une recherche comparée macro et micro dans une étude liant des systèmes, des écoles et des individus. Dans ces enquêtes, commencées en 1984 et qui se poursuivent, nous avons montré d'abord, en comparant des enseignants du primaire en Angleterre et en France, comment la construction de leur identité professionnelle et, par conséquent, leurs préférences, leur définition de leurs responsabilités, sont fonction de la culture et des traditions nationales propres au

système éducatif dans lequel ils travaillent. À partir de deux conjonctures nationales de traditions très différentes (l'Angleterre et la France), nous avons été capables d'étudier, avant et après des réformes éducatives significatives, la manière dont les enseignants des deux pays négociaient les contraintes qui leur étaient imposées en fonction de valeurs professionnelles, de représentations nationales et interprétaient leurs préférences, leurs pratiques pédagogiques souvent très différentes de celles préconisées par la politique gouvernementale (Osborn & al. 1998).

Plus récemment, à travers une étude comparée des élèves du primaire et du secondaire, nous avons démontré la façon dont les cultures et les traditions éducatives nationales en Angleterre et en France conduisent à des différences significatives dans la manière dont les élèves abordent les apprentissages et définissent leur rapport à l'école, ce qui a des implications claires pour les définitions de la qualité et de l'égalité. Dans l'étude QUEST (Quality in Experience of Schooling Trans-nationally), nous avons utilisé des évaluations en mathématiques, en lettres, des entretiens et des questionnaires conçus pour établir la façon dont la performance des élèves différait d'un pays à l'autre et pour explorer les raisons pédagogiques et culturelles de ces différences. Un échantillon de 800 enfants âgés de 9 à 11 ans, la moitié dans chaque pays, assurait un large brassage socio-économique et géographique en sélectionnant quatre écoles dans chacune des quatre régions contrastées : le Kent et l'Avon en Angleterre, le Pas-de-Calais et les Bouches-du-Rhône en France.

Tous les enfants ont rempli un questionnaire en présence d'un chercheur formé pour l'occasion. Ce questionnaire contenait des questions fermées et ouvertes couvrant pour chaque enfant : –sa perception de l'enseignement et du curriculum ; sa représentation des objectifs de l'éducation ; –sa vision de l'école et d'un élève idéal ; ses perspectives sur l'identité nationale et la citoyenneté.

Nous avons aussi conduit des observations de classes et des entretiens avec un sous-échantillon d'enfants afin d'avoir une idée plus approfondie sur les questions soulevées par les questionnaires. En outre, ces observations de classe ont fourni des éléments sur la façon dont les enseignants organisaient les apprentissages dans leurs classes ainsi que sur le comportement des élèves.

Les élèves ont passé aussi des tests spécialement préparés pour la recherche. En les compilant, nous avons sélectionné des questions respectant l'ampleur et la profondeur de chaque curriculum. L'étude a montré qu'il y avait des forces et des faiblesses significatives dans les performances des enfants dans les deux pays et qu'elles reflétaient des différences de contenus d'enseignement et de nature des tests. Ces résultats ont servi à souligner les dangers des comparaisons internationales de performance simplistes et à éclairer la nécessité pour les gouvernements de bien réfléchir à la nature de ce qui était testé étant donné son "effet submergeant" sur les préférences affichées par les enseignants et les élèves.

En s'intéressant à l'étape suivante de la scolarité, la dernière étude de ce programme de recherche, ENCOMPASS (Education, National Culture and Attitudes to Secondary Schooling), comprenait une troisième conjoncture nationale, très particulière, le Danemark. Il s'agissait d'étudier les élèves au début de l'enseignement secondaire, en se centrant sur les relations entre la conjoncture nationale, celle de l'école et la nature de l'expérience scolaire des élèves.

L'étude a mis en évidence les traditions culturelles de trois systèmes éducatifs : en Angleterre, en France et au Danemark. Elle a montré que le système éducatif anglais avait grandi dans une tradition libérale du laisser-faire, associée traditionnellement au volontarisme, à l'autonomie locale et à une offre différenciée. Elle a promu une pédagogie individuelle centrée sur l'enfant qui a, historiquement, toujours considéré les élèves comme des individus dont les besoins et les capacités nécessitaient différents types et niveaux d'éducation. Par contraste, l'éducation en France a été organisée selon l'idéal républicain, qui voit l'État comme ayant l'obligation de fournir une éducation universelle permettant l'égalité des chances pour tous. Traiter les élèves différemment a été considéré traditionnellement comme moralement inacceptable. Le système français s'appuie sur une conception intégrative de la citoyenneté et de la nationalité et est fondé sur des traditions rationalistes du savoir devant promouvoir les valeurs nationales et la solidarité sociale. Le système danois est encore différent avec une tradition forte de communautarisme donnant moins d'importance à l'autonomie professionnelle mais reposant davantage sur une forte tradition populaire de démocratie locale et de partenariat social. Traditionnellement intégré à la collectivité locale, il lui rend des comptes. L'accent est mis sur l'importance du groupe plus que sur celle de l'individu et sur la dimension affective au cœur d'une relation étroite entre le professeur et un groupe d'élèves.

Ces différentes traditions nationales et culturelles se reflètent dans l'organisation et les pratiques propres à chaque système éducatif. En particulier, elles sont perceptibles dans l'équilibre des deux rôles centraux des systèmes formels d'éducation, à savoir l'inculcation du savoir et des compétences d'un côté (la fonction cognitive) et de l'autre, le façonnement des valeurs et des attitudes dans la préparation du rôle futur du citoyen (la fonction affective). Plus récemment, des tensions à l'intérieur de l'ensemble des trois systèmes et des préoccupations concernant les standards, l'efficacité et l'obligation de résultats (accountability) ont guidé beaucoup des initiatives politiques dans ces trois pays. En Angleterre, les réformes récentes ont combiné un accroissement de la régulation centrale sur les curricula et l'évaluation avec une plus grande autonomie des écoles, au moins en termes financiers. Un quasi-marché a été établi qui définit l'éducation comme un service aux consommateurs. L'accent s'est déplacé quelque peu vers des préoccupations cognitives plutôt qu'affectives. Au Danemark, les réformes ont maintenu le pouvoir local à l'intérieur d'un cadre national et encouragé l'idéal

démocratique dans les écoles, en donnant de l'importance aux droits de l'élève et à l'engagement des parents dans l'éducation. Il y a toujours une forte mise en valeur de la dimension affective mais des préoccupations croissantes sont nées à propos de la performance des écoles danoises dans les comparaisons internationales de résultats. En France, une prise de conscience grandissante du pluralisme dans la société a conduit à des réformes libérant des marges de manœuvre en décentralisant quelques pouvoirs. L'incidence croissante de la violence dans certaines écoles françaises a aussi appelé un élargissement du rôle de l'enseignant pour qu'il intègre des dimensions affectives.

Telle est la conjoncture du programme ENCOMPASS. Cet article s'appuie d'abord sur des exemples tirés de ces études pour discuter des problèmes apparus dans les comparaisons et la façon dont l'équipe a tenté de les résoudre. Ensuite, les méthodes utilisées dans la recherche seront décrites. Tout au long de l'article, la force et la valeur potentielle d'une approche multistratifiée seront éclairées, combinant méthodes quantitatives et qualitatives, surtout quand elle est conçue et mise en œuvre dans une équipe de recherche transnationale à partir d'une perspective à la fois internaliste et externaliste.

Problèmes propres à la recherche comparée

A maints égards, les études comparées du type de celles décrites ci-dessus offrent un laboratoire éducatif idéal puisqu'elles permettent que des hypothèses ethnocentriques puissent être questionnées par la mise en évidence de pratiques alternatives au moins assez profondément ancrées dans leur propre culture. Comme en rendront compte, je l'espère, les résultats du projet qui vont suivre, ces comparaisons internationales approfondies peuvent offrir un ensemble inégalé de pistes de réflexion et offrir des contrastes qui peuvent servir de base à un développement de nouvelles perspectives théoriques.

Néanmoins, la rareté des études comparatives de ce type, en dépit de leurs incontestables atouts, est révélatrice de leurs difficultés méthodologiques. Il est bien moins difficile de conduire une étude de cas par pays ou des études spécifiques de l'offre éducative qui prennent finalement peu en compte le poids essentiel des conjonctures nationales. En dépit de leur croissance rapide au cours des dernières années, certaines recherches en éducation comparée manquent toujours de rigueur théorique et méthodologique, soit parce que les systèmes éducatifs sont choisis à des fins de comparaison plus pratiques que logiques, soit parce qu'aucune tentative n'est faite de s'appuyer sur les comparaisons pour formuler plus de considérations générales sur les relations entre éducation et société.

Dans des articles récents, Broadfoot (2000) et Alexander (2000) ont tenté de délimiter l'étendue des activités qui pouvaient être appelées recherche comparée. Alexander dresse une distinction entre une vieille et une nouvelle éducation

comparée ainsi qu'entre l'éducation comparée et la comparaison orientée par les politiques éducatives. Broadfoot distingue les grandes études internationales quantitatives, utilisées pour intensifier la prise de conscience des différentiels de réussite, et les études plus qualitatives qui ont contribué à une perception collective de l'interrelation des différents facteurs culturels impliqués et des dangers d'une assimilation grossière des politiques. Elle défend le principe d'une troisième voie dans la recherche comparée employant "davantage d'outils conceptuels post-modernes" et centrée sur les individus et leur accès aux apprentissages plutôt que sur les systèmes et les problèmes posés par l'offre scolaire (Broadfoot 2000, 363). C'est dans cet esprit qu'est écrit cet article avec une attention particulière pour les apprenants et la façon dont ils se situent dans une culture plus large. Il prend appui sur des études qui sont conçues comme explicitement comparatives, fondées sur une logique cohérente dans leur choix visant à éclairer des constantes (ces facteurs qui peuvent être vus comme universels par rapport à une situation particulière comme le fait d'être un élève de l'enseignement secondaire) et des conjonctures (des facteurs qui ont plus de chances d'être davantage culturels).

L'un des articles tirés du premier des quatre projets de comparaison (Broadfoot & Osborn 1992) décrit quelques questions qui méritaient d'être résolues, en s'appuyant sur les travaux de Warwick & Osherson (1973) qui avaient identifié certains problèmes de base apparaissant dans l'analyse comparée selon que la méthode est une enquête par échantillons, une observation participante, une analyse historique ou toute autre approche. Ainsi se posent des questions : –d'équivalence conceptuelle ; –d'équivalence de mesure ; –d'équivalence linguistique ; –d'échantillonnage.

Quoique ces problèmes puissent survenir avec n'importe quelle méthode, ils apparaissent de manière plus évidente dans l'usage de combinaisons de méthodes comme celles du programme d'études ENCOMPASS et en particulier l'enquête par questionnaires.

Équivalence conceptuelle

L'une des questions théoriques fondamentales dans l'analyse comparée est de savoir si les concepts sous-jacents à l'étude ont un sens équivalent dans toutes les cultures étudiées. Ils peuvent être plus ou moins propres à une culture (même, comme il est apparu dans cette étude, pour un concept apparemment aussi peu ambigu que le style d'enseignement). Des termes particuliers peuvent ne pas avoir leurs contreparties dans toutes les cultures. L'un des défis majeurs pour la recherche comparée est alors de "fournir des définitions conceptuelles qui possèdent un équivalent, quoique pas forcément un sens identique, dans des cultures différentes". Ces problèmes sont réduits en partie sans être éliminés quand on

compare deux sociétés industrielles occidentales. Il peut y avoir davantage de concepts communs mais il y a encore des problèmes d'équivalence conceptuelle. Par exemple, dans notre étude des enseignants du primaire en Angleterre et en France nous avons trouvé que le terme "accountability" n'avait pas d'équivalent en français et que par conséquent l'expression "responsabilité professionnelle" était choisie, parce qu'elle semblait pertinente dans les deux pays. Des données plus récentes ont révélé des sens très différents de l'évaluation au Danemark et dans les deux autres pays.

Équivalence de la mesure

En plus du choix de variables susceptibles de définitions conceptuelles comparables pour les sociétés étudiées, le développement d'indicateurs correspondant aux concepts est un défi supplémentaire. Les concepts peuvent différer par leur importance au sein de la culture vue dans son ensemble ou les répondants dans certains pays peuvent ne pas vouloir discuter de thèmes sensibles comme la politique, le comportement sexuel, le revenu ou la religion. Par exemple, à propos d'une première étude des adolescents danois demandant aux enseignants d'analyser les caractéristiques des élèves, Lerner (1956) faisait remarquer que "en dépit de leur bonne volonté de coopérer, les enseignants danois prétendaient qu'ils n'étaient pas habitués à prendre en considération les interactions entre adolescents et qu'ils ne pouvaient donc pas émettre de jugements ou d'opinions". En fin de compte, cette composante de l'enquête fut abandonnée. Un problème similaire est apparu dans le programme ENCOMPASS quand les enseignants français ont trouvé problématique le concept de "style d'enseignement" et se sont révélés peu habitués à réfléchir de façon analytique à leur "style d'enseignement". Dans certains pays, comme la France, les enseignants doivent respecter la laïcité, ce qui peut avoir un effet sur certains aspects de la réponse des enfants.

Dans un article moins récent, Dujykes & Rokkan (1954) suggéraient qu'une approche efficace de l'équivalence reposait sur une conception de l'étude impliquant une collaboration entre des membres bien informés des sociétés participantes. Ils indiquaient un certain nombre de manières de faire, mais concluaient que de loin l'approche la plus directe de l'équivalence était le modèle de "progrès conjoint par accord" (joint-development-concurrent) où la conception de la recherche implique conjointement des collaborateurs de différentes cultures, où l'étude est conduite plus ou moins simultanément au sein de ces cultures. Néanmoins, ils n'en ont cité qu'un tout petit nombre. C'est en revanche l'approche adoptée par le programme d'études ENCOMPASS, qui permet de surmonter certaines de ces difficultés méthodologiques.

Équivalence linguistique

Il reste encore la difficulté d'obtenir une équivalence linguistique par la traduction. La "rétro-traduction" a été considérée pendant un temps comme la réponse à ces difficultés. Par exemple, un questionnaire est traduit d'une langue A dans une langue B par un natif du pays B, puis de B en A par un natif du pays A, puis de A à B par un tiers et ainsi jusqu'à ce que les écarts de signification soient clarifiés ou supprimés. Néanmoins cette approche a depuis fait l'objet de tirs croisés parce que visiblement de telles méthodes, quoique conçues pour produire des équivalents dans les deux langues, ne pouvaient pas garantir que ces mots ou ces expressions aient un sens similaire dans chaque langue. Comme Hofstede (1991, 2-13) le fit remarquer, "les mots d'une langue sont les véhicules de transfert d'une culture". De plus, il existe des différences essentielles entre ce que Jankowicz (1994) nomme "langue" et "parole" –le langage mis en œuvre dans une culture donnée– (Jankowicz 1994 cité in Shaw & Ormston 2001).

Le thème du malentendu linguistique à propos de la terminologie dans une étude interculturelle est bien développé par Shaw & Ormston (2001) qui ont repéré des barrières inattendues entre les langues anglaises et russes dans la transmission et la compréhension des concepts. Des concepts comme management ou formation, centraux pour l'étude, impliquaient des sens très différents en russe et en anglais. Ainsi management traduit en russe sous-entend une administration autoritaire, formation quelque chose d'imposé aux ouvriers, par exemple sur une chaîne de production, or ce mot ne s'applique pas au management. Encore plus problématique, la langue russe n'offre pas de verbes différents pour apprendre et enseigner. Ainsi, avant que la recherche commence, les chercheurs avaient "trois formes de disparité du concept alors que chacun avait besoin de comprendre ce que l'autre entendait par ces termes (Shaw & Ormston 2001, 126).

Warwick & Osherson (1973) font des suggestions qui peuvent servir de guide au règlement du problème de l'équivalence linguistique à l'intérieur d'un cadre de conceptualisation et de recherche plus large. D'abord, cela consiste à s'assurer que le problème de recherche émerge dans toutes les cultures impliquées. Quand le problème n'est pas le même pour toutes les cultures sous-jacentes à l'étude, d'autres complexités et difficultés, telles qu'elles ont été identifiées par Kay (1981), peuvent apparaître. Deuxièmement, Warwick & Osherson suggèrent que dans la traduction l'accent soit mis d'abord sur l'équivalence conceptuelle (comparabilité des idées) plutôt que sur les mots en soi ; qu'il y ait un large prétest des instruments de recherche dans la culture locale. Si une étude interculturelle emploie des interprètes, alors une compréhension de la langue exercée dans une culture donnée est nécessaire, de préférence via des interprètes qui ont suffisamment vécu au sein d'une autre culture pour "connaître ce qui unifie et différencie les

deux langues dans leur sélection et leur délimitation des concepts grammaticaux” (Jakobson 1971, 262 cité in Shaw & Ormston 2001).

L'étude ENCOMPASS a tenté de faire face à ces problèmes en employant une méthode mettant l'accent sur la production conjointe d'instruments de recherche par des chercheurs de trois pays, processus au cours duquel la traduction des concepts et leur signification pouvaient être largement mises en débat. Plusieurs des chercheurs étaient bilingues ou dans un cas trilingue, ce qui évitait le recours à des interprètes. Ainsi, des versions finales des instruments furent produites plus ou moins simultanément dans les trois langues.

Les problèmes d'échantillonnage

La comparabilité dans les études comparées entre sociétés peut être considérablement réduite, par exemple, par l'usage de cadres d'échantillonnage non comparables et de faible qualité ; des procédures différentes dans la sélection de l'échantillon ; le sur-échantillonnage de certains groupes ou le sous-échantillonnage d'autres ; les taux de non-réponse élevés ou variables. L'étude ENCOMPASS a adopté une approche plus qualitative impliquant l'appariement d'écoles secondaires dans chacun des trois pays avec des écoles qui étaient aussi comparables que possible en termes de recrutement d'élèves de conditions socio-économiques et ethniques relativement similaires. Les questionnaires furent administrés dans les classes à l'ensemble d'un groupe d'âge dans chacune des écoles en présence d'un chercheur expliquant le but de l'étude, aidant à résoudre les difficultés, collectant les questionnaires une fois remplis. Cela a garanti un taux de réponse élevé, bien qu'on ait dit aux élèves qu'ils avaient le droit de refuser de prendre part à l'étude et que certains d'entre eux l'aient fait.

Quelques solutions aux problèmes de la comparaison internationale ?

De façon discutable, beaucoup des problèmes précédemment abordés proviennent d'une confiance exclusive dans la recherche comparée fondée sur une seule méthodologie. Warwick & Osherson réclament d'ailleurs davantage de “combinaisons innovantes dans les méthodes de la recherche comparée”. Beaucoup de limites des méthodes d'enquête, par exemple, seraient bien moins graves “si l'étude contenait aussi une information qualitative étendue sur les sociétés couvertes par l'enquête”. La combinaison des méthodes statistiques et qualitatives dans la recherche comparée est fructueuse et offre à l'analyste des sources supplémentaires d'information pour interpréter les résultats, ainsi qu'une preuve immédiate de la validité des données.

Un autre argument pour intégrer davantage la recherche qualitative a été avancé par Crossley & Vulliamy (1984), qui ont suggéré que l'étude de cas ou les méthodes ethnographiques pouvaient jouer un rôle vital dans l'éducation comparée en examinant le hiatus qui peut exister entre les politiques et les pratiques d'éducation. Leur dernier livre (Crossley & Vulliamy 1997) démontre par l'exemple comment des études de cas qualitatives et détaillées peuvent fournir des résultats significatifs en termes de comparaison. Les études de cas sur l'éducation peuvent révéler l'écart entre la rhétorique et la réalité et conduire à renouveler les théories sur les processus de scolarité.

Elles peuvent aussi, par combinaison avec des enquêtes par questionnaires, opérer comme une méthode de triangulation, en aidant à corriger certains des problèmes inhérents à ces méthodes quantitatives. Par exemple, il est bien connu que les enquêtes par questionnaires tendent à la reproduction d'une rhétorique, que les répondants sont souvent peu enclins à admettre les échecs et les doutes sur ce qu'ils font, qu'ils ont tendance à présenter leurs pensées conformément à ce que les chercheurs veulent bien entendre.

En plus, les enquêtes statistiques tendent à faire des hypothèses sur le sens des concepts et des actions des répondants et, selon une tradition positiviste, conduisent nécessairement à imposer le sens du chercheur aux répondants. Comme dit plus haut, ces problèmes peuvent s'intensifier dans la recherche interculturelle.

Pepin (1999), Tobin (1999) ont aussi mis en avant des arguments persuasifs en faveur du travail de comparaison qualitatif. Tobin, par exemple, défend une ethnographie comparée de la salle de classe, en s'appuyant sur ses propres études de la préscolarité dans trois cultures, pour illustrer la manière dont une telle analyse comparée se révèle un outil puissant pour "rendre le familier étranger et l'étranger familier" et éclairer ce que nous considérons comme évident dans nos propres institutions éducatives. Le travail d'Elliott & al. (1999) en rend aussi compte avec force en comparant et en cherchant à expliquer des expériences d'élèves très différentes au Royaume-Uni, en Russie et aux États-Unis. Plus récemment, Alexander (2000) dans une étude de la pédagogie au sein de cinq cultures a utilisé la recherche qualitative pour "démêler plus en profondeur le jeu complexe entre les politiques, les structures, la culture, les valeurs et la pédagogie".

Cette croissance régulière des approches comparées et qualitatives s'est faite en parallèle à la "montée rapide et puissante" des grandes études quantitatives internationales comme les comparaisons internationales de résultats des élèves (Broadfoot 2000, 362). Néanmoins, relativement peu d'entre elles ont cherché à combiner les approches quantitatives et qualitatives en utilisant une équipe spécialisée dans la comparaison entre pays. Cet article démontre les résultats singuliers et probants qu'une telle combinaison peut apporter. Ainsi, comme l'établissent Miles & Huberman (1994), bien qu'ils ne fassent pas référence aux études comparées, dans une combinaison de méthodes quantitatives et qualitatives chaque méthode

peut être renforcée en utilisant les qualités intrinsèques de l'autre de telle manière que lorsque les bonnes études quantitatives sont combinées avec les conjonctures réelles et ouvertes qui caractérisent les bonnes études qualitatives, leur association peut s'avérer fructueuse.

Un tel argument s'applique avec encore plus de force pour les études comparées où cette association peut éclairer notre compréhension de la manière dont les identités nationales, collectives ou individuelles sont médiatisées par des outils culturels qui peuvent à la fois faciliter et contraindre l'engagement des individus dans une situation (Wertsch 1991). Ainsi, une telle combinaison éclaire les relations entre la culture nationale, les institutions éducatives et la façon dont elles sont reprises par les enseignants et, à travers eux, par les apprenants. De telles comparaisons en profondeur de l'éducation française, anglaise et plus récemment danoise ont été conduites pendant un certain nombre d'années par moi-même et mes collègues dans le programme ENCOMPASS. Dans ces études, nous avons utilisé une combinaison d'approches quantitatives et qualitatives pour éclairer notre compréhension de la signification de la culture dans le façonnement de l'organisation et du processus de scolarité à l'intérieur du système éducatif. Ainsi, nos études des enseignants et des élèves ont révélé des "différences, profondément ancrées, de préférences éducatives nationales, d'épistémologies, de traditions institutionnelles et de valeurs professionnelles" (Broadfoot 2000, 362). Elles éclairent le poids de la culture dans la configuration des stratégies enseignantes et des réactions des élèves à l'enseignement, aux apprentissages et à la scolarité à la fois primaire et secondaire. Les méthodes adoptées par la plus récente de ces études, ENCOMPASS, sont décrites ci-dessous.

Mettre en place une équipe de recherche transnationale

La plupart des chercheurs impliqués dans un travail comparatif reconnaissent qu'une telle recherche en coopération transnationale, par sa nature même, peut nécessiter davantage de compromis méthodologiques que lors d'une approche unique. Voilà peut-être pourquoi beaucoup de chercheurs adoptent soit une approche "safari" (là où un seul chercheur ou une seule équipe nationale de chercheurs formulent le problème, conçoivent les instruments de recherche et conduisent la même étude dans plus d'un pays), soit l'approche du "cavalier solitaire" où les données sont rassemblées par les individus et les équipes dans chaque pays et présentées ensuite côte à côte sans être systématiquement comparées, avant que les chercheurs reprennent des chemins séparés dès le coucher du soleil.

Comme le montre Hantrais (1996), les problèmes posés par la construction et le maintien de la recherche transnationale peuvent seulement être résolus

après beaucoup de négociations. Il ne fait pas de doute que le processus de construction et de gestion d'une telle équipe peut être chronophage et que parfois la qualité et le niveau des contributions dans des projets multinationaux peuvent être très inégaux. Il peut exister des inégalités dans le financement ou d'autres problèmes concernant les inégalités de pouvoir entre les chercheurs des différents pays impliqués. Comme le fait remarquer Lauder (2000), cela peut arriver surtout quand certains des chercheurs sont issus d'un groupe opprimé ou quand les peuples post-coloniaux sont interrogés par leurs anciens colonisateurs. Bien qu'une bonne gestion de projet ne suffise à elle seule à résoudre ces problèmes, il est certainement vrai que les compétences managériales et l'expérience des coordinateurs sont essentielles pour faire tenir l'équipe et pour négocier un accord sans qu'un tel compromis ne conduise au final à un résultat superficiel.

Quoi qu'il en soit, la construction d'une telle équipe transnationale où chaque étape de la recherche, depuis la conceptualisation initiale et la modélisation jusqu'à l'analyse et la mise en récit, est prise en charge par un groupe vraiment multinational, peut s'avérer payante comme nous le verrons dans la description des projets. En particulier, une telle méthode de travail en coopération transnationale peut contribuer à un débat et une compréhension approfondis des questions de recherches et aussi, dans un sens, devenir une partie des données. En effet, au cours des premières rencontres visant à planifier le projet ENCOMPASS, qui eurent lieu en face-à-face et par courrier électronique, les questions conceptuelles et linguistiques furent discutées et des perspectives très différentes émergèrent sur les thèmes essentiels de la part des chercheurs des trois pays. C'est devenu un sujet de débat et a changé la manière dont l'équipe était capable d'accéder à une plus grande compréhension des significations et des réalités "supposées" dans les trois pays. Par exemple, l'observation d'une plus grande centralité de l'implication des parents dans le système danois et les perceptions différentes qui ont émergé sur la nature et la signification de l'évaluation et de la sélection. Ce processus de discussion et de re-conceptualisation a continué pendant le codage, l'analyse et l'interprétation des données.

Le programme de recherche ENCOMPASS

Le projet ENCOMPASS (Education and National Culture: A Comparative Study of Attitudes to Secondary Schooling) a adopté une approche théorique explicitement socioculturelle. L'étude a été conçue pour explorer différents facteurs, processus et résultats qui donnent forme à l'expérience éducative des élèves de l'enseignement secondaire dans trois pays européens (Angleterre, France et Danemark). Les différences très marquées entre la France et l'Angleterre dans les processus et les préférences éducatives dans le premier degré avaient déjà été

identifiées lors de précédents travaux de l'équipe. Elles ont fourni la base de l'étude comparative entre les trois pays, l'ajout du Danemark reflétant des hypothèses centrales selon lesquelles les préférences politiques, les arrangements institutionnels et les activités pédagogiques d'un système éducatif national sont influencés par le profond modelage "sociocognitif" et culturel de l'État-nation qu'ils contribuent en retour à reproduire.

Notre précédent travail nous avait conduits à penser que les identités en développement des élèves, comme adolescents ou apprenants, étaient négociées selon ce modelage culturel national, qui permet de déterminer à la fois leurs préférences en termes d'investissement personnel et d'apprentissage, l'équilibre entre celles-ci et les attentes de leurs enseignants ou leurs propres attentes d'apprenants. Notre hypothèse était qu'en dépit de forces internationales croissantes et étendues encourageant la convergence, ces dernières ont un impact assez superficiel par rapport à la structure culturelle profonde des élèves.

Ainsi, l'objectif général du projet était d'explorer la réalité sociale de l'éducation pour les élèves et la signification relative des facteurs influençant le développement de leur identité d'apprenant dans les trois cadres nationaux.

Ces objectifs ont conduit à un certain nombre de questions de recherche fondamentales qui sont reprises ci-dessous :

- 1) Dans le discours politique national des trois pays, qu'est-ce qui est perçu comme les principaux objectifs de l'enseignement secondaire ?
- 2) Comment ces discours politiques nationaux sont-ils repris par les structures institutionnelles scolaires, notamment en termes d'organisation et d'ethos, de vie scolaire, de règles et de normes de comportement ?
- 3) Comment les enseignants reprennent-ils ces agendas auprès de leurs élèves ?
- 4) À la lumière de ce qui vient d'être écrit, comment les enfants construisent-ils une identité d'apprenant et d'élève et quelles sont les sources principales d'influence sur leurs perspectives concernant les apprentissages, la scolarité et la réussite académique ?
- 5) Comment les différences intranationales de classe sociale, de genre et d'ethnicité s'entrecroisent-elles avec les différences internationales ?
- 6) Dans quelle mesure l'expérience des élèves de l'enseignement secondaire se rapproche-t-elle ou converge-t-elle vers la conjoncture d'européanisation, de mondialisation et d'internationalisation de la culture entre adolescents ?

En mettant à plat les résultats pour le livre issu du projet (Osborn & al. 2003), l'équipe de recherche a utilisé à la fois une perspective internaliste et externaliste (Schratz 1992) de façon, quand cela était possible, à obtenir trois modes de compréhension de la culture et à minimiser les risques d'ethnocentrisme. L'étude a repris une méthode développée par Judge & al. (1994) dans leur étude concernant trois pays (Angleterre, France et États-Unis) sur le rôle des universités dans la formation des enseignants. Dans cette recherche, chaque partenaire

devait écrire un compte rendu du système qui lui était le moins familier. Par exemple, il était demandé au partenaire français, qui avait une connaissance étendue des systèmes anglais et français, d'interpréter l'expérience américaine de façon à la rendre intelligible au partenaire anglais tout en s'assurant de sa validité auprès du partenaire américain. Ainsi, dans l'étude ENCOMPASS, chaque chercheur a écrit sur un pays qui n'était pas le sien de façon à faire ressortir une perspective externaliste.

Des perspectives internalistes/externalistes

Une partie de la valeur de la recherche transculturelle est de savoir à quel point elle peut identifier à la fois des constantes (ou des universaux) et des conjonctures dans l'expérience éducative (Broadfoot & Osborn 1988). Les comparaisons transculturelles de l'expérience des élèves à travers leurs réponses sur l'apprentissage révèlent que ceux-ci sont davantage "élèves de l'enseignement secondaire" qu'élèves d'une culture particulière. Comme nous avons essayé de le montrer dans cette recherche, les élèves en Angleterre, Danemark et France ont à s'engager dans des situations scolaires et des relations avec les enseignants renvoyant à des différences culturelles, philosophiques, politiques et historiques entre les trois pays. Celles-ci, par la suite, sont à leur tour reprises par les intérêts des élèves et leurs perceptions de la scolarité et des apprentissages. Elles ne peuvent qu'affecter en fin de compte leur comportement et leurs résultats.

Conclusion

Les résultats détaillés de cette étude sont présentés par ailleurs (Osborn & Planel 1999, Osborn 2001, Osborn & al. 2003). Cette étude transnationale, opérant à différents échelons depuis l'usage de documents sur les politiques nationales jusqu'aux classes et aux apprenants individuels, a combiné des méthodes quantitatives et qualitatives et a été capable de mettre en valeur les points suivants : la première chose est qu'en dépit des multiples pressions pour une plus grande homogénéisation des systèmes éducatifs, la culture nationale et les traditions éducatives des trois pays européens étudiés continuent d'afficher des différences significatives dans la façon dont les élèves définissent leur rapport à l'école. En général, l'étude a mis l'accent sur l'importance de mieux comprendre comment se situent les attitudes des élèves vis-à-vis de l'enseignement, des apprentissages et de la scolarité dans une culture plus large. Elle démontre l'une des forces de la recherche comparée dans la mise en valeur de la force relative des cultures éducatives nationales mais aussi les pressions envahissantes de la mondialisation

sur les différents modes d'engagement des élèves à l'école et dans les apprentissages. Ainsi, elle clarifie les relations entre la conjoncture nationale et culturelle, les biographies individuelles et les pratiques pédagogiques dans la création des situations d'apprentissage.

Lorsqu'on se déplace d'une analyse du discours politique sur l'éducation dans les trois pays concernant les questions de désavantage, de chances d'apprendre et d'inégalités pour considérer ce que disent les jeunes apprenants eux-mêmes, les résultats demeurent de manière surprenante tout aussi conséquents. Ils montrent que, en dépit de fortes pressions internationales en faveur de la convergence, les questions de race, de genre et d'inégalités sociales sont perçues assez différemment dans les trois pays. Les différences de genre, de classe sociale et d'ethnicité étaient présentes dans les perceptions des élèves, mais elles étaient traitées de manière distincte dans les trois systèmes éducatifs. Néanmoins, il existait des similarités frappantes dans les expériences éprouvées par les jeunes les plus défavorisés. Cela suggère que les plus marginalisés et exclus de chaque système ont peut-être davantage à partager que de meilleurs élèves, plus privilégiés, qui sont plus susceptibles de refléter les diverses priorités portées par leur système scolaire.

L'étude suggère aussi que les différences considérables, tant déplorées, d'attitudes des élèves anglais vis-à-vis de la réussite sont loin d'être inéluctables car, à plusieurs titres, elles sont bien moins marquées dans les autres pays étudiés. Notamment les adolescents danois n'expriment guère de mécontentement vis-à-vis de l'école contrairement aux Français. Ainsi, l'étude met en relief les origines, plus institutionnelles et culturelles que biologiques, du mécontentement des jeunes.

La recherche montre qu'il y a nécessité de comprendre comment les écoles développent une culture d'apprentissage positive –là où les élèves (et les enseignants) ressentent qu'il est "cool d'apprendre"– et d'identifier les facteurs culturels qui gênent la réussite dans les études. Une telle compréhension est un défi majeur pour la recherche comparée. L'étude met ainsi en valeur le besoin d'une théorie sociale de l'apprentissage liant le cadre socioculturel élargi du système éducatif aux biographies et aux identités individuelles des enseignants et des élèves.

Cet article a discuté, parmi d'autres, quelques questions et problèmes particuliers qui peuvent émerger dans la recherche comparée et a souligné les façons dont une étude transnationale de l'identité de l'apprenant au sein de trois systèmes éducatifs avait tenté de les résoudre. Cette étude a particulièrement contribué à éclairer la complexité des facteurs en jeu (personnels, sociaux, structurels) qui influencent l'engagement des jeunes dans les apprentissages. Ainsi, l'étude a utilisé la perspective comparatiste qui combine des méthodes quantitatives et qualitatives pour souligner l'importance de problématiser l'acte d'enseigner et celui d'apprendre dans différents pays. Dans ce but, les méthodes utilisées ont été conçues pour essayer d'établir les "constantes" –ou universaux– et les conjonctures ou les facteurs propres à une culture dans les perspectives et l'expérience des apprenants.

Les chercheurs se sont efforcés de dépasser les problèmes posés par l'ethnocentrisme et les présupposés culturels en combinant des perspectives internes et externes au sein d'une équipe de recherche multinationale représentant l'ensemble des trois pays de l'étude. Celles-ci ont été utilisées pour débattre de l'équivalence conceptuelle et linguistique, pour développer des instruments de recherche, pour la mettre en œuvre et pour l'interpréter. Nous avons aussi cherché à utiliser une triangulation judicieuse des méthodes de recherche –par l'analyse de documents institutionnels, de questionnaires, d'études de cas et d'observations de classe, de discussions entre enseignants, d'entretiens individuels ou en groupe avec des élèves construits à partir de résultats antérieurs– pour fournir une image détaillée des valeurs, des représentations, des traditions institutionnelles qui influencent les participants dans chacun des trois systèmes éducatifs. Mais aussi pour souligner comment ces participants les reprennent et les interprètent en développant leurs propres perspectives d'apprenants. Cet article suggère qu'une telle approche peut donner des pistes intéressantes pour d'autres chercheurs comparatistes qui souhaitent prendre en compte à la fois l'individuel et le collectif pour éclaircir les complexités de la relation entre culture, structure sociale, institutions et action individuelle.

Références bibliographiques

- ALEXANDER R. 2000 *Culture and Pedagogy: international comparisons in primary education*, Oxford, Blackwell
- BONNET G. 2002 "Reflections in a Critical Eye [1]: on the pitfalls of international assessment ; Knowledge and Skills for Life: first results from PISA 2000", *Assessment in Education-9-3*, 2002
- BROADFOOT P. 2000 "Comparative Education for the 21st Century: retrospect and prospect", *Comparative Education-36-3*, 357-371
- BROADFOOT P. & OSBORN M 1988 "What professional responsibility means to teachers: national contexts and classroom constants", *British Journal of Sociology of Education-7-3*, 265-82
- BROADFOOT P. & OSBORN M. 1992 "French Lessons: comparative perspectives on what it means to be a teacher", *Oxford Studies in Comparative Education-1*, 69-88
- BROWN M. 1996 "FIMS and SIMS: the first two IEA International Mathematics Surveys", *Assessment in Education: principles, policy and practice, Special Issue: The IEA Studies-3-2*, July 1996
- CROSSLEY M. & VULLIAMYG. 1984 "Case study research methods and comparative education", *Comparative Education-20*,193-207
- CROSSLEY M. & VULLIAMY G. 1997 *Qualitative educational research in developing countries: current perspectives*, New York-London, Garland, 1997

- CUMMING J. 1996 "The IEA Studies of Reading and Writing Literacy: a 1996 perspective", *Assessment in Education: principles, policy and practice, Special Issue: The IEA Studies-3-2*, July 1996, 161-178
- DUJYKES H.C.J. & ROKKAN S. 1954 "Organisational aspects of cross national social research", *Journal of Social Issues-10*, 8-24
- EFA (Education for All) Education for All, Global Monitoring Report-2002 *Education for All-Is the World on Track?*, Paris, UNESCO
- ELLIOTT J., HUFTON N., HILDRETH A., & ILLUSHIN L. 1999 "Factors Influencing Educational Motivation: a study of attitudes, expectations and behaviour of children in Sunderland, Kentucky and St-Petersburg", *British Educational Research Journal-25*, 75-94
- GOLDSTEIN H. 1995 "Interpreting International Comparisons of Student Achievement", *Educational Studies and Documents-63*, UNESCO
- GOLDSTEIN H. 1996 Introduction, in *Assessment in Education: principles, policy and practice, Special Issue: The IEA Studies-3-2*, July 1996
- GORARD S. 2001 "International Comparisons of School Effectiveness: the second component of the 'crisis account' in England?", *Comparative Education-37-3*, 279-296
- HANTRAIS L. 1996 *Comparative Research Methods*, Social Research Update-13, University of Surrey
- HOFSTEDE G. 1991 *Cultures and Organisations: software of the mind*, Harper Collins
- JAKOBSON R. 1971 *Selected Writings-2, Word and Language*, Mouton, The Hague
- JANKOWICZ A. 1994 "Holden and Cooper's Russian managers as learners: a rejoinder", *Management Learning-25-4*, 253-526
- JUDGE H., LEMOSSE M., PAINE L., & SEDLAK M. 1994 "The University and the Teachers: France, the United States, England", Special Edition of *Oxford Studies in Comparative Education-4-1/2*, Oxford, Triangle Books
- KAY W. 1981 "Problems with the problem approach", *Canadian and International Education-10-1*, 5-19
- KELLAGHAN T. 1996 "IEA Studies and Educational Policy", *Assessment in Education: principles, policy and practice, Special Issue: The IEA Studies-3-2*, July 1996, 143- 161
- LAUDER H. 2000 "The Dilemmas of Comparative Research and Policy Importation", *British Journal of Sociology of Education-21-3*
- LERNER D. 1956 "Interviewing Frenchmen", *American Journal of Sociology-62*, 193
- MILES M & HUBERMAN A, 1994 *Qualitative Data Analysis* (2nd ed.), London, Sage Publications
- MURPHY P. 1996 "The IEA Assessment of Science Achievement", *Assessment in Education: principles, policy and practice, Special Issue: The IEA Studies-3-2*, July 1996, 213-232
- OSBORN M. 2001 "Constants and Contexts in Pupil Experience of Learning and Schooling: comparing learners in England, France and Denmark", *Comparative Education-37-3*
- OSBORN M., BROADFOOT P., MCNESS E., RAVN R., PLANEL P. & TRIGGS P. with COUSIN O. & WINTHER-JENSEN T. 2003 *A World of Difference? Comparing Learners Across Europe*, Open University Press, McGraw-Hill Education

- OSBORN M., BROADFOOT P.M., PLANEL C., SHARPE K. & WARD B. 1998 Being a pupil in England and France: findings from a comparative study, in Kazamias A. & Spillane M. (eds) *Education and the Structuring of the European Space*, Athens, Seirios Éditions
- OSBORN, M. & PLANEL, C. 1999 Comparing children's learning, attitude and performance in French and English primary schools, in Alexander R., Broadfoot P. & Phillips D. *Learning from Comparing-1*, Wallingford, Triangle Books
- PEPIN B. 1999 "The influence of national cultural traditions on pedagogy: classroom practices in England, France and Germany", *Learners and Pedagogy* Leach J. & Moon B. (ed.), London, Sage Publications
- SADLER M. 1900 How can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education?, in Higginson J.H. (ed.), *Selections from Michael Sadler: studies in world citizenship*, Liverpool, DeJall & Meyorre
- SCHRATZ M. 1992 *Qualitative Voices in Educational Research*. Basingstoke, Falmer Press
- SHAW M. & ORMSTON M. 2001 "Values and vodka: cross cultural anatomy of an Anglo-Russian educational project", *International Journal of Educational Development-21*, Issue 2, January, 119-133
- TOBIN J. 1999 "Method and Meaning in Comparative Classroom Ethnography", *Learning from Comparing-1*, Symposium books, Oxford
- WARWICK D. & OSHERSON S. (eds) 1973 *Comparative Research Methods: An overview*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall
- WERTSCH J.V. 1991 *Voices of the Mind: a socio-cultural approach to mediated action*, Cambridge Mass., Harvard University Press