

« DEUX OU TROIS CHOSES QUE JE SAIS D'ELLE ». RÉFLEXIONS
SUR L'INTERDISCIPLINARITÉ DANS L'ÉTUDE DE LA
GLOBALISATION ÉDUCATIVE : L'EXEMPLE DE LA RÉCEPTION
D'UN PALMARÈS INTERNATIONAL

« TWO OR THREE THINGS I KNOW ABOUT HER ».
REFLECTIONS ON INTERDISCIPLINARITY IN THE STUDY OF
GLOBALIZATION IN EDUCATION: THE EXAMPLE OF THE
RECEPTION OF AN INTERNATIONAL RANKING

Xavier Pons*

DOI: 10.24193/subbeuropaea.2018.2.05

Published Online : 2018-12-31

Published Print : 2018-12-31

Abstract

This article provides a reflexion on how interdisciplinarity can help thinking current governance changes in education. On the basis of a particular case – the reception in the French policy debate of an international ranking much commented

* Xavier Pons est maître de conférences à l'université Paris-Est Créteil (UPEC), chercheur au Laboratoire interdisciplinaire d'études du politique – Institut Hannah Arendt (EA 7373). Membre de plusieurs projets de recherche comparatifs depuis 2006, ses travaux de sociologie de l'action publique et des politiques éducatives portent principalement sur les transformations des modes de gouvernance des systèmes éducatifs, les réformes des administrations scolaires, les transformations des Etats éducateurs en Europe et les modes de structuration du débat public en éducation. Contact: xavier.pons@u-pec.fr

(the Pisa Survey from the OECD) – and thanks to a research device implemented during nine years through two different research studies, it highlights three major contributions of interdisciplinarity: the struggle against simplifying thoughts, the move of the researcher's focus and the testing of new hypotheses.

Keywords: Interdisciplinarity, governance, education policy, international comparisons, globalisation

En prenant modèle sur la contribution de Patrick Hassenteufel¹ dans un ouvrage collectif de méthodologie, cet article propose une réflexion sur les apports de l'interdisciplinarité à l'analyse des transformations des modes de gouvernance des systèmes scolaires dans un contexte de globalisation, à partir d'une recherche localisée.

Cette expérience, étalée sur plusieurs années, est l'analyse de la réception dans le débat public, en France et parfois dans d'autres pays, d'une importante enquête internationale : le Programme international de suivi des acquis des élèves (PISA) de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE). Nous restituons d'abord cette expérience puis nous développons trois apports majeurs du recours à une approche interdisciplinaire.

Pour illustrer ces apports, nous partons à chaque fois d'une conclusion dominante dans la littérature scientifique internationale sur le sujet, souvent fondée sur un apport disciplinaire spécifique, avant de développer, exemples de recherche à l'appui, les apports empiriques ou théoriques d'une approche interdisciplinaire.

La recherche

Objet empirique, objet théorique

Depuis l'année 2000, l'OCDE propose tous les trois ans une évaluation internationale des compétences des élèves de 15 ans intitulée Pisa. Pisa s'adresse prioritairement non pas aux enseignants mais aux décideurs politiques

¹ Patrick Hassenteuffel, « Deux ou trois choses que je sais d'elle. Quelques enseignements tirés d'expériences de comparaison européenne », in CURAPP, *Les méthodes au concret*, Paris : PUF-CURAPP, 2000, pp. 105-124.

et évalue le niveau des élèves dans trois domaines de compétences : la compréhension de l'écrit, la culture mathématique et la culture scientifique. Cette enquête, qui donne lieu à un classement des pays en fonction du score général estimé de leurs élèves aux différentes épreuves, s'inscrit dans une stratégie politique particulière qui vise à influencer les décideurs nationaux en exerçant sur eux une « douce pression » (*soft pressure*).

Pisa est un objet empirique très largement étudié par la recherche internationale en éducation. Pour donner un ordre de grandeur, la base de données bibliographique Eric² donnant accès à plus de 1,2 million de notices d'articles dans le domaine des sciences de l'éducation, recensait au 9 juillet 2018 exactement 991 articles de revues scientifiques mentionnant Pisa dans leur résumé. Précisons que ce chiffre ne prend en compte ni les articles rédigés dans d'autres langues que l'anglais, ni les ouvrages ou actes de séminaire.

On y trouve plusieurs perspectives d'analyse : discussion des fondements méthodologiques de ce type de comparaisons, analyse des résultats par des spécialistes des différentes compétences évaluées, mise en relation de ces résultats avec les caractéristiques des systèmes scolaires, évaluation des politiques éducatives, interprétation de la signification politique du développement de Pisa et analyse des effets des résultats de cette enquête sur la conduite des politiques publiques et la gouvernance en éducation³.

C'est dans cette dernière perspective que s'inscrivent nos travaux qui étudient la réception de l'enquête Pisa dans le débat public national en France depuis la publication des premiers résultats en décembre 2001. L'idée est alors de comprendre comment se structurent et se diffusent des connaissances dans le processus d'action publique, de déterminer le pouvoir d'influence éventuel d'une telle enquête sur la conduite de la politique éducative française et d'interroger à travers elle les recompositions de la gouvernance publique en éducation.

² Disponible sur <http://eric.ed.gov/> (consulté le 9 juillet 2018).

³ Pour une revue de littérature récente sur ce dernier point, voir Pons (2017a).

Méthodologie

Nos analyses reposent sur un dispositif méthodologique déployé sur 9 ans dans le cadre de deux recherches. La première, effectuée en 2008-2009 avec Nathalie Mons au sein du projet européen *Know&Pol*⁴, a visé à étudier la réception de l'enquête Pisa dans le débat public en France pour comprendre le rôle joué par les comparaisons internationales dans la gouvernance des systèmes scolaires. La seconde recherche, menée en 2012 et 2016, a étudié les modes de structuration du débat public en éducation en France de 1997 à 2016⁵. Elle a consisté à choisir trois thèmes – dont Pisa – et à étudier la façon dont on en débattait dans quatre composantes de l'espace public : au Parlement, dans la presse écrite nationale, entre acteurs institutionnels (ministère, syndicats, associations de parents d'élèves etc.) et dans le milieu académique. Cette seconde enquête a été l'occasion d'actualiser, de compléter ou de réanalyser selon les cas les matériaux accumulés lors de la recherche *Know&Pol*.

Au final, ces deux recherches ont permis de mobiliser et de recouper les matériaux suivants : 30 entretiens semi-directifs avec les principaux acteurs intervenant dans le débat public national sur Pisa (responsables éducatifs, leaders syndicaux, experts, chercheurs etc.) ainsi que 39 entretiens avec des acteurs transversaux jouant un rôle important dans la structuration du débat public de manière générale (directeurs de cabinet ministériels, journalistes, experts, consultants...) ; des corpus de documents conséquents couvrant la période 1997-2016 (269 comptes rendus de débat parlementaire, 786 articles de presse écrite nationale, 607 dépêches de l'agence de presse AEF spécialisée dans le secteur de l'éducation et 59 contributions scientifiques) ; de la documentation officielle ; des recherches documentaires sur le site Internet des acteurs collectifs (syndicats d'enseignants, associations de parents d'élèves, etc.) et une revue de presse constituée par le ministère et transmis par l'un de nos interlocuteurs pendant notre première enquête de terrain comportant, outre des articles de presse, des comptes-rendus d'émissions de radio et de télévision (principalement pour la période 2001-2004).

⁴ <http://www.knowandpol.eu/> (consulté le 28 mai 2015).

⁵ Xavier Pons, *Débat public et action publique en éducation en France dans les années 2000. Une sociologie des configurations de dicibilité*, Mémoire d'Habilitation à diriger des recherches, Université Paris-Est Créteil, 2017.

Approche théorique

L'approche théorique générale adoptée dans ces deux recherches se situe à la croisée de trois disciplines : la science politique (analyse des politiques publiques principalement, notamment les travaux récents sur l'instrumentation de l'action publique), les sciences de l'éducation (analyses des transformations du secteur et de ses acteurs, théories de l'évaluation) et la sociologie, plusieurs sous-champs étant mobilisés selon les objets étudiés et les sous-problématiques adoptées : sociologies de l'action publique, de l'éducation, de la régulation, de la traduction, de la connaissance, des institutions, des groupes professionnels, des médias...

Pour qualifier cette approche plus précisément, nous pourrions parler d'une sociologie pluraliste et historicisée de l'action publique éducative. Il s'agit à chaque fois d'articuler l'analyse des discours émis sur Pisa avec celle des configurations d'action publique d'ensemble dans lesquelles ces discours sont énoncés. Le terme de configuration fait ici explicitement référence aux travaux de Norbert Elias⁶ et est mobilisé pour étudier les fondements et les dynamiques des interdépendances entre les acteurs participant à un même processus d'action publique, comme Philippe Bezes⁷ ou Christine Musselin⁸ ont pu le faire respectivement sur les réformes de l'État et des universités.

L'enjeu de ce type d'approche est double. Il s'agit d'une part de clairement déterminer les ressorts des interdépendances entre les acteurs, ce qui requiert d'analyser aussi bien leurs intérêts, les institutions dont ils dépendent, leurs identités professionnelles... et donc d'avoir recours à des outils théoriques et conceptuels ciblés selon les étapes de l'enquête ou les problématiques abordées ; et d'autre part de clairement lier ces déterminants au type de discours et de connaissances produits, ce qui peut nous amener à travailler par exemple sur des controverses, des argumentaires publics ou sur la stabilisation d'énoncés de politiques éducatives pour paraphraser Philippe Zittoun⁹.

⁶ Norbert Elias, *Qu'est-ce que la sociologie ?*, Paris : Agora Pocket, 1991.

⁷ Philippe Bezes, *Réinventer l'État*, Paris : Presses universitaires de France, 2009.

⁸ Christine Musselin, *La longue marche des universités françaises*, Paris : Presses universitaires de France, 2001.

⁹ Philippe Zittoun, *La fabrique politique des politiques publiques*, Paris : Presses de Sciences Po, 2013.

Principaux résultats

Nos travaux mettent en évidence plusieurs résultats, empiriques ou théoriques, qui varient selon la façon dont nous avons pu interroger nos matériaux au gré des projets de publication.

Premier type de résultat : le débat public sur Pisa en France, au niveau national, revêt quatre caractéristiques morphologiques, qui à un certain niveau de généralité sont communes à d'autres systèmes scolaires¹⁰.

- 1) Le classement occupe une place majeure, parfois exclusive, dans la couverture médiatique de PISA au cours de la période, même si ce constat doit être nuancé selon les années et le type de médias.
- 2) Les communications et publications officielles du ministère (ministre et DEPP¹¹) jouent un rôle central dans la diffusion des résultats de Pisa.
- 3) Le nombre de contributions complémentaires de la part de chercheurs, d'experts et d'évaluateurs nationaux est limité.
- 4) A l'inverse, un très grand nombre d'imputations sont régulièrement effectuées au nom de Pisa mais sans toujours être pleinement fondées sur les conclusions de l'enquête.

Nous en avons conclu avec Nathalie Mons qu'entre 2001 et 2008, Pisa a principalement agi comme un révélateur d'opinions politiques préétablies et un outil de légitimation de positions ou de réformes qui lui préexistaient¹², plutôt qu'il n'a été source d'un apprentissage politique de la part des acteurs du débat public. On peut même étudier le débat public sur Pisa comme un exemple typique d'endogénéisation d'un choc exogène par les acteurs institutionnels dominants du débat public en France, comme le ministère et les organisations professionnelles, et donc comme un cas particulièrement instructif pour étudier la routinisation du débat public sur l'éducation en France¹³.

¹⁰ Xavier Pons, « Going Beyond the "PISA Shock" Discourse. An Analysis of the Cognitive Reception of PISA in Six European Countries (2001-2008) », in *European Educational Research Journal* vol. 11 no. 2, 2012, pp. 207-227.

¹¹ Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (administration centrale du ministère de l'Éducation nationale).

¹² Nathalie Mons & Xavier Pons, « Pourquoi n'y a-t-il pas eu de "choc PISA" en France ? Sociologie de la réception d'une enquête internationale (2001-2008) », in *Revue française de pédagogie* no. 182, 2013, pp. 9-18.

¹³ Xavier Pons, *Débat public et action publique en éducation en France dans les années 2000. Une sociologie des configurations de dicibilité*, Mémoire d'Habilitation à diriger des recherches, Université Paris-Est Créteil, 2017.

En d'autres termes, les résultats de l'enquête Pisa, quand ils sont repris dans le débat public, sont immédiatement traduits selon différents facteurs à la fois professionnels (identités et écologies professionnelles en présence), organisationnels (par exemple les choix éditoriaux des rédactions), cognitifs (traditions académiques, connaissances statistiques limitées, sciences de gouvernement) et politiques (conjonctures électorales, dynamiques de la politique d'évaluation).

Ces facteurs et ces processus de traduction dessinent des configurations d'action publique plus ou moins propices à la diffusion et la reprise de certains argumentaires sur Pisa. Trois configurations successives ont pu être mises en évidence : de 2001 à 2004, Pisa reste ainsi essentiellement une « affaire d'initiés » au sens où cette enquête, pour plusieurs raisons, fait en France l'objet de peu de développements au-delà des acteurs nationaux directement concernés par sa mise en œuvre. Entre 2005 et 2010, on assiste à la politisation de ce palmarès qui se manifeste, par exemple, dans l'évolution du traitement médiatique de Pisa (insistant plus sur les solutions de politique publique à envisager), dans la reprise de l'enquête par la majorité alors au pouvoir lors de la préparation de la loi Fillon de 2005 et la capacité d'entraînement de ce revirement ministériel aussi bien vis-à-vis des syndicats d'enseignants, amenés à réagir, que des évaluateurs traditionnels du système scolaire qui dépendent du ministre, comme les inspections générales, qui ne peuvent plus ignorer cette enquête. A partir de 2010, cette politisation conduit à une forte banalisation de la référence à Pisa dans les discours publics, banalisation qui se traduit par l'évidement dans les discours du contenu statistique de cet outil et à sa réduction à sa dimension purement communicationnelle¹⁴.

Trois apports de la démarche interdisciplinaire

Lutter contre les pensées « simplifiantes » : l'exemple du « choc »

Dans notre cas, le premier apport d'une approche interdisciplinaire a été de lutter contre ce que Edgar Morin¹⁵ appelle les « pensées simplifiantes »

¹⁴ Xavier Pons, *Débat public et action publique en éducation en France dans les années 2000. Une sociologie des configurations de dicibilité*, Mémoire d'Habilitation à diriger des recherches, Université Paris-Est Créteil, 2017.

¹⁵ Edgar Morin, *Introduction à la pensée complexe*, Paris : Seuil, 2005.

et « l'intelligence aveugle » qui caractérisent à nos yeux certaines recherches internationales sur le rôle et les effets d'une enquête comme Pisa dans la globalisation des politiques éducatives. Nous prendrons ici l'exemple de travaux d'origine disciplinaire différente qui insistent sur le « choc Pisa », c'est-à-dire sur le rôle central que jouerait désormais cette enquête dans la formulation des politiques éducatives dans un grand nombre de pays.

L'expression « choc Pisa » apparaît dans les débats internationaux sur l'école à la suite de la publication en Allemagne en décembre 2001 des résultats de l'enquête PISA 2000. L'Allemagne, dont le classement très décevant contrastait avec la perception que les responsables politiques avaient de la haute qualité de leur École, s'est en effet lancée dans un grand nombre de réformes structurelles au nom de cette enquête¹⁶. Ce changement fait désormais tellement partie de l'imaginaire scolaire allemand qu'il a pu donner lieu, par exemple, à une page *Wikipédia* entièrement consacrée au « choc Pisa ». L'expression a été ensuite reprise très rapidement par les médias et les responsables politiques d'un grand nombre de pays, dont la France, pour légitimer certaines réformes ou en appeler à d'autres, l'Allemagne étant souvent citée comme l'exemple du bon élève qui a su réagir vite.

Il ne s'agit donc pas au départ d'une catégorie d'analyse scientifique. Néanmoins, elle est de plus en plus reprise par certains chercheurs comme une donnée de contexte évidente pour mieux illustrer ensuite les transformations auxquelles ce choc aurait donné naissance. Dans une perspective de sciences de l'éducation, Wolfgang Graeber et Martin Lindner¹⁷ étudient ainsi le développement de standards de performance en éducation en Allemagne à la suite du « choc Pisa » insistant non plus seulement sur des contenus d'enseignement mais aussi sur des compétences que doivent maîtriser les élèves. Dans une perspective de science politique cette fois, centrée sur la théorie de l'Etat et l'étude des relations internationales, un groupe de chercheurs ayant participé au vaste projet *Transtate* (2003-2014) de l'Université de Brême ont également recours de manière régulière à cette

¹⁶ Claire Dupuy, « Les politiques régionales d'éducation en Allemagne depuis PISA », in *Revue internationale d'éducation de Sèvres* no. 64, 2013, pp. 18-24.

¹⁷ Wolfgang Graeber & Martin Lindner, « The Impact of the PARSEL Way to Teach Science in Germany on Interest, Scientific Literacy, and German National Standards », in *Science Education International* vol. 19 no. 3, 2008, pp. 275-284.

notion de « choc Pisa » pour étudier les transformations de la gouvernance en éducation en Allemagne et au sein de divers pays de l'OCDE, et conclure ainsi à l'internationalisation croissante des politiques éducatives, la convergence de certains systèmes scolaires vers le modèle éducatif de l'OCDE, l'érosion du pouvoir étatique et son évolution vers un État manager. À travers de nombreuses publications en anglais, ces chercheurs développent sur cette base des comparaisons de réactions politiques à Pisa selon qu'il y ait un « choc Pisa » ou non, que son ampleur soit forte ou faible etc.¹⁸

La mise en avant du « choc Pisa » pose selon nous plusieurs problèmes qu'une approche interdisciplinaire permet en grande partie d'éviter¹⁹.

Premièrement, la reprise d'une telle catégorie d'analyse n'est pas neutre sur un plan politique puisque celle-ci est conforme à la stratégie développée par l'OCDE pour renforcer sa centralité, stratégie qui consiste à accroître son pouvoir d'influence par une gouvernance douce de l'éducation et une pression par les pairs. Chercher s'il y a des chocs Pisa ou non signifie, au moins indirectement et implicitement, qu'il est légitime au moins *a priori* d'attendre de Pisa qu'il produise un « choc » et c'est donc adhérer même partiellement à certains aspects de la rhétorique de l'OCDE. De ce point de vue, il paraît à la fois fertile et salvateur pour le chercheur de croiser certains acquis de la science politique (sur les théories du pouvoir, la gouvernance, les instruments d'action publique etc.) avec des thématiques traditionnelles de la recherche en éducation, comme celles portant sur les contenus d'enseignement, pour éviter toute normativité implicite.

Deuxièmement, l'analyse d'un « choc Pisa » repose sur une vision très simple des liens entre connaissances, débat public et conception de la politique éducative. Selon cette vision, la production d'une connaissance d'un type nouveau, une fois massivement diffusée dans le débat public via notamment la sphère médiatique, influencerait de manière déterminante sur les responsables politiques sous le regard d'une opinion publique éclairée au moment de concevoir une politique éducative. Or une analyse interdisciplinaire détaillée de chaque maillon de cette chaîne relativise fortement cette vision.

¹⁸ Kerstin Martens, « Why is There No PISA Shock in the U.S.? A Comparison of German and American Education Policy », in *AICGS Advisor*, 2008, 31 October, [<http://www.aicgs.org/publication>], 10 April 2012.

¹⁹ Les trois paragraphes suivants reprennent et développent dans la perspective de cet article des éléments déjà exposés en anglais dans un article antérieur (Pons, 2012).

Comme nous l'avons vu dans notre enquête, il est déjà difficile d'établir cette connaissance d'un type nouveau tant les résultats de Pisa sont immédiatement traduits en contexte d'une part (au sens donné à ce terme par la sociologie de la traduction), et tant il y a de discours émis au nom de Pisa qui se fondent peu sur les conclusions strictes de l'enquête d'autre part (affirmation qui suppose notamment pour le chercheur une connaissance statistique et évaluative du système scolaire français). Il apparaît ensuite que la médiatisation de Pisa obéit à plusieurs déterminismes (identité professionnelle des journalistes, contraintes organisationnelles, fonctionnement circulaire du champ médiatique, focalisation des médias sur l'actualité gouvernementale notamment), autant de filtres dans la couverture médiatique de l'enquête qui peuvent en altérer le contenu et la portée. Enfin, dans la mesure où l'effet principal de Pisa a été de confirmer des opinions et des prises de position en matière de réforme qui lui préexistaient, il reste difficile de conclure à son effet net sur la réorientation de la politique éducative.

Troisièmement, cette vision implique une approche relativement substantialiste et d'une certaine manière positiviste de la connaissance diffusée par l'enquête comme si celle-ci était un stock, un contenant relativement hermétique par rapport à certaines connaissances existant en dehors de toute réalité sociale, s'imposant à elle de l'extérieur et produisant des effets nets spécifiques. Or une sociologie pluraliste plus fine des connaissances mobilisées dans l'action publique, mais aussi des débats qui ont lieu au moment où cette enquête est mobilisée met en évidence 1) que la détermination de ces effets n'est pas si simple tant les idées et les discours au nom de Pisa circulent (qu'est-ce qu'un effet Pisa finalement ? Comment imputer la mise en œuvre d'une mesure à Pisa en particulier ?) ; 2) que l'ampleur de ces effets est souvent à relativiser (en particulier en France mais pas seulement) et 3) que leur forme diffère d'un contexte à l'autre. Par ailleurs, certaines recherches en éducation qui s'appuient sur des outils et des approches de l'analyse des politiques publiques montrent clairement que même dans les pays où ce « choc » semble important (comme en Allemagne ou au Japon), il ne s'explique pas uniquement par les conclusions de l'enquête et qu'il doit être replacé dans un contexte politique plus général. Claire Dupuy²⁰ montre ainsi qu'on ne peut comprendre l'ampleur du « choc Pisa » en Allemagne sans prendre en compte trois

²⁰ Claire Dupuy, *op.cit.*, pp. 18-24.

dynamiques majeures que sont l'évolution du fédéralisme allemand et des débats sur ce dernier depuis la fin des années 1960, la forte politisation des questions éducatives et les préférences des citoyens plaçant régulièrement pour une éducation plus uniforme sur le territoire.

Finalement, l'analyse du « choc Pisa » revêt plusieurs caractéristiques d'une « pensée simplifiante » qui « désintègre la complexité du réel » (celle de la réception dans divers pays d'une enquête internationale comme Pisa), qui « se prend pour le reflet de ce qu'il y a de réel dans la réalité » et qui peut avoir des conséquences « mutilantes, réductrices, unidimensionnalisantes et finalement aveuglantes »²¹, ici sur la manière de penser le pouvoir d'une enquête internationale. Cette situation est sans doute le résultat de plusieurs facteurs, parmi lesquels la focalisation sur une discipline (sciences de l'éducation dans un cas, science politique dans l'autre), voire une sous-branche de cette dernière (théorie de l'État et des relations internationales dans le cas de certains chercheurs du projet *Transtate*) semble jouer un rôle important menant à des disjonctions dans l'analyse de l'objet. À l'inverse, le croisement de plusieurs disciplines (sciences de l'éducation, sociologie et science politique) permet de réintroduire le tissu des interdépendances entre les acteurs et les facteurs explicatifs, de saisir « les réalités clés [qui] passent entre les fentes qui séparent les disciplines »²².

Déplacer le regard du chercheur sur son objet : l'exemple des « tournants »

Le deuxième apport est de déplacer le regard du chercheur sur un même objet. Nous prendrons ici l'exemple des nombreux travaux dans la recherche internationale en éducation qui insistent sur les « tournants » de la gouvernance éducative (« *comparative turn* », « *governance turn* », « *quality turn* », « *topological turn* » etc.), le plus souvent sans se fonder sur les apports de la science politique et de la sociologie.

Plus précisément, nous raisonnerons à partir du cas de la thèse du « tournant comparatif ». L'expression est proposée en 2007 par une chercheuse du projet *Transtate*, Kerstin Martens, dans un chapitre d'ouvrage de science politique portant sur les transformations de l'État dans un contexte de globalisation. Elle est ensuite régulièrement reprise dans des communications

²¹ Edgar Morin, *Introduction à la pensée complexe*, Paris : Seuil, 2005, p. 11.

²² *Ibidem*, p. 19.

ou des articles internationaux²³. Au départ, elle fait référence à l'évolution de l'OCDE elle-même. Cette dernière, en développant, l'idée selon laquelle à partir des années 1990 de nouveaux outils comparatifs dont Pisa aurait réussi à s'imposer comme un acteur influent en matière de réflexion sur la bonne gouvernance de l'éducation, dans un secteur qui n'était pas initialement de sa compétence²⁴. Le tournant comparatif est donc d'abord celui de l'OCDE mais progressivement, au fur et à mesure des publications du projet *Transtate*, il tend à désigner une transformation plus générale de la gouvernance des systèmes scolaires elle-même selon laquelle toute conception de politique éducative domestique ne saurait échapper désormais à une comparaison internationale préalable. Le tournant comparatif devient celui de la gouvernance des systèmes scolaires, qui évolue vers une gouvernance par la comparaison²⁵. Ce modèle est ensuite utilisé pour interpréter l'évolution de cas nationaux, comme la France qui connaîtrait ainsi une « finlandisation » de sa politique éducative²⁶.

À bien des égards, nos travaux interdisciplinaires s'inscrivent en porte-à-faux vis-à-vis de cette thèse du tournant comparatif. S'il est difficile, en effet, d'ignorer les transformations récentes des discours, des idées et des instruments de mesure intervenant à un niveau macroscopique, qu'il soit international ou transnational, nos recherches mettent en évidence que, loin d'assister à un débat public approfondi, serein et cumulatif sur les résultats mêmes de l'enquête Pisa, on observe en France plutôt une série de diagnostics, d'inférences et d'imputations politiques qui s'orientent dans des directions multiples, qui sont plus ou moins maîtrisés et fondés sur les conclusions de l'enquête et qui obéissent à diverses logiques.

²³ Sotiria Grek, « Governing by numbers: The PISA "effect" in Europe », in *Journal of Education Policy* vol. 24 no. 1, 2009, pp. 23–37.

²⁴ Kerstin Martens, « How to become an influential actor – The 'comparative turn' in OECD education policy », in Kerstin Martens, Alessandra Rusconi and Kathrin Lutz (eds.), *Transformations of the state and global governance*, Londres: Routledge, 2007, pp. 40-56.

²⁵ Kerstin Martens and Dennis Niemann, « Governance by Comparison – How Ratings and Rankings Impact National Policy-making in Education », in *Transtate Working Papers*, no.139, 2010.

²⁶ Michael Dobbins and Kerstin Martens, « Towards an Education Approach à la Finlandaise? French Education Policy after PISA », in *Journal of Education Policy* vol. 27 no. 1, 2012, pp. 23-43.

Dès lors, il convient de ne pas surestimer la capacité des résultats de Pisa à étendre le débat public en éducation en France, leur capacité (seuls en tout cas) à réorienter la politique éducative (comme sur le redoublement), l'« alignement » annoncé dans l'article susmentionné de la France sur les besoins suscités par une économie compétitive de la connaissance. Et à l'inverse, il convient de ne pas sous-estimer les processus multiples de traduction des impératifs transnationaux lors de leur réception en France (et ailleurs) ou la capacité des experts dominants (ici des élites administratives) à se saisir de ces impératifs pour réaffirmer la centralité de leur expertise ou de leur science de gouvernement, comme ont pu le faire par exemple les statisticiens de la DEPP.

Ainsi, un détour par les travaux néo-institutionnalistes par exemple, et un dialogue avec eux dans une perspective mobilisant aussi une sociologie de la traduction (ou du transcodage) et une sociologie de la régulation sur la base d'une connaissance fine des recherches (évaluatives ou non) en éducation, met clairement en évidence que ces évolutions discursives et instrumentales macro (sur l'importance accrue des comparaisons internationales) viennent se sédimenter à des modes de régulation domestiques prééminents plus qu'ils ne se substituent à eux. C'est le cas par exemple quand on observe, en particulier depuis PISA 2009, que cette enquête est massivement reprise, sans être forcément développée, par divers acteurs du débat public dans des phases classiques de mise en œuvre d'une politique éducative (par exemple le passage d'un texte de réforme devant le Conseil supérieur de l'éducation, le débat sur le budget de la mission « enseignement scolaire » au Parlement etc.) pour défendre des positions très classiques dans un système encore fortement régulé par la règle bureaucratique et la co-gestion avec les associations professionnelles²⁷.

C'est alors toute la vision du processus de globalisation éducative qui s'en trouve enrichie. Celle-ci ne se réduit pas à un processus homogénéisant, *top-down* et essentiellement cognitif promu par des organisations internationales influentes et des réseaux d'experts mondialisés. Elle donne

²⁷ Agnès van Zanten, « Régulation et rôle de la connaissance dans le champ éducatif en France. Du monopole à l'externalisation de l'expertise ? », in *Sociologie et sociétés*, vol. 40 no. 1, 2008, pp. 69-92.

aussi naissance à des « mondialisations vernaculaires »²⁸ spécifiques selon les contextes qu'une approche interdisciplinaire permet souvent d'étudier dans leur complexité.

Tester de nouvelles hypothèses : l'exemple de « l'évidence »

Le troisième apport est de mettre à l'épreuve de nouvelles hypothèses et de ne pas enfermer un objet d'étude dans une série d'interrogations convenues. À l'heure actuelle, Pisa est par exemple souvent étudié comme un outil emblématique du développement de l'*evidence-based policy* en éducation, que nous pourrions traduire en français par des politiques publiques fondées sur la mesure de preuves empiriques. Pour donner un ordre de grandeur de ce phénomène, la base Eric recensait le 9 juillet 2018 240 articles de revues mentionnant et « Pisa » et « *evidence-based policy* » dans leur résumé (articles essentiellement écrits par des représentants de l'OCDE ou des chercheurs spécialisés dans l'analyse de la globalisation éducative). Il s'agit alors soit de questionner la pertinence des « preuves », donc d'entrer dans l'analyse des fondements méthodologiques de l'enquête, soit d'interroger la signification du recours croissant à Pisa dans la formulation des politiques éducatives domestiques.

Nos recherches questionnent de plusieurs manières la pertinence d'un tel cadre interprétatif pour le cas de la France. Au risque de nous répéter, rappelons que Pisa se greffe à une série d'opinions et de positions publiques préétablies qu'il peine à véritablement infléchir, que peu de réformes menées en France se réfèrent explicitement à Pisa, ou alors d'une manière rhétorique et indirecte, ce qui donne lieu à une série d'imputations politiques qui vont dans des directions extrêmement variées et qui ne sont pas toujours – parfois loin de là – fondées sur les résultats de l'enquête et qu'à cet égard, Pisa est plus utilisé finalement comme un outil de communication politique que comme un outil d'apprentissage politique.

Ces conclusions permettent de dialoguer avec l'agenda international susmentionné, en montrant par exemple qu'il n'y a pas « réellement » d'*evidence based policy* fondée sur Pisa en France ou que les preuves mobilisées sont d'un autre ordre et ce, au risque d'enfermer le cas de la

²⁸ Arjun Appadurai, *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*, Minneapolis, MN: The University of Minnesota Press, 1996.

France dans une description convenue d'un système finalement peu rationnel qui ne serait pas encore entré dans l'ère de la globalisation éducative chiffrée...

Mais elles permettent aussi d'ouvrir d'autres perspectives de recherche. Par exemple, si Pisa est de plus en plus réduit à un outil de communication en servant surtout à étayer des prises de position publiques relativement classiques, alors on peut envisager Pisa comme un traceur efficace des dynamiques et des mécanismes du débat public en éducation. On voit ici que l'interdisciplinarité joue un double rôle. D'une part elle est à l'origine d'une série de conclusions d'un nouveau genre sur la réception de Pisa : celui-ci est perpétuellement traduit dans le processus d'action publique selon divers facteurs étudiés dans une perspective interdisciplinaire mêlant sciences de l'éducation, science politique et sociologie. D'autre part, dans la suite logique de ces conclusions, une approche interdisciplinaire permet d'ouvrir l'horizon des problématisations possibles d'un même objet de recherche.

Conclusion : interdisciplinarité et cumulativité

Pour conclure, précisons que nous avons bien évidemment conscience des limites de ce retour d'expérience de recherche. Cette expérience est localisée. La démonstration proposée se déploie finalement selon une logique de « tiroirs » dans la mesure où il faudrait à chaque fois entrer dans le cadre d'analyse de chaque contribution tirée des deux recherches mobilisées pour analyser plus finement la pratique effective de l'interdisciplinarité et la pertinence des enseignements qui en sont tirés. Enfin, il s'agit d'une interdisciplinarité limitée à trois disciplines alors que bien d'autres pourraient être mobilisées sur cet objet.

Néanmoins, elle met en évidence trois apports potentiels d'une approche interdisciplinaire du politique. Ces apports pourraient faire penser à une fonction spécifique de l'interdisciplinarité : ouvrir de nouvelles boîtes noires qu'elle contribue à définir, explorer des questionnements nouveaux plutôt que d'accumuler des résultats au sein d'une tradition d'analyse donnée. L'interdisciplinarité peut aussi permettre une certaine cumulativité de la recherche à plusieurs conditions, notamment celle de relever le défi de la maîtrise monodisciplinaire.

Bibliographie

1. Appadurai, Arjun (1996), *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*, Minneapolis, MN: The University of Minnesota Press.
2. Bezes, Philippe (2009), *Réinventer l'État*, Paris : Presses universitaires de France.
3. Dobbins, Michael, Martens, Kerstin (2012). « Towards an Education Approach à la Finlandaise? French Education Policy after PISA », in *Journal of Education Policy*, 27, 1, 23-43.
4. Dupuy, Claire (2013)., « Les politiques régionales d'éducation en Allemagne depuis PISA », in *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 64, 18-24.
5. Elias, Norbert (1991), *Qu'est-ce que la sociologie ?*, Paris : Agora Pocket.
6. Graeber, Wolfgang, Lindner, Martin (2008), « The Impact of the PARSEL Way to Teach Science in Germany on Interest, Scientific Literacy, and German National Standards », in *Science Education International*, 19, 3, 275-284.
7. Grek, Sotiria (2009), « Governing by numbers: The PISA "effect" in Europe », in *Journal of Education Policy*, 24, 1, 23–37.
8. Hassenteuffel, Patrick (2000), « Deux ou trois choses que je sais d'elle. Quelques enseignements tirés d'expériences de comparaison européenne », in *CURAPP, Les méthodes au concret*, Paris : PUF-CURAPP, 105-124.
9. Martens, Kerstin (2007), « How to become an influential actor – The 'comparative turn' in OECD education policy », in Martens, Kerstin, Rusconi, Alessandra, Lutz, Kathrin (eds.), *Transformations of the state and global governance*, Londres: Routledge, 40-56.
10. Martens, Kerstin (2008), « Why is There No PISA Shock in the U.S.? A Comparison of German and American Education Policy », in *AICGS Advisor*, 2008, 31 October, [<http://www.aicgs.org/publication>], 10 April 2012.
11. Martens, Kerstin, Niemann, Dennis (2010), « Governance by Comparison – How Ratings and Rankings Impact National Policy-making in Education », in *Transtate Working Papers*, 139.

12. Mons, Nathalie, Pons, Xavier (2013), « Pourquoi n'y a-t-il pas eu de "choc PISA" en France ? Sociologie de la réception d'une enquête internationale (2001-2008) », in *Revue française de pédagogie*, 182, 9-18.
13. Morin, Edgar (2005), *Introduction à la pensée complexe*, Paris : Seuil.
14. Musselin, Christine (2001), *La longue marche des universités françaises*, Paris : Presses universitaires de France.
15. Pons, Xavier (2012), « Going Beyond the "PISA Shock" Discourse. An Analysis of the Cognitive Reception of PISA in Six European Countries (2001-2008) », in *European Educational Research Journal*, 11, 2, 207-227.
16. Pons, Xavier (2016), « Tracing the French policy PISA debate: A policy configuration approach », in *European Educational Research Journal*, 15, 15, 580-597.
17. Pons, Xavier (2017a), « Fifteen years of research on PISA effects on education governance: A critical review », in *European Journal of Education*, 52, 2, 131-144.
18. Pons, Xavier (2017b), *Débat public et action publique en éducation en France dans les années 2000. Une sociologie des configurations de dicibilité*, Mémoire d'Habilitation à diriger des recherches, Université Paris-Est Créteil.
19. Van Zanten, Agnès (2008), « Régulation et rôle de la connaissance dans le champ éducatif en France. Du monopole à l'externalisation de l'expertise ? », in *Sociologie et sociétés*, 40, 1, 69-92.
20. Zittoun, Philippe (2013), *La fabrique politique des politiques publiques*, Paris : Presses de Sciences Po.

