

Méthodologie de la comparaison en éducation

Rédacteur en chef
Dominique Groux

Coordination du dossier
Fatima Chnane-Davin et Dominique Groux



L'Harmattan

370 137.4
MET

Maria-Luisa Schubauer-Leoni
Université de Genève

J'ai repris le titre - qui m'a été attribué - en l'interprétant à la lumière de mes travaux de didacticienne comparatiste et en me disant que je n'allais peut-être pas répondre à l'attente, et ceci d'autant plus que, il faut bien l'avouer, mes liens avec vos travaux d'éducation comparée sont assez faibles. Je n'ai jamais fréquenté de près l'association même si tout à l'heure on parlait d'un colloque organisé par l'AFDECE, sur les migrants et l'éducation, qui s'est tenu à l'université de Genève. Bien qu'ayant travaillé dans la même institution académique que Soledad Perez, que j'appréciais comme collègue, nous n'avons pas réellement travaillé ensemble. Au moment de la création de la didactique comparée à Genève, j'ai pourtant été sollicitée par Soledad pour une contribution dans le cadre du *Dictionnaire d'Education Comparée* et j'ai donc écrit un petit texte, avec Francia Leutenegger (2003), qui posait quelques jalons de cette didactique comparée naissante. Je vais essayer ici d'évoquer quelques liens possibles entre une éducation comparée et une didactique comparée et je vais parler de ce que je connais le mieux, à savoir les travaux que nous menons dans l'équipe genevoise.

Dispositifs épistémologiques et théoriques

D'abord quelques mots pour positionner le titre et notamment l'idée que, nécessairement, lorsqu'il est question de *comparaison* et d'*outils*, il va falloir se situer à la fois au plan théorique et épistémologique, ainsi qu'au plan méthodologique et empirique. Ce qui veut dire, pour moi, que l'idée d'*outils* ne renvoie pas qu'aux « méthodes de recherche ». En d'autres termes, je trouverais dommage

que l'on réduise la question des *outils* à une question de méthodologie de la recherche et ceci d'autant plus que toute méthode de recherche engage nécessairement des options – et donc des *outils* – théoriques et épistémologiques.

Je pense également, mais c'est un débat qui dépasse le cadre strict de la didactique comparée ou de l'éducation comparée, qu'il convient de se demander si l'on compare au plan des *disciplines scientifiques* ou si l'on compare au plan des *domaines de réalités*. Cette question concerne d'ailleurs une critique faite (Anheim & Grevin, 2002) à l'ouvrage de Détiennne *Comparer l'incomparable* dans la mesure où la comparaison qu'il prône concernerait davantage les disciplines des sciences sociales plutôt que les sociétés et donc la diversité des civilisations. Les avis sont assez tranchés sur l'apport de cet ouvrage, taxé de « pamphlet virulent » par Anheim et Grevin (des historiens qui se sentent indirectement accusés par l'essai ?). De mon point de vue, en tant que lectrice externe au champ historique, je le trouve plutôt roboratif pour penser les problématiques spécifiques qui nous incombent dans le domaine éducatif. Pour nos enjeux comparatistes, il faudra certes se demander si l'on compare des domaines de réalités ou si l'on compare des regards disciplinaires, les deux modes de comparaison pouvant d'ailleurs utilement s'articuler. Cela va m'amener à poser quelques éléments sur le lien entre le didactique et l'éducatif.

En essayant de construire devant vous un ensemble d'éléments qui posent la relation entre l'éducatif et le didactique, je situe d'emblée la didactique *au cœur* des travaux en éducation comparée. Ce qui signifie, dans la perspective que je défends, qu'il s'agit d'installer un mouvement qui va de la didactique comparée (en tant que science des phénomènes d'enseignement/apprentissage d'objets de savoirs spécifiques) vers une éducation comparée (en tant que science comparative des phénomènes éducatifs au sens large) et pas l'inverse. Evidemment, tout cela mériterait un débat assez long et qui n'est pas tranché

mais ce sur quoi j'insiste est une vision selon laquelle la didactique comparée qui m'intéresse ne s'inscrit pas dans un champ théorique prédéfini par un quelconque champ se réclamant de l'éducation comparée. Ce qui m'amène également à dire que lorsque je m'engage dans des travaux de didactique comparée, je dois connaître l'existence d'autres travaux comparatistes en sciences humaines et sociales, que ce soit en droit comparé, en littérature comparée, etc. et ceci au-delà de l'éducation comparée, dans les différents champs comparatistes. Le didacticien comparatiste a en effet intérêt à identifier les questions que se posent les champs confrères, pour se rendre compte des débats qui les animent et pour éviter que l'on recommence à se poser pour la nième fois les mêmes questions en se heurtant à des obstacles épistémologiques semblables. Il s'agit en quelque sorte de profiter du travail des différentes disciplines comparatistes, et notamment de celui de la « grande sœur » *éducation comparée* qui a beaucoup plus d'années de travail derrière elle, quitte à se dire que la spécificité de notre domaine, c'est de ne pas rencontrer nécessairement les mêmes controverses ou les mêmes difficultés épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Il convient dans tous les cas de ne pas perdre de vue les autres champs comparatistes et leur évolution. Dans le même esprit, j'ai évidemment besoin de me situer, en tant que didacticienne comparatiste, par rapport à d'autres travaux en sciences de l'éducation (Schubauer-Leoni, 1998). A l'intérieur de ces champs, les travaux des didactiques des disciplines sont des points de repère majeurs. N'oublions pas, en effet, que la didactique comparée est en quelque sorte un émergent de ces didactiques et que la plupart, sinon tous les membres de la communauté comparatiste en didactique, sont par ailleurs membres d'une autre communauté qui relève de leur didactique disciplinaire. Et cela me permet d'être explicite sur ce sujet : il ne s'agit pas de choisir entre une identité de didacticien des mathématiques ou des langues et une identité de didacticien comparatiste. A mon sens, la double

appartenance s'avère fructueuse et il n'est pas question d'aller soutirer des chercheurs à d'autres domaines pour venir nourrir le champ comparatiste en didactique. Au plan épistémologique il est nécessaire de s'appuyer les uns sur les autres, dans un débat de validation constant garant de la robustesse de l'entreprise scientifique.

Une fois cette toile de fond posée, les questions qui émergent immédiatement sont celles des problématiques qui sont traitées dans ces différents champs. Je les appelle volontiers des *champs*, d'autres les appellent des spécialités, mais l'idée de champ montre bien, à la suite de Bourdieu, qu'il y a un débat, qu'il y a une controverse possible. Il n'est d'ailleurs pas rare que des controverses durent, ce qui montre que l'enjeu ne tient pas à une mauvaise volonté des acteurs mais qu'il y a des résistances objectives à l'avancement des travaux. Je vais donc revenir brièvement sur une des grandes controverses qui traverse l'ensemble des champs comparatistes, sans faire exception dans le cas des travaux d'éducation comparée : est-ce qu'il s'agit d'un *champ à part entière* ou est-ce qu'il s'agit d'une *méthode* au service d'un domaine à l'intérieur d'une discipline (la science juridique, le champ littéraire, ...)? Dans toutes les disciplines en sciences humaines et sociales il y a des chercheurs qui affirment que le comparatisme est consubstantiel au travail de ces disciplines : on ne peut pas faire de la sociologie, on ne peut pas faire de l'histoire, on ne peut pas faire de l'anthropologie, on ne peut pas faire de la linguistique, sans comparaison. Durkheim et Saussure, chacun dans son propre domaine, le disaient déjà haut et fort. Mais pourquoi insister avec une appellation distinctive alors que la comparaison serait déjà au fondement des disciplines ? Je défends personnellement l'idée que la didactique comparée est un *champ à part entière* dans la mesure où elle pose des questions et découpe des domaines de réalité didactique non traités et non traitables par les différentes didactiques disciplinaires (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002 et 2003). Cette problématique constitue

à l'heure actuelle un objet de débat en didactique comparée : nombre de chercheurs ne voyant pas l'intérêt de la considérer comme un champ à part entière puisqu'ils attribuent ce rôle à la didactique disciplinaire dont ils sont issus et qui marque prioritairement leur identité scientifique. C'est une controverse qu'il faudra traiter dans les années à venir et que je ne voudrais pas clore prématurément.

Autre question importante : est-ce qu'on se situe dans un paradigme qu'on pourrait appeler applicationniste ? Dans ce cas on partirait de questions et de problématiques qui vivent dans les disciplines constitutives (celles des objets à enseigner : les mathématiques, l'histoire, la linguistique, ...) et on en déduirait des problématiques propres au champ comparatiste. Une autre forme d'application consisterait à reprendre des questions qui viennent des didactiques disciplinaires pour construire des travaux en didactique comparée ou des questions issues des sociologies, des psychologies qu'on importerait telles quelles en didactique comparée. L'alternative à cette posture applicationniste a déjà été prise par les didactiques disciplinaires lors de leur fondation : elles ont en effet déclaré d'emblée l'autonomie du champ didactique et des questions *ad hoc* ont été posées qui ne sont pas les mêmes que celles que se posent les disciplines de référence. Ce sont donc des ensembles de concepts, voire des concepts qui font système que les chercheurs tentent d'élaborer pour répondre à des questions de recherche nouvelles.

Je vais maintenant essayer de donner les contours de cette didactique comparée dans le prolongement de ce que je viens de dire et en particulier des trente années de travaux disciplinaires en didactique. On l'aura compris, je me situe donc clairement dans un paradigme non applicationniste. Mais cela n'est pas synonyme d'une sorte d'autarcie au point de ne plus avoir besoin des disciplines constitutives et contributives. S'impose en revanche un travail de *conversion* des questions qui existent dans d'autres disciplines pour les rendre aptes à répondre à des

questions propres à la comparaison. Il est alors important de dire que cette didactique comparée-là n'est pas une didactique « supplémentaire », elle ne se veut pas surplombante par rapport aux didactiques disciplinaires. Cela veut dire qu'elle ne se pose pas comme une didactique générale, c'est-à-dire une didactique qui poserait *a priori* l'existence d'un ensemble de caractères déclarés communs et que l'on se contenterait de retrouver dans les différentes didactiques et pratiques d'enseignement/apprentissage. Au contraire, on entre plutôt par la recherche d'éléments *spécifiques* à chaque domaine de savoir et à chaque condition de modification des connaissances d'autrui et on essaie de décanter ensuite d'éventuels éléments *génériques*. La didactique comparée se situe donc plutôt dans un mouvement de bas en haut que dans un mouvement de haut en bas qui caractériserait une didactique générale, sorte de consœur d'une pédagogie générale.

L'articulation du spécifique et du générique est un point très important sans lequel on ne peut pas apprécier le sens des différents *plans* et *lieux* de la comparaison tels qu'on les a identifiés pour le moment et on ne peut pas comprendre quels sont les débats sur leur pertinence. Je ne vais pas approfondir ici l'enjeu de ces débats dont la portée est décisive en didactique. Je poursuivrai en parlant de ce que nous avons engagé dans l'équipe genevoise. Ce n'est ni une position relativiste ni une position dominante mais simplement un moyen de me situer en regard de l'ensemble des recherches que nous menons depuis plus de vingt ans en didactique des mathématiques et, plus récemment, en didactique comparée. Sachez que cela ne fait pas l'unanimité, loin de là, dans la communauté des didacticiens.

Plans de comparaison

Parmi les plans de comparaison, pour en revenir à ma préoccupation initiale, il y a d'abord des *comparaisons théoriques et conceptuelles*. Si je me situe à ce niveau-là et que je me positionne à l'égard des didactiques disciplinaires, en tant que comparatiste, j'ai besoin d'identifier quelles sont les postures épistémologiques des différentes didactiques, quelles sont les entrées privilégiées de chacune d'elles ou de chaque courant à l'intérieur d'elles, à propos des systèmes électifs étudiés. En d'autres termes, je me demande si elles donnent plutôt la priorité à une entrée du côté des enseignants, du côté des élèves ou du côté des savoirs. J'ai besoin d'enquêter sur les conceptions de l'apprentissage qui sont sous-jacentes aux divers travaux et de questionner le rapport qu'elles entretiennent aux sciences de référence. Par exemple, quels travaux de type sociologique, psychologique, anthropologique ou philosophique sont-ils convoqués de façon privilégiée ? De quelle nature est la conversion apportée ? Quels rapports sont établis entre les concepts ? Ensuite, face à des concepts dont on pourrait dire, *a priori*, qu'ils pourraient avoir des vocations génériques, et donc qu'ils pourraient potentiellement s'avérer pertinents pour décrire des phénomènes qui se passent dans des pratiques effectives de classes, portant sur des objets différents, la question de leur mise en œuvre en regard des réalités étudiées s'avère un enjeu de comparaison important. Par exemple, la très fameuse notion de *transposition didactique*, comment se décline-t-elle lorsqu'elle est travaillée par des didacticiens autres que des didacticiens des mathématiques ? Diverses études commencent à se faire et on peut constater qu'il y a un remaniement de cette théorie selon les interprétations des chercheurs. Dans tous les cas, les usages différents sont intéressants à pointer, ce qui nous amène à la question des transferts inter-didactiques en sachant que chacun s'approprie un objet théorique et le refait fonctionner dans

son propre univers scientifique. C'est bien ça la vie des institutions, c'est bien comme cela que fonctionne la science. Lorsqu'on transporte un concept dans un autre champ, il vit sa vie dans la nouvelle niche théorique et empirique et ce faisant il peut s'avérer détaché des présupposés qui étaient les siens dans la niche d'origine. Un autre plan de comparaison concerne les pratiques d'accès au savoir : comment on les étudie, comment on les compare ; on n'est plus au seul plan théorique, on y adjoint une composante méthodologique qui va déterminer quelle « tranche du monde » on va observer et comparer à quelle autre parcelle du monde éducatif et didactique. Et ceci sous couvert d'institutions différentes. Lorsqu'on est dans le « découpage de la réalité », on entre dans une autre sphère que connaît bien les travaux d'éducation comparée, puisque intervient inévitablement la question relative à « qu'est-ce qui est comparable ? » ! Il faut *construire* des comparaisons, nous rappelle notamment Détienné, alors que d'autres chercheurs en sciences humaines et sociales insistent sur l'incommensurabilité des réalités. Ce sont de vastes débats qui traversent tous les champs comparatifs.

Lieux de comparaison

Je voudrais à présent identifier des *lieux* de comparaison. J'identifie d'abord ce qui préoccupe actuellement la plupart des didacticiens comparatistes. Je vais donc pointer des lieux qui me paraissent tout à fait pertinents et qui montrent la spécificité de la didactique comparée. Le premier *lieu* investi, c'est *le didactique scolaire* et donc ce qui concerne les pratiques d'accès aux différentes disciplines enseignées, et selon la didactique d'origine, on va comparer, par exemple, les mathématiques et le français, l'EPS et les mathématiques, etc. Il y a divers couplages possibles et certains jumelages sont plus souvent sondés. Dans tous les cas, on peut être amené à s'intéresser à ce qu'on peut

appeler *le didactique ordinaire*, c'est-à-dire ce qui existe dans les institutions scolaires indépendamment de toute intervention d'ingénierie didactique. Mais le chercheur comparatiste peut s'intéresser aussi au *didactique expérimental*, c'est-à-dire à des interventions supervisées, sous la surveillance épistémologique des chercheurs (diverses formes d'ingénierie didactique). A ce jour, la plupart des travaux portent sur ces lieux d'investigation-là (le didactique scolaire, expérimental ou ordinaire). Mais sous couvert de didactique comparée, on peut aussi s'intéresser au « didactique » qui prend forme dans bien d'autres organisations sociales et là je mets l'expression entre guillemets, car selon l'interprétation qu'on se donne de ce qui serait de l'ordre du didactique, on pourrait vouloir réserver l'appellation uniquement pour les pratiques qui se déroulent sous couvert des institutions scolaires et dont la vocation est officiellement celle de transmettre des savoirs. C'est ce que disent certains de mes collègues didacticiens de français. Par exemple, ils diraient : la didactique du français existe dans les institutions qui évoluent sous la contrainte de la *forme scolaire*, ce n'est pas dans les crèches que l'on peut s'intéresser à la didactique du français ; d'autres diraient, sous couvert d'une approche anthropologique, il y a *du* didactique partout. Je vous cite là deux positions opposées : certains voient du didactique partout et d'autres disent que le « vrai » didactique, celui qui nous intéresse en tant que didacticiens des disciplines n'émerge que dans l'institution scolaire où il y a une intention explicite et formelle d'enseigner des matières. Pour ne pas perdre de vue ce débat, je mets donc « didactique » entre guillemets lorsque je l'associe, par exemple, aux institutions de la petite enfance (Munch, 2009) où l'on trouve des formes didactiques de l'éducation préscolaire ou aux pratiques éducatives familiales (remarquons à ce propos que Chevallard citait déjà le « didactique familial » dans ses propos de 1988). Notons également, à propos des lieux du didactique, le rôle majeur que peut jouer la didactique comparée si elle s'intéresse aux

interstices des pratiques didactiques scolaires : le passage d'une tâche à l'autre, d'une discipline à l'autre, d'un niveau d'enseignement à l'autre (passage du préscolaire au scolaire, du primaire au secondaire, etc.). Ce qui est alors notamment en jeu ce sont les changements des attentes professorales et les interprétations qu'en font les différents élèves.

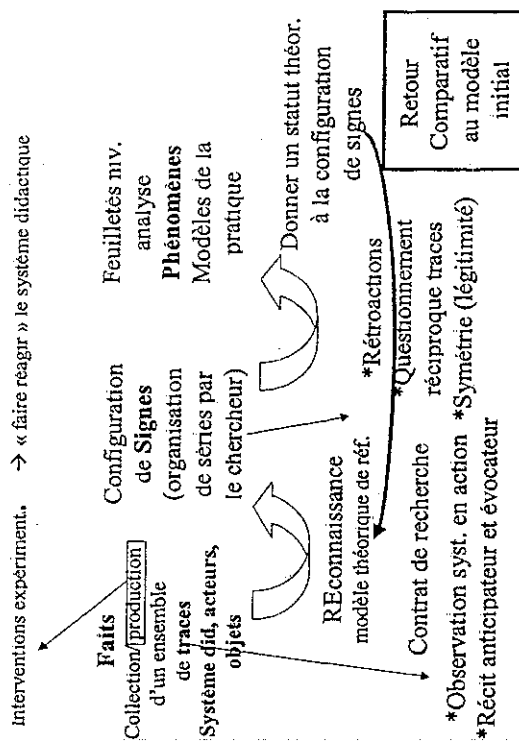
Dispositifs théoriques et méthodologiques

Le schéma 1 ci-dessous et que je commenterai, donne quelques ingrédients de l'approche à la fois clinique et expérimentale qui caractérise nos travaux genevois (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002 ; Ligozat, 2008 ; Leutenegger, 2009).

Cette approche, d'inspiration foucauldienne pour ce qui relève de la clinique, articule la production de *faits*, de *traces*, de *signes* et de *phénomènes*. Les *faits* sont collectés sous couvert de *contrats de recherche* passés avec les « informateurs » du terrain d'enquête (dans le cas scolaire prioritairement les enseignants et les élèves). Ils sont issus de l'observation des systèmes didactiques en action ainsi que du récit (anticipateur – avant l'intervention en classe du côté du professeur – mais aussi évocateur – après le travail en classe : entretiens menés auprès du professeur et d'élèves contrastés). Les faits peuvent être l'émanation d'un travail ordinaire de la classe ou être le résultat d'une collaboration d'ingénierie entre le chercheur et l'enseignant. Dans ce cas, nous sommes confrontés à une intervention expérimentale qui a notamment comme fonction de « faire réagir » le système didactique et en étudier les effets sur l'agir des partenaires concernés. Les faits sont ensuite organisés en *collections de traces* qui rendent visible une *section de l'objet d'étude* et que le chercheur reconnaît grâce aux lunettes que lui confère le modèle théorique dont il dispose (en l'état

d'avancement de ses connaissances sur les systèmes didactiques et leur action). Le chercheur peut dès lors organiser des séries en les configurant en *signes*. Par un jeu d'analyse articulé régi par des principes de *rétroaction* (ce principe distingue les temporalités effectives de l'agir et les temporalités permises par le retour théorique sur les séries d'événements), de *questionnement réciproque* des traces (par un système de comparaison systématique entre les divers observables : les traces issues de l'observation « directe » et celles en provenance des entretiens ante et post travail en classe) et de *symétrie* (ce principe ne renvoie pas à une posture relativiste, il faut le comprendre comme un principe de légitimité équivalente des informateurs, chacun étant considéré comme tout aussi pertinent pour contribuer à la reconstitution *a posteriori* des *séquences didactiques* qui ont caractérisé le travail en classe : le dit « bon » élève étant un informateur aussi pertinent que le dit « élève en difficulté », chacune des positions contribuant à éclairer la scène didactique effectivement investie ; la place du professeur n'est pourtant pas confondue avec celle des élèves).

Schéma 1 : approche clinique/expérimentale



Ce travail à partir de séries de signes amène à des *feuilletons* d'analyses producteurs de *phénomènes*. En donnant un statut théorique à la configuration de signes, on parvient à une théorisation ou modèle de la pratique mise à l'étude ce qui permet un retour au modèle initial ayant servi à l'identification de l'ensemble des traces. La théorie s'enrichit dès lors (ou est remise en discussion) par le recours à de nouvelles composantes empiriques et aux analyses à leur propos. Et ainsi de suite selon un processus dialectique qui donne un statut premier à la théorie sans toutefois se contenter d'un raisonnement circulaire de validation systématique de nouveaux phénomènes qui seraient intégrés sans procès dans le cadre théorique initial.

Comparaisons et sections aux fonctions différentes dans les dispositifs analytiques

Divers types de comparaisons sont ainsi mis en œuvre :

- comparaisons de séries différentes (types d'élèves, de professeurs, de classes, d'objets enseignés et donc de systèmes didactiques, de niveaux d'enseignement, de systèmes scolaires, etc.) ;
- comparaisons de temporalités différentes :
 - selon les découpages scolaires : année, trimestre, semaine, leçon, ... ;
 - selon des découpages théoriques : série de séquences, unités d'enseignement, tâches effectives, activités, épisodes, événements remarquables, ... ;
- comparaisons de découpages analytiques d'ordre *micro*, *méso* et *macro*. Mais selon les travaux des différents chercheurs, ces appellations ne couvrent pas nécessairement des espaces-temps du même ordre, ce qui nécessite une grande précaution comparative.

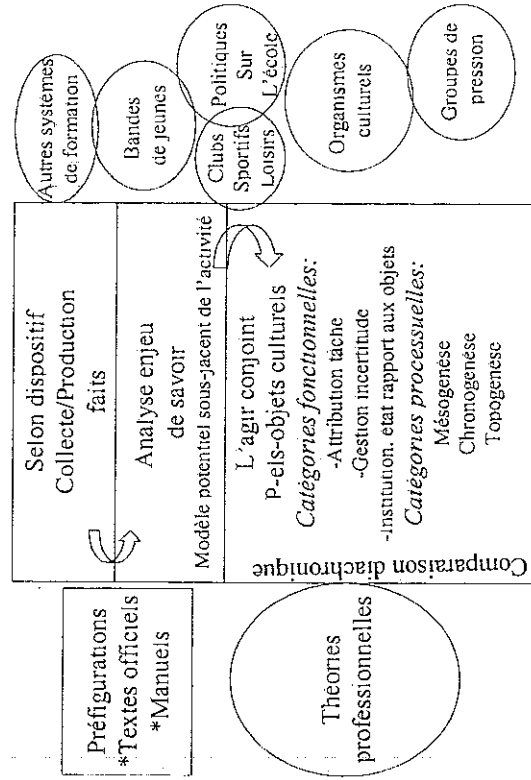
Des *sections* sont élaborées avec des fonctions précises auxquelles le dispositif analytique donne un statut *ad hoc*.

Je distingue notamment deux grands mouvements contrastés :

- La *réduction drastique de l'information* à travers la construction de *synopsis* (vision synchrétique d'une section donnée) et portant sur une séance ou un ensemble de séances (séquence didactique) ;
- L'*expansion d'un événement remarquable* (dit « remarquable » parce que révélateur d'un phénomène précis qu'il s'agit de mettre en exergue). Dans ce cas, la transcription « fine » (selon le questionnement adopté) des interactions didactiques s'avère nécessaire (composantes langagières et multimodales, traces d'éventuelles productions écrites ou graphiques, décompositions de gestes dans le temps, éléments proxémiques).

Le didactique et l'éducatif

La collocation des analyses didactiques dans un cadre éducatif plus large peut être représentée par le schéma suivant :



Au cœur de l'analyse, nous l'avons vu, il y a donc le dispositif de collecte/production de faits/signes/phénomènes. Pour ce faire, une analyse de l'enjeu de savoir est nécessaire (→ production d'un modèle du potentiel sous-jacent de l'activité). Afin d'entrer et d'évoluer dans l'étude du processus d'enseignement/apprentissage et analyser l'agir conjoint (au sens de Sensevy & Mercier, 2007 ; Schubauer-Leoni et al., 2007) qui caractérise l'interaction didactique (professeur-élève-objets culturels), sont mises en œuvre à la fois des catégories fonctionnelles (attribution des tâches, gestion de l'incertitude, institutionnalisation de certains rapports aux objets) et des catégories d'analyse processuelles (mésogénèse, chronogénèse et topogénèse au sens de Sensevy & Mercier, 2007). Pourtant, ce feuilleté d'analyse ne peut se suffire et il s'avère utile de « remonter » à d'autres strates de détermination (au sens de Sensevy, 2007). Je pense en particulier aux traces que nous pouvons réunir concernant les théories professionnelles des professeurs ainsi qu'aux textes qui les préfigurent, en partie du moins : les textes officiels qui émanent des instances politiques et les manuels en usage. Par ailleurs, une compréhension plus approfondie pourrait être atteinte (mais les travaux ne sont pas encore assez étendus sur ce point, bien que certains didacticiens, notamment en EPS, aient largement ouvert la voie) par la prise en considération d'autres lieux et d'autres groupes dont l'impact sur les systèmes d'enseignement est de la plus grande importance. Je pense en particulier à la prise en compte de l'impact de groupes de pression et des politiques scolaires dans une perspective comparative, à l'enjeu que représentent les clubs sportifs et culturels, aux bandes de jeunes et aux pratiques « didactiques » qu'elles instaurent sans les penser comme telles. Bref, à l'intérêt d'études comparatives portant sur des systèmes de formation contrastés dans un même système national et entre pays. Je croise donc là, manifestement, des domaines de réalités que l'éducation comparée connaît bien même si les systèmes théoriques

adoptés et les découpages de l'objet d'étude ne sont pas les mêmes que ceux qui animent aujourd'hui la didactique comparée. Affaire à suivre...

Éléments bibliographiques

- Anheim, E. & Grevin, B. (2002). *Bulletin de la Société d'Histoire Moderne et Contemporaine*, RHM, 49-4 bis, supplément.
- Chevallard, Y. (1988). Médiation et individualisation didactiques. *Interactions didactiques*, 8, 23-34.
- Détienné, M. (2000). *Comparer l'incomparable*. Paris : Seuil.
- Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'insiruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. Berne: Peter Lang.
- Ligozat, F. (2008). Un point de vue de didactique comparée sur la classe de mathématiques. Etude de l'action conjointe du professeur et des élèves à propos de l'enseignement/apprentissage de la mesure des grandeurs dans des classes françaises et suisses romandes. Thèse de sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Munch, A.M. (2009). Quelle transition entre l'Institution de la petite enfance et l'École enfantine à Genève? L'éducation et l'enseignement préscolaires à la lumière de la didactique comparée. Thèse de sciences de l'éducation, Université de Genève (soutenance septembre 2009).
- Schubauer-Leoni, M.L. (1998). Les sciences didactiques parmi les sciences de l'éducation : l'étude du projet scientifique de la didactique des mathématiques. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Eds.) *Le pari des sciences de l'éducation, Raisons éducatives*, 1/2, 329-352.
- Schubauer-Leoni, M.L. & Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique "ordinaire". In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Ed.), *Expliquer et comprendre en Sciences de l'Education* (pp. 227-251). Collection Raisons Educatives. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Schubauer-Leoni, M.L. & Leutenegger, F. (2003). Didactique comparée : un champ de recherche émergent dans le courant d'expression francophone. In D. Groux (dir.), S. Perez, L.

- Porcher, V. D. Rust, N. Tasaki, *Dictionnaire d'éducation comparée* (pp. 70-74). Paris : L'Harmattan, Collection Education Comparée.
- Schubauer-Leoni, M.L., Leutenegger, F., Ligozat, F & Fluckiger, A. (2007). Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves : les phénomènes didactiques qu'il peut/doit traiter. In G. Sensevy & A. Mercier, (Ed.) *Agir ensemble. Eléments de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves* (pp. 51-91). Presses Universitaires de Rennes.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy, & A. Mercier (Ed.). *Agir ensemble. Eléments de théorisation de l'action conjointe du professeur et des élèves*. (pp. 13-49). Presses Universitaires de Rennes.
- Sensevy, G. & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. PUR.