

Congrès AFSP, Aix, 22-24 juin 2015

ST 54 / Les « bonnes pratiques » des organisations internationales

Dorota Dakowska

IEP de Strasbourg

SAGE (Sociétés, Acteurs, Gouvernement en Europe, UMR 7363)

dorota.dakowska@misha.fr

***Lifelong learning & Co. Les organisations internationales et la diffusion de
« bonnes pratiques » dans le domaine de l'enseignement supérieur***

– travail en cours / *first draft* –

Cette contribution vise à interroger la manière dont les organisations internationales actives statutairement dans le domaine de l'éducation ou qui ont progressivement acquis une notoriété en la matière construisent et diffusent leur conception de « bonnes pratiques » dans le secteur de l'enseignement supérieur¹. Si l'analyse des organisations internationales est un domaine classique pour les chercheurs en relations internationales (cf. Barnett, Finnemore 2004; Devin, Smouts, 2011; Nay, Petiteville, 2011), l'enseignement supérieur a été peu étudié dans ce cadre (Collins, Rhoads, 2010). Plusieurs chercheurs se sont penchés sur le rôle joué par l'OCDE (Henry & al, 2001 ; Martens, Jakobi, 2010), dont les études PISA (*Programme for International Student Assessment*) connaissent un large écho médiatique (Grek, 2009 ; Meyer, Benavot, 2013).

La science politique a commencé à s'intéresser aux transformations des politiques éducatives relativement récemment (Jakobi & al, 2013), ce champ ayant été investi jusqu'alors principalement par des sociologues et des spécialistes des sciences de l'éducation. Le lancement du processus de Bologne et son investissement croissant par la Commission européenne, parallèle à la mise en place de la stratégie de Lisbonne (Keeling, 2006) ont renforcé l'intérêt académique pour les transformations de l'enseignement supérieur. L'europanisation a été un point d'entrée analytique privilégié, avec les enjeux de transfert de politiques publiques, les politiques de privatisation, le Nouveau Management Public ainsi que les dynamiques de mondialisation (Zgaga & al., 2013). Plusieurs auteurs ont souligné la nécessité d'inscrire les analyses du secteur de l'éducation dans un contexte international (Marginson, 2008 ; Dale, Robertson, 2009 ; Rizvi, Lingard, 2009). Pour certains, on assisterait ainsi à l'émergence d'un « champ mondial des politiques éducatives » (*global educational policy field*) (Lingard, 2006 : 288). D'autres mettent en exergue le poids de sentiers institutionnels ou des agendas nationaux, tout en reconnaissant l'importance croissante des processus européens pour les réformes de l'enseignement supérieur (Musselin, 2008 ; Buisson-Fenet, Pons, 2012). De nombreux chercheurs s'accordent pour reconnaître aux organisations internationales un rôle croissant dans la mise en récit et « l'instrumentation » (Lascoumes, Le Galès, 2004) des politiques éducatives.

¹ Si l'UNESCO et le Conseil de l'Europe seront évoqués, c'est surtout sur l'OCDE et la Commission européenne que se focalisera l'attention, tant ces institutions sont devenues centrales en matière de la coordination des politiques de l'enseignement.

Réfléchir à la notion de « bonnes pratiques » nous invite à s'interroger sur ses usages dans les arènes internationales. Ces usages exponentiels et diversifiés ont été pour l'instant peu étudiés. La notion est équivoque, dans la mesure où elle peut prendre à la fois la forme de recommandations générales relatives au modèle légitime de l'organisation et de gouvernance d'un secteur – elle peut se rapprocher alors de la notion de norme ou de standard (Finnemore, Sikkink, 1998) – et celle de dispositifs concrets présentés comme des modèles à suivre. Les usages ambivalents des « bonnes pratiques » invitent à orienter le regard vers les nouveaux modes de gouvernance de l'éducation que celles-ci recouvrent.

Les « bonnes pratiques » doivent donc être interrogées de manière critique. Dans le domaine de l'enseignement supérieur deux constats s'imposent. D'une part, l'éducation faisant officiellement partie des prérogatives nationales, les recommandations des organisations internationales ne peuvent être, en principe, que facultatives et non contraignantes. D'autre part, ces mêmes organisations, travaillant avec des représentants nationaux et des experts, développent des instruments de mesure et des objectifs qui entraînent une « pression des pairs » (*peer pressure*) et leur confèrent un caractère astreignant suivi d'effets perceptibles sur l'action publique au niveau national. Surtout, les « bonnes pratiques » ne doivent pas être considérées de manière isolée, en dehors du cadre politique et idéologique dans lequel elles s'inscrivent. Comme l'ont rappelé les organisatrices de cette session thématique, les bonnes pratiques, inséparables de la « bonne gouvernance » correspondent « à un moment néolibéral et à un tournant managérial dans la gestion des organisations internationales ».

Banalisée, neutralisée et neutralisante, en dehors de ses apparences techniques, la notion de bonnes pratiques est chargée de sens politique dont il s'agit de rendre compte. Elle donne lieu à des usages stratégiques dont il convient d'analyser l'intensité et les agents, sans en exagérer la cohérence. A l'issue de notre enquête, nous avançons que la notion de bonnes pratiques désigne pas forcément de réalités clairement identifiables ; elle ne correspond pas à un construit convergent mais relève plutôt d'un bricolage contingent.

L'articulation entre les discours et les dispositifs promus par différentes organisations internationales a donné lieu à une littérature académique stimulante (Cussó, 2008; Henry & al., 2001 ; Martens & al., 2007). Si les politiques éducatives sont « cadrées » de plus en plus de manière globale, elles correspondent à une « configuration particulière de valeurs dont l'autorité est à rechercher à l'intersection de processus situés au niveau global, national et local » (Rizvi, Lingard, 2009: 3). La notion de « bonnes pratiques » invite à prendre en compte différents niveaux, puisque les pratiques mises en avant par les organisations internationales en tant que modèle à suivre sont souvent coproduites avec des acteurs situés au niveau national (représentants nationaux, experts, représentants des organisations académiques ou professionnelles).

Cette contribution propose de réfléchir à la construction et aux usages des « bonnes pratiques » dans les politiques de l'enseignement supérieur, telles qu'elles sont suivies et coordonnées au niveau international, en s'intéressant plus particulièrement à la notion de compétences (*learning outcomes*)². Pour ce faire, nous allons procéder en trois temps. La première partie discutera de la notion de bonnes pratiques en tant qu'élément de politiques d'inspiration néo-managériale. La deuxième partie s'intéressera à la manière dont les bonnes

² La notion de *learning outcomes* est traduite en français comme des « résultats du processus d'apprentissage » ou des « acquis d'apprentissage ». Selon le rapport Tuning, (González, Wagenaar, 2007), il existe une différence entre les acquis d'apprentissage (qui seraient définis par le personnel enseignant) et les compétences (qui s'accumuleraient en pratique au niveau individuel). Comme les « acquis de l'apprentissage » désignent le « niveau de compétences » (ce que l'apprenant est censé savoir, comprendre et capable de mettre en œuvre), (Ibid, p. 9), nous utilisons directement le terme de compétences, pour lequel un équivalent anglais existe (*skills*).

pratiques se sont imposées dans l'enseignement supérieur, notamment à travers la méthode ouverte de coordination (MOC). La troisième partie se penchera sur les usages de cette notion au niveau international.

I. Les « bonnes pratiques » : une synecdoque à risques

La notion de « bonnes pratiques » comporte un potentiel de malentendu. Ce malentendu est lié au succès et au recours exponentiel à une notion qui a connu plusieurs déplacements et qui reste politiquement connotée, tout comme celle de la « bonne gouvernance ».

La carrière internationale des « bonnes pratiques »

De manière comparable à celle de *benchmarking* (étalonnage de performances) (Bruno, Didier, 2013), la notion de bonnes pratiques a été importée du champ de la gestion des entreprises vers celui des politiques publiques internationales. Conçue initialement pour contrôler et améliorer la qualité d'un produit industriel par rapport à la production de concurrents, la notion est désormais utilisée, dans l'espace politique communautaire notamment, pour faciliter la comparaison, l'évaluation et la convergence des politiques qui peuvent rester, formellement, une prérogative de l'État.

Comme pour les *benchmarks*, la méthode ouverte de coordination (MOC) reste le dispositif dans lequel s'inscrit la notion de « bonnes pratiques » et celle de « l'émulation ». Lancée à grande échelle avec le Conseil européen de Lisbonne, la MOC vise à faire converger les politiques des États qui y adhèrent, en dehors de toute pression formelle, puisqu'il s'agit de domaines dans lesquels la Communauté n'a qu'un rôle complémentaire (Dehousse, 2005). Les organisations internationales recourent volontairement à la notion de bonnes pratiques pour favoriser le rapprochement des politiques publiques vers des objectifs fixés.

Quel est le rapport entre la notion de « bonnes pratiques » et celle de « bonne gouvernance » qui a été initiée par les organisations internationales dans leurs politiques d'assistance aux pays du Sud et qualifiée d'un « un outil idéologique pour une politique de l'État minimum » (Smouts, 1998, p. 88) ? Dans le cas de bonnes pratiques, l'idée de « moins d'État » se trouve remplacée par son pendant néolibéral de « mieux d'État » (Bruno, Didier, 2013, p. 10). Si la notion de bonnes pratiques peut paraître de premier abord moins désincarnée que celle de la « bonne gouvernance », puisqu'elle est censée faire circuler le savoir sur des solutions concrètes pratiquées efficacement dans certains pays, rien n'indique qu'elle serait moins idéologique, plus neutre ou plus facilement transférable.

La diffusion de notions comme la « démarche qualité » ou les « bonnes pratiques » témoigne de la « circulation du dire managérial » (Barats, 2009, p. 79). Empruntées au New Public Management qui présuppose que les administrations publiques peuvent être gérées d'une manière analogue aux entreprises privées, la notion de bonne pratique (ou capitalisation par expérience) découle, dans ce cas, du *benchmark* (Barats 2009, p. 84). Comme ce dernier, elle s'affiche comme un dispositif neutre, technique et donc dépolitisé, pour recourir, de fait, à l'établissement de comparaisons, de palmarès, bref, à la mesure de performance. C'est ce qu'a montré Isabelle Bruno à travers la genèse de la mise en place de l'objectif de 3 % du PIB consacrés à la recherche et au développement par les pays de l'Union européenne, comparés aux « performances » des États-Unis et du Japon. Le recours aux « bonnes pratiques » trouvent toute sa place dans l'outillage de la Commission qui tient à valoriser, auprès du Conseil, des mesures fructueuses dans quelques pays, en espérant « déclencher un logique d'entraînements » (Bruno, 2008, p. 150).

Les limites de la notion

La version française de « bonnes pratiques » ne rend pas compte de la carrière du terme en anglais, où la notion de « *good practice* » tend à être remplacée par celle de « *best practice* » (avec des allers retours entre les deux), voire, dans les politiques éducatives en Angleterre, « *excellent practice for all* », corollaire de la logique de « zéro défaut » (Coffield, Edward, 2009). Ce glissement n'est pas anodin car il témoigne de la décontextualisation du terme et de la volonté politique affirmée de pousser toujours plus loin la comparaison de résultats pour mesurer la « qualité » et la « performance » de l'enseignement considéré comme un service.

Le principal écueil de la notion de « bonnes pratiques » est de considérer que l'on peut l'analyser de manière détachée du cadre idéologique ou du référentiel de l'action publique dans lesquels il s'inscrit. Les « bonnes pratiques » peuvent être appréhendées comme une synecdoque, la partie d'un tout, qui ne doit pas être analysée de manière isolée, au risque de reproduire le langage institutionnel. Ce tout représente les politiques néo-managériales et l'idée d'une « économie fondée sur la connaissance » promues par des organisations telles que l'OCDE et la Commission européenne. Analyser les « bonnes pratiques » nécessite donc à la fois de prendre ses distances avec le discours institutionnel, de s'intéresser à ses usages et de le replacer dans un contexte global qui est celui du « tournant comparatif » (*comparative turn*) des politiques qui passe par la quantification, l'élaboration d'indicateurs et la mesure de la distance des objectifs fixés.

Enfin, si la notion de bonnes pratiques implique principalement des relations horizontales d'échange et d'apprentissage par les pairs (*peer learning*) entre différentes parties prenantes (*stakeholders*), les logiques de ces échanges ne sont pas toujours maîtrisables. Ces mêmes participants peuvent se mobiliser pour défendre une position critique vis-à-vis d'une organisation internationale, comme le montre la récente déclaration des conférences des présidents des universités allemands, français et polonais s'opposant à la manière dont la Commission européenne se saisit de la notion de « compétences » au détriment de celle de l'éducation³.

II. Promouvoir les « bonnes pratiques » dans l'enseignement supérieur

En matière de l'enseignement, les « bonnes pratiques » promues par les organisations internationales se réfèrent à des aspects de plus en plus diversifiés : la notion de compétences (*skills, learning outcomes*) et son usage croissant dans la pédagogie et dans l'évaluation, « l'assurance qualité » empruntée initialement au secteur privé, la promotion de « l'employabilité » des diplômés, voire les usages recommandés des classements internationaux d'universités. Une partie importante de la stratégie européenne Éducation et formation 2020 se fonde sur la « méthode ouverte de coordination » (MOC) qui postule l'échange d'expériences et de solutions innovantes entre les représentants des pays participants. Pour saisir la place des « bonnes pratiques » dans la coordination internationale de l'enseignement supérieur, deux aspects sont à prendre en compte. Premier aspect, les débats liés aux cadres même de la MOC et au principe de la comparaison internationale de la

³ CPU, HRK, KRASP, Joint declaration of the CPU, the HRK and the KRASP « Education cannot be reduced to skills : keep the term education in the upcoming commissioner's portfolio », 2014.

« qualité » de l'enseignement⁴. Deuxième aspect, les différentes conceptions internationales du *peer learning*, telles qu'elles sont définies par les organisations internationales.

Analyser la comparaison internationale de l'enseignement supérieur

Les auteurs qui se sont penchés de manière critique sur la Méthode ouverte de coordination en matière des politiques de l'éducation pointent sa « douce violence ». Pour les organisations internationales, cette méthode a l'avantage d'orienter sans imposer formellement et d'investir des secteurs dans lesquels les États gardent leurs prérogatives (Charlier, 2003). Formellement, le rôle de l'organisation internationale (du département en charge de la politique donnée) se réduit à celui d'un facilitateur (de rencontres, d'échanges entre les représentants étatiques, académiques et les experts), d'une plateforme permettant de faire circuler « l'information sur les réalisations remarquables qui s'imposent par leur caractère exemplaire » (Charlier, 2003, p. 9).

Pour les États, l'intérêt est de préserver formellement leur prérogatives, de contribuer collectivement à la définition d'objectifs à atteindre et de choisir les voies les plus adaptées pour y parvenir. Sous réserve, de taille, « qu'il ne leur est pas possible de ne pas choisir et que leur décision est éclairée par une sélection ou une présentation de données qui sert la conception du monde que l'organisation qui les accompagne promeut et croit juste » (*ibid*). Si les objectifs ainsi élaborés sont acceptés de manière consensuelle, c'est d'une part, selon Charlier, parce qu'ils sont définis de manière vague et d'autre part, parce qu'ils sont présentés sous la forme d'un catalogue de bonnes intentions. Il est difficile, en effet de s'opposer aux objectifs tels que la lutte contre l'exclusion, la promotion de la mobilité ou l'amélioration de la qualité de l'enseignement.

Si Pauline Ravinet propose une toute autre perspective, son travail vise aussi à montrer pourquoi les États membres choisissent de se soumettre aux recommandations élaborées dans le cadre du processus de Bologne, formellement non contraignant⁵. Elle suggère que ce sont les instruments tels que les tableaux d'avancement, les cartes de scores, les *benchmarks* et les pratiques de stigmatisation de retardataires (*naming and shaming*) qui contribuent à créer une contrainte et aident à comprendre les mécanismes de conformation. Cela étant, entre l'adhésion verbale aux objectifs définis collectivement ou la participation à des réunions d'échange d'expérience et l'infléchissement profond des politiques au niveau national, il y a un espace heuristique qui n'est pas forcément comblé par les travaux cités. Pour comprendre comment et dans quelle mesure les États qui sont partie prenante d'un espace politique transnational choisissent de se soumettre aux objectifs fixés, de les traduire en législation nationale, puis de les appliquer (ou non), il convient de se pencher sur les mécanismes de changements et sur les agents qui les mettent en sens. Il existe relativement peu de travaux empiriques qui se sont penchés sur l'élaboration de l'expertise dans le domaine de l'enseignement supérieur. Romuald Normand et Monique Vincent-Dalud (2012) ont proposé une cartographie des experts spécialisés dans la comparaison internationale en matière de

⁴ L'usage des guillemets indique, comme l'a rappelé Jenny Ozga (2008) que le discours sur la qualité est en élément de la technologie de gouvernement et qu'il vise moins la qualité en tant que telle que les « conditions dans lesquelles la recherche et la production de savoir dans le champ de l'éducation peuvent être gérées et pilotées ».

⁵ Reposant sur des négociations intergouvernementales – bien qu'avec une participation croissante de la Commission européenne –, le processus a été lancé officiellement en juin 1999 à Bologne par les ministres de l'enseignement de 27 pays européens (le nombre de signataires est passé depuis à 47 pour construire un « Espace européen de l'enseignement supérieur ».

l'éducation, qui ont contribué aux groupes de travail et élaboré des indicateurs pour l'OCDE et la Commission européenne.

En tant qu'elles s'inscrivent dans un cadre politique et idéologique plus large, les « bonnes pratiques » sont promues par les organisations internationales qui cherchent à se positionner dans le champs international de l'expertise en matière de l'éducation, terme qui tend à être remplacé par celui de la formation et des compétences. Au début des années 1990, l'OCDE s'engage dans un « tournant comparatif » en investissant fortement les politiques éducatives qui ne faisaient pas partie de ses prérogatives statutaires (Normand 2003 ; Martens, 2007). C'est en répondant à des pressions du gouvernement américain mais aussi à l'intérêt exprimé en France que des séries d'indicateurs ont été développées pour comparer la performance relative des pays en la matière. Le projet INES (*International Indicators of Educational Systems*), lancé en 1988 est devenu la principal lieu de compilation et de publication de chiffres traduit en indicateurs, notamment sous la forme de son produit phare, publié depuis 1992, intitulé « Regards sur l'éducation » (*Education at a Glance*).

Romuald Normand a analysé la diffusion des comparaisons internationales par l'OCDE, l'UNESCO et la Commission européenne, inspirées par les pratiques d'évaluation aux États-Unis, tout en pointant les risques d'une méthode qui privilégie la comparaison des résultats au détriment d'un questionnement sur le contexte social et les conditions de passation et de validité de tests (Normand, 2003). Ces constats sont utiles pour réfléchir aux attentes liées au recours aux bonnes pratiques dans l'espace transnational de politiques éducatives. Comme dans le cas des indicateurs, la circulation transnationale de recettes de « ce qui marche » pose le problème de la décontextualisation. Dans le cas de l'espace européen de l'enseignement supérieur, les différences entre le système britannique où les études supérieures sont payantes, le système français où la quasi gratuité demeure la règle et un système post-soviétique en proie aux difficultés liées à la reconstruction des structures étatiques se prêtent difficilement aux inspirations mutuelles ; les transferts éventuels peuvent d'ailleurs être porteurs de malentendus.

La Commission européenne a formalisé l'échange de « bonnes pratiques » sous l'égide de la MOC en mettant en place des réunions qualifiées de *Peer Learning Activities* (PLA). En dépit de leur caractère horizontal, les PLA peuvent impliquer des relations de pouvoir et de domination (Lange, Alexiadou, 2010). Si les groupes de travail et les « *clusters* » mis en place par la Commission ont un caractère volontaire, le nombre de participants est limité, tous les pays membres de l'UE n'y envoient pas de représentants et les représentants de certains pays prennent le leadership sur certains sujets. Ces pays profitent de ces initiatives pour mettre en valeur leur expertise ou des dispositifs particuliers, auxquels le forum européen fournit un espace de visibilité et de légitimation. Pour la Commission, l'avantage est de montrer que les échanges se font de manière horizontale, en l'absence de son intervention formelle, que les objectifs fixés sont suivis d'actions concrètes et qu'il existe une demande considérable pour ce type d'activités. Les rapports d'activité des PLA préservent un langage consensuel, les dissensions étant gommées. En même temps, en dehors de ces moments de discussion et des recommandations générales qu'elles véhiculent, il est difficile de tracer de possibles apprentissages ou inspirations⁶.

⁶ Citons, par exemple, dans le cas du groupe (*cluster*) sur la modernisation de l'enseignement supérieur, des recommandations de type « *Bulgaria should follow the European best practices and EC guidelines ; Bulgaria could also adapt some best practices from the USA research universities, such as Stanford, Harvard, MIT, etc.* », Commission européenne, Summary report of the Peer Learning Activity on Implementing EQF / NQF in Higher Education Sofia, 8-10 October 2007, Report approved.

Ces observations indiquent que la notion de « bonnes pratiques » est non seulement vague mais qu'elle est porteuse de contradictions intrinsèques potentielles qui méritent d'être explorées. Le monitoring des performances par l'établissement des objectifs, des indicateurs et des benchmarks, en tant qu'il s'accompagne des méthodes de gouvernance « soft », qui encouragent l'autorégulation, illustre, selon Sotiria Grek et Joakim Lindgren, l'ambiguïté des politiques éducatives. Celles-ci associent la dérégulation et la décentralisation à une centralisation croissante, ce qui produit des tensions au sein des systèmes éducatifs nationaux et de l'espace européen de l'enseignement (Grek, Lindgren, 2015).

Apprentissage, échange : les bonnes pratiques vues par les OI

Si la Commission européenne a institutionnalisé la formule d'échange de bonnes pratiques via la MOC, les organisations internationales en charge des questions éducationnelles se réfèrent aussi volontiers à cette notion. C'est notamment le cas de l'OCDE dont le fonctionnement, repose sur un échange entre le secrétariat général, les départements et les représentants nationaux siégeant dans différents comités (tel le Comité de l'Éducation). En matière de l'éducation, les représentants des États membres orientent le programme de travail de l'OCDE en votant pour déterminer les programmes qu'ils souhaitent financer. Les réunions du comité sont aussi des occasions d'échanger sur les politiques nationales, sur ce qui est considéré comme un succès ou, au contraire, qui n'a pas eu les résultats escomptés.

« Les pays ont présenté aux réunions du comité ce qu'ils ont appris en termes des méthodes d'enseignement, ce qui avait marché, ce qui n'avait pas marché (...) Il arrivait que le secrétariat [général] organise de telles réunions et autorise, pendant les deux journées pendant les quelles se déroulaient les réunions du comité, deux heures au cours desquelles les pays présenteraient leurs réformes spécifiques avec les résultats et les conclusions. Dans différents domaines ».

Responsable à la direction de l'Éducation et des compétences de l'OCDE, 25 mars 2015.

Cependant, en dehors de ces réunions formalisées, le contenu de ces activités de *peer learning* semble très extensible. Une responsable de l'OCDE admet qu'il y a au sein de l'OCDE « beaucoup de *peer learning* », avant d'indiquer comme exemple un ouvrage, édité par un chercheur proche de l'OCDE et avec le soutien de cet dernier, sur l'apprentissage de langues et la place que différents systèmes scolaires ont réservée à l'anglais.

Les responsables en charge du département de l'Éducation et des Compétences considèrent que l'échange de bonnes pratiques via l'émulation entre pairs (*peer learning*) demeure la règle dès qu'il s'agit d'échanges impliquant les représentants des États membres et associés.

« Dans la quasi totalité du travail que nous faisons aujourd'hui il y a cette dimension d'amener les pays à travailler les uns avec les autres. Car nous avons découvert que c'est a) quelque chose que les pays apprécient ; et b) que le peer learning peut prendre différentes formes. Nous pouvons dire 'ce serait vraiment bien si vous pouviez faire ci et ça mais nous avons vu que c'est bien plus efficace si vous réunissez des [représentants des] pays qui vont dire 'nous avons essayé de faire ça et voici comment ça s'est passé' Donc nous faisons du peer learning de différentes manières et à différents niveaux. Nous le faisons même au niveau ministériel. (...) Donc nous essayons de plus en plus d'utiliser le peer learning comme une partie intégrante de notre travail. Mais ce ne sont pas seulement les pays qui apprennent les uns des autres ; nous apprenons aussi, pour nos analyses ».

Responsable à la Direction de l'Éducation et des compétences, OCDE, 21 octobre 2014

L'idée selon laquelle les rencontres au niveau ministériel se résument à un échange de bonnes pratiques peut laisser perplexe, tant ces réunions de haut niveau se déroulent sous une contrainte temporelle et sont connues plutôt pour avaliser les compromis et formules trouvées auparavant, voire pour les négociations ultimes auxquelles elles peuvent donner lieu. Ce que vise la remarque sur l'échange de « bonnes pratiques » entre ministres c'est le contexte de leur prise de parole sur le forum de l'organisation internationale. Alors que la prise de parole publique est très cadrée au niveau national, notamment en raison de son impact médiatique potentiel, l'OCDE semble offrir un espace plus feutré, où les responsables nationaux peuvent faire part des difficultés qu'ils rencontrent dans la mise en œuvre des politiques publiques, plus ouvertement que dans le cadre national.

Selon cette conception extensive des bonnes pratiques à l'OCDE, tout échange entre les représentants nationaux rassemblés dans des groupes de travail de l'organisation internationale peut être assimilé à un processus d'« apprentissage entre pairs » (*peer learning*). Inspiré de la psychologie cognitive et de la pédagogie qui met l'accent sur la coopération entre apprenants, cette approche se caractérise par la croyance dans le caractère performatif des échanges. La notion de *peer-learning* sous-entend, dans le discours diffusé par l'OCDE, que toute discussion aboutit potentiellement à modifier son point de vue, à s'interroger sur ses pratiques, voire à s'inspirer de celles des autres. La question est rarement posée de savoir quel est le contenu de l'apprentissage et quel en l'effet.

À admettre que le fait d'avoir écouté le récit d'expérience d'un représentant d'un autre pays conduit à une meilleure connaissance des réalités politiques de ce pays, la question se pose de savoir ce que « l'apprenant » en retire. Une meilleure compréhension des problèmes rencontrés dans les autres pays ? L'idée selon laquelle cette expérience étrangère serait une référence, un exemple dont il pourrait être intéressant de s'inspirer ou, au contraire, un contre-exemple ? En dépit du discours convenu sur l'échange de bonnes pratiques ou sur l'idée normative (*peer learning*), il est difficile de trouver des exemples concrets de tels transferts.

Les témoignages les plus parlants font état de la complexité des facteurs liés au contexte culturel, politique et institutionnel local, qui permettent de mieux comprendre la « réussite » ou « l'échec » de certaines tentatives et, par-là, la difficulté à la transposer dans un autre pays. Les représentants de l'OCDE peuvent les éclairer ces éléments contextuels de manière stratégique, en isolant certains éléments qui peuvent être présentés comme plus faciles à transférer que d'autres. Aux pays qui se tournent vers le système de formation professionnelle en Allemagne, une responsable de la « division des compétences au-delà des écoles » peut indiquer qu'en dehors des facteurs strictement « institutionnels », le système de négociations entre les employeurs et les syndicats mérite que l'on s'y penche de près.

Lorsque l'on interroge des responsables des organisations internationales sur les inspirations ou transferts de dispositifs dont ils ont été les témoins, on retombe inévitablement sur le cas qualifié de « miracle » finlandais (cf. Simola, 2005). Les élèves finlandais ayant obtenu les meilleurs scores aux enquêtes PISA de 2000 et 2003, de nombreuses délégations étrangères ont été dépêchées pour scruter ce cas. Ces rencontres ont permis de faire le constat que le système finlandais associait des caractéristiques comme la reconnaissance sociale et salariale des enseignants, l'implication des enseignants dans la réflexion sur leurs propres pratiques ou des classes à effectifs réduits. Cette énumération de ces facteurs permet à la représentante de l'OCDE d'affirmer que le montant des salaires des enseignants n'est pas un élément primordial et contrer ainsi les arguments des pays qui auraient tendance à mettre en avant leurs difficultés budgétaires pour délayer les réformes de leur système éducatif.

Ces exemple nous ramènent à la question de savoir « comment reconnaît-on une bonne pratique ». Pour expliquer la progression d'un pays dans les enquêtes de type PISA, les responsables de l'organisation internationale adoptent un raisonnement de type « si ça marche, c'est qu'il doit y avoir de bonnes pratiques ». La question des conditions historiques, locales, de la composition sociale des cohortes d'élèves ou d'étudiants, de leur familiarité avec les tests est écartée.

Au-delà de cette construction extensive de bonnes pratiques comme un élément du fonctionnement même de l'organisation internationale, d'autres usages, plus restreints, peuvent être identifiés.

« Ce qui nous intéresse c'est comment le peer learning peut être incorporé dans le projet pour que les résultats soient plus riches et plus universalisables. Et à même de fournir des conseils mieux informés et plus pertinents aux pays. C'est ce que nous sommes à même de faire : de donner de bon conseils de politique publique aux pays. Le peer learning est juste un élément de notre evidence based [policy], qualitatif et quantitatif. (...) Donc le peer learning est un moyen, pas une fin en soi ».

Responsable à la Direction de éducation et de compétences, OCDE, 21 octobre 2014

Si l'échange de bonnes pratiques est déclaré comme un élément central du fonctionnement de l'OCDE, cela tient aussi à un effet d'affichage. En matière d'enseignement, l'OCDE dispose de centres d'expertise internes connus et bien dotés comme le CERI (Centre for educational knowledge and information) qui existe depuis les années 1960. Le rapport Regards sur l'éducation (*Education at a Glance*) et le programmes PISA sont des produits mondialement connus, réputés, dotés d'un impact politique considérable. Leur développement est dû à une coopération efficace avec les pays membres et associés et à la stabilisation d'une demande gouvernementale de données permettant de comparer internationalement les systèmes de l'enseignement, demande que l'OCDE a travaillé à faire émerger. Dans ces projets monumentaux qui reposent sur le développement d'indicateurs et la gestion de bases de données, la notion de bonnes pratiques devient un élément contigu qui aide surtout à expliquer la « progression » de certains pays dans les tableaux de bords internationaux. La conception plus pragmatique et instrumentale de « bonnes pratiques » les réduit à une source d'information supplémentaire, permettant de fournir de données contextuelles supplémentaires pour enrichir la batterie d'indicateurs de l'OCDE et pour affiner ses activités de conseil.

Le programme IMHE (*Higher Educational Programme*) de l'OCDE est un produit qui peine à trouver une reconnaissance unanime parmi les États membres. Ce programme, qui doit s'autofinancer par le biais de contributions de ses membres, cherche à attirer les institutions académique des pays membres par une offre de séminaires « virtuels » et de conférences ouvertes aux adhérents et d'un accès facilité aux données de l'OCDE, mais aussi par la promesse de « promouvoir et d'encourager le *peer learning* »⁷. Dans le cadre du programme, une série de conférences annuelles est organisée sous le titre évocateur « Ce qui marche dans l'enseignement supérieur » (« *What works* » in *Higher Education*). Cette approche pragmatiste concourt à la promotion des politiques fondées sur la preuve (*evidence-based policy making*), en ce qu'elle vise à « assister les institutions membres, à revoir les pratiques en vigueur de politiques publiques et de disséminer les exemples d'innovations réussies »⁸. La

⁷ OECD Higher Education Programme, IMHE, <http://www.oecd.org/edu/imhe/aboutimhe.htm>, consulté le 7 juin 2015.

⁸ OECD Higher Education Programme, IMHE, « What works » in Higher Education, <http://www.oecd.org/edu/imhe/whatworksinhighereducation.htm>, consulté le 7 juin 2015. Suivant une

participation au programme est toutefois inégale : dans certains pays comme (L'Australie, la Belgique, la Finlande, la Hongrie, le Japon, le Mexique) plusieurs établissements y ont adhéré, dans d'autres pays (comme l'Allemagne, la France, la Pologne, la Slovénie), la participation, minimaliste, se réduit principalement à une représentation du ministère ou d'une organisation professionnelle, en l'absence de la participation directe des établissements universitaires.

Contrairement à la MOC, où les lieux et moments désignés pour permettre ce type d'échange ont été clairement balisés (*Peer Learning Activities, clusters*), la conception de l'échange de bonnes pratiques à l'OCDE semble plus implicite et diffuse. Si, à la Commission, le moment d'échange a été formalisé, à l'OCDE, les bonnes pratiques semblent être considérées comme un liant, un moyen de communication permettant de souligner la participation de différentes « parties prenantes » au processus de décision.

III. Les « bonnes pratiques » pour quoi faire ? Les usages d'une notion

L'intérêt de se pencher sur les usages d'un dispositif dont les « bonnes pratiques » constituent un élément important est de saisir à la fois son épaisseur politique et sociale, les différents acteurs qui le construisent et les opportunités qu'il ouvre. Carvalho (2012) avait noté que le programme PISA ne se résumait pas à une enquête trisannuelle mais qu'il impliquait une série de réunions et séminaires, d'innombrables publications qui participaient à sa notoriété et qu'il impliquait une variété de mondes sociaux (centres de recherche publics et privés, experts, bureaucrates et techniciens en plus des représentants de l'OCDE). Si le programme apparaît alors comme « un ensemble d'activités, d'objets, d'acteurs qui génèrent différentes ressources pour l'action sociale dans différents espaces sociaux » (Carvalho, 2012, p. 173), on pourrait appliquer ce constat aux projets de la Commission et de l'OCDE qui se sont référés aux « bonnes pratiques » et que nous allons évoquer ci-dessous.

L'enseignement au service de la « formation tout au long de la vie »

Si le traité de Rome n'avait pas octroyé à la Commission européenne de compétences explicites dans le domaine de l'éducation, c'est par le biais de la formation professionnelle (art. 118 et 128) que la Commission est parvenue, à affirmer progressivement son pouvoir, en subordonnant la formation aux objectifs économiques (Croché, 2010). Après le lancement de la stratégie de Lisbonne, la mise en place du « Programme pour l'éducation et la formation tout au long de la vie » (*Lifelong learning*), inspiré des rapports publiés par l'UNESCO et l'OCDE dans les années 1960 et 1970 sur « l'apprentissage permanent » et la « formation permanente », a permis à la Commission d'embrasser toutes les étapes et les formes de l'éducation dans l'objectif de promouvoir « l'employabilité ».

Si la Commission fait massivement appel à la notion de bonnes pratiques dans le cadre de la MOC, dans le domaine de l'enseignement supérieur, c'est notamment le programme Tuning, lancé en 2000, qui a proposé de traduire le processus de Bologne en termes de contenus et de compétences à acquérir à chaque niveau d'études au nom de la « transparence, la comparabilité et la compatibilité des programmes d'études » (González, Wagenaar, 2007,

perspective managériale, les sujets proposés se rapportent aux différents aspects de la « gestion institutionnelle » des établissements, comme la promotion de l'entrepreneuriat, d'un « enseignement de qualité », de « l'internationalisation pour la création d'emplois et la croissance économique » etc.

p. 9). À travers ses groupes de travail, Tuning a cherché à redéfinir les programmes et les crédits ECTS en termes d'« acquis de l'apprentissage », avec l'idée de réformer, à cette occasion, les méthodes d'enseignement et d'évaluation. Le recours au terme de bonnes pratiques était systématique : « Tuning a identifié des approches et des meilleures pratiques pour former les compétences génériques » (p. 9), il a « identifié les exemples de bonnes pratiques pouvant aider les établissements à améliorer la qualité de leurs programmes d'études » (*ibid.*). Le rapport « donne des exemples et des bonnes pratiques sur la manière dont le calcul » (des crédits et des acquis d'apprentissage) peut se faire (p. 57), par exemple en matière du Cadre européen commun de référence pour les langues élaboré par le Conseil de l'Europe mais utilisé aussi par la Commission.

L'élaboration des exemples de « bonnes pratiques » s'est faite par le biais de consultations lors desquelles les universitaires participant au programme (potentiellement acquis à ses principes) ont eu à définir ce que signifiait la compétence, à expliquer par quels moyens ils aidaient les étudiants à les acquérir et comment ils envisageaient l'évaluation de ce processus d'acquisition. Si, au terme de la consultation, une considérable diversité des méthodes émergea, le cadrage de l'exercice montre bien l'étroitesse de la marge des participants, puisqu'il s'agissait bien de légitimer l'approche fonctionnaliste de l'enseignement au service de l'acquisition de « compétences » et que toutes sortes de pratiques pour y parvenir pouvaient être recevables du moment où l'objectif lui-même n'était pas remis en question.

Des bonnes pratiques au service d'un instrument de mesure : le cas du projet AHELO

À la suite du retentissement médiatique du programme PISA et du développement d'un programme spécifique pour évaluer les compétences générale des adultes (PIAAC), des membres de département de l'éducation de l'OCDE ont conçu, au cours de la dernière décennie, un projet visant à comparer les compétences (*learning outcomes*) des étudiants. Le genèse de ce programme témoigne de la coordination entre la Commission européenne et l'OCDE dont elle est membre. La Commission européenne ayant déjà soutenu de nombreuses initiatives visant à évaluer les compétences et financé, au début des années 2000, le projet *Tuning*, était une référence de poids en ce domaine, parallèlement aux États-Unis. Dans ce dernier cas, c'est un programme intitulé *Collegiate Learning Assessment*, lancé par une organisation non gouvernementale (US Council for Aid to Education, CAE) à la même époque, qui sert de modèle.

L'avenir de programme, AHELO, (*Assessment of Higher Education Learning Outcomes*) dont les débuts a été assez houleux, reste incertain. Après une phase préparatoire, une étude de faisabilité réunissant 17 systèmes éducatifs à différents niveaux a été élaborée dans les années 2008-2013 pour mesurer à la fois des compétences « généralistes » et une capacité de « résolution de problèmes » spécifiques aux disciplines de l'économie et des sciences de l'ingénieur.

Plusieurs critiques de fond ont été adressées à cette initiative. La première a trait à sa méthodologie et à la comparabilité de données entre les différents systèmes d'enseignement, entre établissements et les différentes traditions disciplinaires. La deuxième se réfère aux usages de cet instrument de mesure dont l'objectif n'est pas d'aboutir à un classement entre les pays (qui ne sont pas le niveau d'agrégation de données retenu) ni entre les établissements, mais dont peu doutent qu'il pourrait être utilisé à des fins de comparaison et de classification. Alors que les spécialistes qui ont participé au développement de cet outil restent prudents dans l'estimation de la portée de l'instrument, des hauts responsables de l'OCDE ne font pas mystère des usages classificatoires qu'AHELO peut entraîner, s'il ne les appellent pas de leurs vœux.

Au-delà de ces réticences, les concepteurs du programme renvoient à la notion de bonnes pratiques pour justifier le déroulement de l'enquête et son utilité éventuelle. Une responsable qui a participé au développement du projet AHELO indique :

« Ce sera un instrument très précieux qui va aider les enseignants et les jeunes enseignants à voir si leur méthodologie pédagogique est la meilleure, s'il y a des choses qu'ils voudraient apprendre. Il va fournir les meilleures pratiques [best practices] du monde entier dans différents domaines. Il aidera aussi les établissements de l'enseignement supérieur à fournir des conseils à leurs équipes enseignantes ».

Responsable de la direction de l'Éducation et des compétences, 25 mars 2015.

Si cet instrument de mesure et de comparaison est censé remettre en question certaines pratiques pédagogiques réputées peu efficaces et les remplacer par d'autres, le processus d'élaboration du projet pilote fait aussi appel à la notion d'échange d'expériences et d'apprentissage. Ce sont alors moins les « bonnes pratiques » en tant que telles que les expériences nationales qui sont pointées, parmi les pays ayant participé à l'expérience, aussi divers qu'Abu Dhabi, la Colombie, l'Égypte, le Japon, la Finlande, l'Italie ou les Pays Bas, qui ont fait part du déroulement de l'enquête dans un document synthétique publié à l'issue de celle-ci⁹. Le récit que l'on peut obtenir à l'interne des résultats de cette première enquête diffère d'ailleurs sensiblement des éléments mis en exergue par les pays. Si certains de nos interlocuteurs à l'OCDE ont suggéré que les étudiants japonais suivant un cursus d'ingénieur auraient été insuffisamment préparés à résoudre des problèmes nouveaux, le rapport établi par les experts du pays faisait état des difficultés pratiques (gestion du temps, problèmes de traduction de l'enquête, problèmes informatiques), sans que ces constats ne soient reliés entre eux.

S'il n'est pas certain à ce jour que le programme puisse être poursuivi, un engagement ferme de la part de huit États volontaires pour le financer étant indispensable à cette fin, pour certains responsables de l'OCDE qui travaillent à développer la batterie des indicateurs et adhèrent à l'idée de la comparaison de la « rentabilité » des cursus, un instrument d'évaluation de type AHELO finira par s'imposer et compléter le dispositif existant.

« Avec PISA, on a des exemples de pratiques mais on a un manque sur l'enseignement supérieur. (...) Il y a un intérêt à développer les indicateurs. À un moment ou un autre il faut qu'AHELO fournisse une comparaison des licences, lesquelles sont les plus efficaces pour l'insertion des étudiants. Il y aura ce besoin à un moment ou un autre, d'une forme de PISA pour l'université. C'est peut-être trop tôt dans les mentalités aujourd'hui. Et je crois qu'il y a eu les mêmes blocages au moment du développement de PISA en 2000. Il y a des freins, des blocages qui finiront tous par sauter car ce sera la nécessité d'avoir ce type de comparaison. »

Analyste senior, OCDE, 17 janvier 2014

Ces usages diversifiés de la notion de bonnes pratiques ne signifient pas que la notion soit extensible à merci. Les usages des « bonnes pratiques » par les organisations internationales sont variés mais stratégiques. Autrement dit, l'important pour une expérience rapportée n'est pas d'être « bonne » mais d'être suffisamment maniable pour servir les intérêts de l'organisation internationale dans sa quête de développement de nouveaux indicateurs et la

⁹ Assessment of Higher Education Learning Outcomes, AHELO, *Feasibility Study Report, vol. 2, Data analysis and national experiences*, OCDE 2013.

quête de nouveaux marchés. Une « mauvaise pratique » (le constat de l'échec d'une mesure politique ou l'obtention de scores de compétences inférieurs aux attentes) peut-être très utile d'un point de vue organisationnel dans la mesure où, en admettant cet « échec », le représentant national formule une demande de conseil ou que le « mauvais élève » est stigmatisé et présenté comme un contre-exemple.

De même, la recherche de la recette qui marche (« *what works* ») n'est pas forcément prioritaire pour une organisation internationale. Dans le cas du projet AHELO, l'objectif pour l'OCDE était bien plus modeste, dans la mesure où il s'agissait de trouver huit pays consentants pour s'engager dans (et donc financer) le projet. Les récits des expériences nationales ne doivent pas nécessairement être des *success stories*; leur atout est déjà d'exister (sur le mode *anything works*). Quelle que soit l'expérience nationale, l'essentiel est dans le paragraphe qui chapeaute le compte rendu par pays, dans lequel AHELO devient un « catalyseur » (Abu Dhabi), un « projet de réforme révolutionnaire » qui répond à la demande du « peuple égyptien » (Égypte), un « engagement excitant dans une conversation internationale » (Japon), un « voyage vers l'excellence » (Corée). En dehors de l'intérêt particulier – et différent – que chaque pays participant peut en retirer – la principale utilité de la convocation des expériences nationale est de légitimer les projets et l'orientation politique de l'organisation internationale.

Conclusion

En raison de ses usages largement normatifs, la notion de bonnes pratiques a des chances de partager le sort de la notion de gouvernance, la notoriété en moins, pour demeurer « un mot magique doté de multiples propriétés » (Smouts, 2012, p. 244). Sa carrière risque d'être moins éclatante, ce mot-valise ayant une portée plus restreinte. S'il est utile aux organisations internationales pour légitimer leurs stratégies et insister sur la manière dont elles incluent ou consultent les gouvernements, le terme semble moins séduisant pour la littérature académique. Il importe toutefois de suivre la carrière du terme dont l'usage représente plusieurs avantages pour les organisations internationales.

- Il contribue à la construction de problèmes publics dans l'espace international (tel qu'un système d'enseignement insuffisamment tourné vers la production de « compétences » directement utiles pour résoudre les problèmes) ;
- Il réaffirme le besoin d'une action plus poussée de l'organisation internationale dans le domaine pour offrir aux pays membres des données qui ne sont parlantes que comparées aux autres pays ;
- Il fournit une démonstration selon laquelle les recommandations éventuelles ne sont pas imposées mais qu'elles sont consultées, voire élaborées de manière conjointe (les « bonnes pratiques » ressemblent ainsi à l'injonction à la « participation ») ;
- Le renvoi vers des situations nationales permet d'affirmer, preuve à l'appui, que le choix des instruments de mesure n'est pas irréaliste ni arbitraire.

Faut-il conclure pour autant, comme l'a fait Jenny Ozga (2008) sur le cas de la qualité, que le débat sur les bonnes pratiques est une « distraction » permettant de détourner le regard de l'articulation entre le gouvernement du savoir et le pouvoir ? Nous tendons à y répondre par l'affirmative, dans la mesure où l'enjeu dans la convocation de bonnes pratiques, n'est pas à rechercher dans le contenu précis de l'expérience nationale. Le véritable enjeu est ailleurs : dans le repositionnement stratégique de l'organisation internationale dans le secteur étudié et

dans l'approbation de ses membres ou associés, qu'elle doivent s'assurer tout au long du processus. C'est donc un élément (en apparence faible) du savoir, convoqué au service du pouvoir.

Références

Barats Christine, « Le dire managérial porté par les Tic : 'démarche qualité' et 'bonnes pratiques' dans l'enseignement supérieur », *Quaderni*, n°69, printemps 2009, p. 75-91.

Barnett Michael, Finnemore Martha, *Rules for the World. International Organizations in Global Politics*, Cornell University Press, 2004.

Bruno Isabelle, *À vos marques, prêts, cherchez ! La stratégie européenne de Lisbonne, vers un marché de la recherche*, Éditions du croquant, savoir/agir, 2008.

Bruno Isabelle, Didier Emmanuel, *Benchmarking. L'État sous pression statistique*, La Découverte, Zones, 2013.

Buisson-Fenet Hélène, Pons Xavier, « L'eupéanisation de l'École française en débat ; le cas contrasté de l'évaluation des établissements scolaires », *Politix*, vol. 25 ; n° 98, 2012, p. 129-146.

Carvalho Luis Miguel, « The Fabrications and Travels of a Knowledge-Policy Instrument », *European Educational Research Journal*, vol. 11, n° 2, 2012, p. 172-188.

Charlier Jean-Émile, « L'influence des organisations internationales sur les politiques d'éducation. La douce violence de la "Méthode ouverte de coordination" et de ses équivalents », *Éducation et sociétés* 2003/2 (n° 12), p. 5-11.

Coffield Frank, Edward Sheila, « Rolling out 'good', 'best' and 'excellent' practice. What next? Perfect practice? », *British Educational Research Journal*, Vol. 35, n° 3, juin 2009, pp. 371-390.

Collins C., Rhoads R., « The World Bank, support for universities, and asymmetrical power relations in international development », *Higher Education*, Vol. 59 n° 2, 2010, p. 181-205.

Croché Sarah, *Le pilotage du processus de Bologne*, Bruxelles, Bruylant [coll. Thélème], 2010.

Cussó Roser, « Quand la Commission européenne promeut la société de la connaissance », *Mots. Les langages du politique*, n° 88, novembre 2008, p. 39-52.

Dale Roger, Robertson Susan, *Globalisation and Europeanisation in Education*. Oxford, Symposium Books, 2009.

Dehousse Renaud, « La méthode ouverte de coordination. Quand l'instrument tient lieu de politique », in : Renaud Dehousse, Pierre Lascombes, *Gouverner par les instruments*, Presses de Sciences Po, « Académique », 2005, p. 331-356.

Devin Guillaume, Smouts Marie-Claude, *Les organisations internationales*, Paris, Armand Colin, 2011.

Finnemore M., Sikkink K., “International Norm Dynamics and Policy Change”, *International Organization*, vol. 52, n° 4, 1998, p. 887-917.

González Julia, Wagenaar Robert (Eds.), *La contribution des université au processus de Bologne*. (Tuning, pour une convergence de structures éducatives en Europe), Tuning / Publications de l’Université Deusto, 2007.

Grek Sotiria, “Governing by Numbers: the PISA ‘Effect’ in Europe”, *Journal of Educational Policy*, 24 (1), p. 23-37, 2009.

Grek Sotiria, Lindgren Joakim (Eds.), *Governing by inspection* [Studies in European education series], London/New York, Routledge, 2015.

Henry M., Lingard B., Rizvi F., Taylor S., *The OECD, Globalisation and Education Policy* (Issues in Higher Education, n° 13), Bingley, Emerald Group Publishing, 2001.

Jakobi Anja P., Martens Kerstin and Wolf Klaus Dieter, *Education in political science: discovering a neglected field*, Routledge, 2013.

Keeling Ruth, ‘The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: The European Commission’s Expanding Role in Higher Education Discourse’, *European Journal of Education*, Vol. 41, n°2, 2006, p. 203-223.

Lascoumes Pierre, Le Galès Patrick (dir.), (2004), *Gouverner par les instruments*, Paris, Presses de Sciences Po, 2004.

Lingard Bob, « Globalisation, the research imagination and deparochialising the study of education », *Globalisation, Societies and Education*, Vol. 4, No. 2, 2006, p. 287–302.

Marginson, Simon, « Vers une hégémonie de l’université globale », *Critique Internationale*, n°39, 2008, p. 87-107.

Martens Kerstin, Rusconi A. et Leuze K. (dir.), *New Arenas of Education Governance. The Impact of Internatinal Organizations and Markets on Education Policy Making*, Houndmills, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2007.

Martens, K., Jakobi, A.-P. (Eds.) (2010), *Mechanisms of OECD Governance – International Incentives for National Policy Making*, Oxford University Press.

Meyer Heinz-Dieter, Benavot Aaron (eds.), *PISA, Power, and Policy. The emergence of global educational governance* [Oxford Studies in Comparative Education], Symposium Books, 2013.

Musselin Christine, « Les politiques d’enseignement supérieur », in Olivier Borraz, Virginie Guiraudon, *Politiques publiques 1 : la France dans la gouvernance européenne*, Paris, Presses de Sciences Po, « Académique », 2008, pp. 147-172.

Nay Olivier, Petiteville Franck, « Éléments pour une sociologie de changement dans les organisations internationales », *Critique internationale*, n°53/4, 2011, p. 9-20.

Normand Romuald, « Les comparaisons internationales de résultats: problèmes épistémologiques et questions de justice », *Éducation et sociétés*, n° 12, 2003, p. 73-89.

Normand Romuald, Vincent-Dalud Monique, « Sciences de gouvernement de l'éducation et réseaux transnationaux d'experts : la fabrication d'une politique européenne », *Éducation et société*, 1, n° 29, 2012, p. 103-123.

Ozga Jenny, « Governing Knowledge: research steering and research quality », *European Educational Research Journal*, vol. 7, n° 3, 2008.

Rizvi F., Lingard Bob (2009), *Globalizing education policy*, Routledge.

Simola Hannu, "The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education", *Comparative Education*, vol. 41, n° 4, novembre 2005, p. 455-470.

Smouts Marie-Claude, « Du bon usage de la gouvernance en relations internationales », *Revue Internationale des Sciences Sociales*, n°155, mars, 1998, p. 85-94.

Smouts Marie-Claude, « Gouvernance », in : Dario Battistella, Franck Petiteville, Marie-Claude Smouts, Pascal Vennesson, *Dictionnaire des relations internationales*, 3^{ème} édition, 2012.

Vettoretto Luciano, « A Preliminary Critique of the Best and Good Practices Approach in European Spatial Planning and Policy-making », *European Planning Studies*.

Zgaga Pavel, Teichler Ulrich, Brennan John (Eds.), *The Globalisation Challenge for European Higher Education, Convergence and Diversity, Centres and Peripheries*, Francfort / Main, Peter Lang, 2013.