



**Dimitris
Mattheou**

Professeur
d'éducation
comparée, université
d'Athènes



Promouvoir la compréhension mutuelle en matière d'éducation en Europe

Les visites d'étude et la contribution de l'éducation comparée

L'apprentissage mutuel en matière d'éducation grâce aux visites d'étude et à l'observation directe s'inscrit dans une longue tradition. Il a toujours été réconfortant d'espérer éviter les erreurs en mettant à profit les expériences d'autrui. Cet espoir est d'autant plus fort à l'heure actuelle, où nous nous efforçons de construire un avenir européen. Cependant, ces efforts ne sont pas toujours couronnés de succès. Les établissements d'éducation sont trop complexes et trop étroitement imbriqués dans le tissu social pour permettre une compréhension facile et claire de leur fonctionnement. Le présent article pose un regard critique sur la nature et les perspectives des programmes de visites d'étude. Il met en évidence les difficultés et les écueils des visites d'étude et examine les conditions dans lesquelles ces visites peuvent véritablement contribuer à la prise de décisions politiques judicieuses et à la résolution des problèmes.

Il y a plus d'un siècle et demi, Marc-Antoine Jullien de Paris, intellectuel et pédagogue français cosmopolite, ami de personnalités exceptionnelles telles que Napoléon, Jefferson, Pestalozzi et Humboldt, fut parmi les premiers à percevoir le rôle potentiel de l'éducation dans le bien-être des individus et dans le progrès des sociétés européennes. Il était convaincu que si les nations moins développées de l'Europe pouvaient connaître les pratiques éducatives réussies dans d'autres pays, elles bénéficieraient de leur exemple et de leurs progrès (Jullien, 1817). Dans ce but, il établit un questionnaire détaillé ⁽¹⁾ destiné à la collecte systématique d'informations et recommanda d'organiser des visites d'étude dans d'autres pays d'Europe pour les responsables de l'éducation. En un sens, il fut le précurseur de nombreux programmes communautaires actuels, tels qu'Arion.

Bien que le projet de Jullien n'eût qu'un succès limité, les responsables de l'éducation suivirent bel et bien certaines de ses recommandations. Ils se rendirent à l'étranger, visitèrent des écoles et autres institutions, firent des observations et prirent des notes, recueillirent des données et présentèrent des rapports aux autorités nationales de leur pays. Leur objectif était de découvrir, dans les systèmes d'éducation étrangers, la meilleure solution à leurs problèmes d'éducation. C'était l'époque où l'on construisait les nations en établissant des systèmes nationaux d'éducation (Green, 1990); l'époque que nous, comparatistes, appelons généralement la période des «emprunts éducatifs sélectifs»

(selective education borrowing, voir Noah et Eckstein, 1969), car on était alors persuadé que les institutions et les pratiques qui avaient réussi dans un pays, une fois minutieusement observées et étudiées, pouvaient être transposées et reproduites dans d'autres. Les États-nations ne pouvaient que bénéficier d'un tel processus ⁽²⁾.

Néanmoins, à la fin du 19^e siècle, il devint évident que les systèmes nationaux d'éducation nouvellement établis avaient des caractéristiques extrêmement différentes. Les emprunts éducatifs massifs n'avaient pas conduit à la convergence des systèmes. Ceux-ci différaient dans certaines de leurs valeurs fondamentales, dans leur structure, leur organisation, leur administration, etc. Plus importantes encore étaient peut-être les différences concernant la manière dont les peuples européens avaient appris à se percevoir l'un l'autre, ce qui donna lieu aux deux affrontements qui ensanglantèrent l'Europe en l'espace de 30 ans au cours du 20^e siècle.

Aujourd'hui, l'Europe est un espace de paix. Les haines ancestrales ont laissé la place à la coopération et au compromis. La vision d'une Europe unifiée se concrétise progressivement, malgré d'occasionnelles réticences. L'éducation, qui demeure de jure la responsabilité exclusive des États-nations, est une nouvelle fois invoquée, non plus exclusivement pour servir les intérêts nationaux, comme par le passé, mais aussi pour développer l'identité européenne en promouvant la compréhension mutuelle, en

(1) Le questionnaire de Jullien a été traduit en plusieurs langues, notamment en anglais (S. Fraser, 1964) et en grec (D. Mattheou, 2000). Les lecteurs hellénophones pourront également consulter P. Kalogiannaki (2002).



mettant à profit les expériences des autres et, plus généralement, en supprimant tout obstacle à l'intégration européenne. À cette fin, les autorités communautaires déploient des efforts plus délibérés, plus systématiques et plus ouverts pour aider les pédagogues à saisir l'essence des modes de pensée que l'éducation a façonnés chez les autres peuples. Pour réaliser cet objectif clairement politique, elles ont mis en place un certain nombre de programmes - dont les programmes de visites d'étude, réminiscent des pratiques du 19^e siècle dans ce domaine. Pour servir avec efficacité cette noble cause, les programmes communautaires de visites d'étude, qui constituent le thème exclusif du présent article, devraient tirer le meilleur parti possible de la précieuse expérience et de la sagesse conventionnelle de l'éducation comparée. Ci-après, nous examinerons les principaux éléments de cette précieuse expérience et nous proposerons des moyens pour l'utiliser de manière à faire des visites d'étude des instruments efficaces de compréhension mutuelle en Europe.

La sagesse conventionnelle de l'éducation comparée

L'éducation comparée est l'une de ces disciplines scientifiques dont l'histoire est faite de turbulences et de vicissitudes (Bray, 2003; Wilson, 2003; Cowen, 2000; Crossley, 2000; Mattheou, 2000; Holmes, 1965; Hans, 1949). Son but initial était d'identifier et de comprendre les raisons sous-jacentes aux différences qui existaient, malgré les influences transnationales profondes et durables, entre les systèmes d'éducation nouvellement établis au 19^e siècle. Dans l'entre-deux guerres, elle s'est attachée à démontrer qu'il existait bel et bien des relations de cause à effet entre société et éducation, dans un souci de servir la noble cause de préserver la paix. Dans les premières décennies de l'après-guerre, l'éducation comparée s'est intéressée aux problèmes liés à la démocratisation et au développement de l'éducation. Par la suite, reflétant en cela les conjectures de l'époque, elle s'est attelée aux questions contemporaines, de la mondialisation et de la société de la connaissance à l'exclusion sociale et au processus cognitif, qui sont actuellement à l'ordre du jour de l'éducation. Dans aucune de ces circonstances, même lorsqu'elle a fait serment d'allégeance à la cause de la théorie pure, à l'explication et à la compréhension, l'éducation comparée n'a véritablement renoncé

à ses aspirations politiques. Dès lors, au fil de décennies successives de contact direct avec les réalités de la prise de décision en matière d'éducation, elle a accumulé une expérience riche et précieuse, qui est codifiée dans un certain nombre d'articles de foi. Trois de ces articles de foi présentent un intérêt particulier pour notre propos.

Le premier article de foi pour les comparatistes définit l'éducation comme un «être vivant» (Sadler, 1964). Il n'est pas possible d'en extraire sélectivement un élément, une institution par exemple, de le transplanter dans un contexte national différent et de s'attendre à le voir prospérer et porter des fruits comme il le faisait dans son environnement d'origine. C'est comme si l'on voulait voir pousser une palmeraie dans la zone arctique à partir de palmiers prélevés dans une zone tropicale ou un oranger à partir de quelques feuilles et de quelques fleurs cueillies dans le jardin d'un voisin. Le désillusionnement des conseillers étrangers qui, dans les années 60, tentèrent de transplanter les institutions occidentales dans les pays du Tiers-Monde (Arnové, 1980) ou celui des réformateurs qui, de nos jours, s'emploient à importer le «managérialisme» anglo-saxon dans leur propre système d'éducation (Cowen, 1996) témoigne de la véracité de cette assertion.

Le deuxième article de foi établit que les éléments externes à l'éducation, à savoir les éléments de son contexte social élargi, sont plus importants que les éléments internes au système d'éducation proprement dit (Sadler, op. cit.), dans le sens où c'est le contexte social qui est le facteur essentiel de toute évolution majeure qui s'y opère. Les valeurs qui régissent notre éducation sont des valeurs sociales; les préoccupations et les priorités éducatives sont, fondamentalement, des préoccupations et des priorités sociales. En tant qu'individus, nous avons été façonnés par la société dans laquelle nous avons grandi; nous sommes les produits de notre époque et des circonstances, prisonniers d'un tissu de sens et d'hypothèses sociales que nous ne reconnaissons pas nous-mêmes, comme l'a fait observer l'un des comparatistes les plus éminents (King, 1976).

Les préoccupations liées à l'égalité des chances en matière d'éducation trouvent un écho direct dans les mouvements en faveur de l'égalité sociale. Les plaidoyers pour des réformes démocratiques plus poussées dans le do-

(2) Horace Mann, par exemple, présente en 1844 au Conseil de l'éducation de l'État du Massachusetts un rapport dans lequel il écrivait: «[...] si nous avons suffisamment de sagesse pour apprendre à partir des expériences des autres [...], nous pouvons éviter les calamités considérables et terribles qui frappent en ce moment d'autres peuples. D'un autre côté, je n'hésite pas à affirmer qu'il y a beaucoup de choses dans les autres nations que nous, dans la nôtre, ferions bien d'imiter [...]». Victor Cousin insiste quant à lui dans son rapport (1833) sur «la réelle grandeur de l'être humain [qui consiste] à emprunter ailleurs ce qui est bon et à le perfectionner en se l'appropriant». Il note encore: «Nous pouvons assimiler ce qu'il y a de bon chez les autres peuples sans aucune crainte de cesser d'être nous-mêmes» [traduit de l'anglais].



maine de l'éducation reflètent les préoccupations contemporaines des sociétés soucieuses d'approfondir et de renforcer la citoyenneté démocratique, tout particulièrement dans les pays qui, dans un passé récent, ont subi le joug de régimes autocratiques. Le respect d'autrui dans les établissements scolaires est l'expression du consentement social plus large au pluralisme culturel et à la tolérance politico-religieuse. Le souci de resserrer les liens entre l'école et le marché du travail atteste l'importance accordée par la société au rôle économique des établissements d'éducation.

Le troisième article de foi établit que les contextes sociaux et, par voie de conséquence, l'éducation, présentent des différences. Ils ont suivi un développement différent au cours de l'histoire, sous l'influence de forces et de facteurs différents, et les circonstances actuelles et les perspectives futures requièrent des priorités et des plans d'action différents en matière de politique éducative. Comparez, par exemple, les sociétés irlandaise et française et regardez la place de la religion dans les programmes scolaires; comparez aussi les sociétés britannique et grecque et l'autonomie en termes de gestion des établissements britanniques et la dépendance administrative totale des établissements grecs par rapport au ministère de l'éducation; comparez encore les sociétés suédoise et allemande et observez l'organisation intégrée de la première et le système plus «éclaté» de la seconde. Comparez l'individualisme et le pragmatisme américains et le corporatisme et le paternalisme japonais dans le monde des affaires, et vous découvrirez leurs liens avec les valeurs sociales et éducatives: l'éthique protestante et l'esprit pionnier des premiers immigrants aux États-Unis et les valeurs de respect de la famille et d'attention due à ses membres au Japon. Ces exemples mettent en lumière le rôle de l'histoire et de la tradition. Regardez aussi la culture d'entrepreneuriat introduite dans les universités britanniques et néerlandaises et comparez-la à la notion de service public qui, dans les universités grecques, demeure étroitement associée à l'enseignement supérieur; cela donne une idée très nette des perceptions différentes, dans ces sociétés, de questions telles que la mondialisation, la concurrence internationale, la modernisation, etc., omniprésentes dans le débat public actuel sur l'évolution future.

Éducation comparée et programmes de visites d'étude

Cependant, pour le décideur de l'éducation, la question importante n'est pas la validité des trois articles de foi susmentionnés, auxquels il souscrit très certainement. La question cruciale pour lui est de savoir comment les utiliser pour construire et mettre efficacement en œuvre des visites d'étude dans la pratique. Pour fournir une réponse convaincante, bien que certainement prudente, il convient d'identifier au préalable les principaux objectifs de ces programmes. Arion constitue un exemple représentatif à cet égard. Selon la Commission, les principaux objectifs des visites d'étude Arion sont (a) de «permettre aux responsables et décideurs de l'éducation [...] d'adapter et de repenser leur travail en tenant compte de l'expérience directe acquise en matière de structures et de réformes éducatives dans d'autres États membres» et (b) de «mettre à la disposition des responsables politiques davantage d'informations de qualité, sélectionnées et à jour, relatives à l'évolution de l'éducation dans toute la Communauté» (Commission européenne, 2003).

Il est manifeste que le programme de visites d'étude Arion, ainsi que les visites similaires, telles que celles qui relèvent du programme Leonardo da Vinci, s'inscrivent résolument dans une perspective réformatrice et «mélioriste». L'hypothèse de départ est que les décideurs politiques, les responsables administratifs et les pédagogues qui y participent obtiendront des informations directes, fiables, qu'ils pourront utiliser et utiliseront dans leur pays, dans le cadre de projets de réforme et de politiques de l'éducation inspirés par les expériences pertinentes d'autres pays d'Europe. Cette hypothèse et cette approche de la décision politique par les autorités communautaires rappellent les nobles intentions des pères fondateurs des systèmes nationaux d'éducation, qui n'ont jamais été abandonnées en tant qu'instruments de prise de décision. Durant de nombreuses années - et peut-être plus que jamais à l'heure actuelle, où les réunions sont plus formelles, plus fréquentes et plus multilatérales -, les responsables politiques sont sortis de réunions ministérielles impressionnés par les réussites éducatives de pays sélectionnés et prêts à s'engager dans un énième projet de réforme (Phillips, 1989 et 2002). Devons-nous nous rappeler l'enthousiasme manifesté par les sociaux-



démocrates dans les années 60 à propos de la réforme globale du système suédois? Ou peut-être l'engouement réformiste qui s'est emparé de l'Europe pour un enseignement technique et professionnel qui décongestionnerait l'enseignement général et qui servirait de moteur au développement économique? Ou l'impact des politiques de l'éducation britanniques des années 80 sur les néolibéraux des divers pays d'Europe? Ou encore l'obsession actuelle pour l'éducation et la formation tout au long de la vie, l'éducation des adultes et l'assurance qualité? Combien de fois les technocrates, les responsables administratifs et les pédagogues de toutes sortes, au niveau local, national et international, ont-ils apporté aux commissions de décision leur sagesse souvent erronée en matière de systèmes d'éducation étrangers? Autant de rappels d'un mélange décousu de présomptions, d'informations inadéquates, d'interprétations naïves, de généralisations arbitraires, de vœux pieux et de préjugés. Tout comparatiste qui a siégé dans une commission de décision peut citer sans hésiter des exemples de propositions irréalisables reposant sur diverses conceptions erronées des réalités des établissements d'éducation étrangers. Face à tout cela, que peut nous apporter l'éducation comparée?

Nous avons déjà évoqué plus haut le premier conseil que peut prodiguer l'éducation comparée aux décideurs participant à une visite d'étude. En soulignant le caractère historico-contextuel des établissements d'éducation et, partant, les limites de l'emprunt éducatif, l'éducation comparée met en garde les décideurs politiques nationaux contre le risque d'interpréter les recommandations communautaires de repenser les politiques nationales «en tenant compte de l'expérience directe acquise en matière de structures et de réformes éducatives dans d'autres États membres» (Commission européenne, op. cit.) sur un mode naïf et superficiel, qui verrait dans ces recommandations des préceptes d'adoption inconsidérée de pratiques éducatives étrangères. En outre, l'éducation comparée soumet à une critique sagace toutes les allégations commodes et les certitudes infondées qui prévalent fréquemment au sein de certaines commissions de décision. Par conséquent, dès le départ, elle met en garde les décideurs susceptibles de participer à une visite d'étude contre les difficultés de leur tâche.

La deuxième contribution importante de l'éducation comparée consiste à avertir toutes les parties prenantes à un programme de visites d'étude des difficultés inhérentes à leur tâche. La première difficulté est d'ordre épistémologique. Nos observations ne peuvent jamais être pleinement objectives, quels que soient nos efforts. Cela ne tient pas tant au fait que «les choses vraiment importantes dans la vie et dans l'éducation, et les situations sociales dans lesquelles elles prennent tout leur sens, sont beaucoup trop complexes pour se prêter à une quelconque observation prétendument objective» (King, op. cit., p. 14). Cela tient essentiellement au fait que nous voyons ce que nous avons appris à voir. Lorsque nous observons, nous portons en nous toute notre histoire, notre personnalité, nos émotions du moment et notre bagage intellectuel (ibidem, p. 15).

Cela s'applique tout autant au profane qu'à l'expert. L'expert aussi, en particulier lorsqu'il observe un aspect spécifique d'un système d'éducation étranger, a un regard différent selon qu'il est chargé de recherche, conseiller auprès d'autorités éducatives étrangères, participant à une visite d'étude ou partenaire d'un projet de réforme, mais aussi selon sa formation et selon ses priorités et compétences en matière de recherche.

Les limites de notre objectivité nous imposent un certain nombre de retenues et d'obligations. Premièrement, nous devons nous accoutumer à cette idée et faire preuve d'une vigilance permanente par rapport aux limites de nos observations. Deuxièmement, nous devons systématiquement vérifier nos données en les comparant à d'autres données fiables ou en consultant des collègues qui connaissent mieux le système d'éducation considéré et son contexte social. Nous devons essayer de développer nos compétences de comparatistes en nous familiarisant avec les méthodes et les techniques pertinentes. Enfin, nous devons conserver en permanence notre ouverture d'esprit, notre sens des réalités, notre modération, notre circonspection, et être prêts à remettre en cause toutes les informations, tous les points de vue, et à réexaminer nos propres idées à la lumière de nouvelles données. Nous devons, peut-être plus que jamais, être prêts à comparer de manière scientifique et à évaluer de manière critique toutes les informations sur l'évolution des systèmes d'éducation étrangers et tous les conseils en la matière que les or-



ganisations internationales déversent dans nos contextes nationaux.

La deuxième difficulté est d'ordre conceptuel. Elle nous rappelle que toute étude valide et fiable devrait reposer sur une compréhension claire des concepts - et des hypothèses idéologiques sur lesquelles ils se fondent - qui sous-tendent notre perception du monde et de l'éducation, en particulier lorsque l'étude porte sur les systèmes d'éducation étrangers. La construction de concepts est un processus qui se déroule dans une société spécifique et qui, dès lors, est culturellement défini. Même au sein d'une société donnée, les individus n'attribuent pas le même sens au même concept. Cela est particulièrement manifeste dans le cas de concepts modernes tels que la mondialisation ou la société de la connaissance, auxquels même les scientifiques attribuent des sens différents. Soit dit en passant, nous devons d'autant plus nous méfier de ceux qui nous conseillent de nous conformer aux règles édictées par les forces inexorables de la mondialisation, de la concurrence internationale ou de l'innovation technologique. Pour en revenir à la dimension comparative, lorsque nous nous proposons d'étudier un système d'éducation étranger, nous devons être parfaitement conscients que les individus d'autres pays peuvent conférer des sens différents à certains de nos concepts. Par exemple, pour l'Européen du continent, l'école publique n'a pas du tout le même sens que les *public schools* pour le Britannique. Les *Gastarbeiter* et leur éducation sont spécifiquement allemands. Les enseignants grecs ne se sont que récemment familiarisés avec le programme d'études au sens anglo-saxon, bien que beaucoup continuent de voir dans ce dernier - que la plupart qualifient encore de «programme analytique» - une liste de chapitres de manuels scolaires à enseigner. Et il en va de même du concept d'«autonomie professionnelle», qu'ils interprètent davantage comme une moindre obligation de se conformer aux directives ministérielles que comme une pleine participation à la prise de décision au niveau de l'établissement.

De fait, lorsqu'il s'engage dans cette discipline, tout étudiant en éducation comparée éprouve le choc culturel d'aborder un système d'éducation étranger avec le bagage conceptuel de sa propre culture. Il sera par exemple difficile pour un étudiant grec, porteur des concepts fondamentaux d'un sys-

tème d'éducation centralisé - centralisme administratif, uniformité structurelle, légalisme, etc. -, de comprendre le fonctionnement d'un système caractérisé par la diversité de ses structures, de ses modèles administratifs et de ses programmes. Un étudiant anglais éprouvera tout autant de difficultés à comprendre la nature de l'éducation dispensée dans les établissements grecs - où le contenu, l'organisation et les méthodes d'enseignement sont prescrits par l'État -, s'il l'aborde en prenant pour référence conceptuelle l'autonomie professionnelle dans son acception anglaise. Moralité: si nous n'abordons pas les systèmes d'éducation étrangers dans une perspective contextuelle adéquate, il est quasiment certain que notre étude débouchera sur une impression erronée et sur des conclusions déformées et, en conséquence, que nous passerons à côté des expériences des autres peuples.

La troisième contribution de l'éducation comparée à la réussite d'un programme de visites d'étude est liée au fait que l'éducation fonctionne au sein d'un contexte social en permanence forgé par la tradition et par une vision de l'avenir. Aucune étude ne saurait être complète sans prise en compte et sans compréhension de ce contexte. Nous ne pouvons nous limiter à visiter des établissements - généralement la crème du système d'éducation que les autorités du pays d'accueil ont à offrir -, à assister à des conférences, à nous entretenir avec des enseignants et des responsables administratifs et être convaincus d'avoir appréhendé dans son ensemble tout un système ou l'un de ses éléments, ainsi que la politique qui nous intéresse. Et surtout, nous ne pouvons discerner et apprécier les forces immatérielles sous-jacentes à un système d'éducation donné, ni expliquer son fonctionnement et la dynamique du changement propre à ce système. Sans perspective contextuelle, nous ne pouvons ni parvenir à une compréhension réelle, ni tirer des enseignements utiles d'une visite d'étude. Nous illustrerons notre propos par quelques exemples empruntés au contexte grec.

Supposons que le thème d'une visite d'étude en Grèce soit la dimension européenne dans les établissements scolaires. Il est fort probable que, durant la visite d'établissements grecs, vous rencontrerez des enseignants enthousiastes, qui travaillent avec des élèves hautement motivés à plusieurs projets soigneusement conçus reposant sur di-



verses approches créatives. Pourtant, la réussite vantée et observée sera d'une utilité limitée en tant que modèle de réforme dans votre propre pays, si vous n'êtes pas à même de prendre en compte le contexte social spécifique de la situation que vous avez observée. La société grecque dans son ensemble a toujours été portée à resserrer ses liens avec l'Europe et l'Union européenne, pour des raisons à la fois culturelles et politiques. Les Grecs ont toujours été fiers d'avoir offert à l'Europe les principes fondamentaux de sa civilisation et d'être les héritiers de l'Europe des Lumières. En même temps, l'adhésion à l'Union européenne a toujours été perçue comme un bouclier contre les menaces externes et l'instabilité politique interne. Sans cet appui politique, la dimension européenne de l'éducation n'aurait peut-être pas eu les mêmes chances de succès. Et sans cette compréhension, les participants aux visites d'étude venus observer la dimension européenne dans les établissements scolaires grecs ne peuvent bénéficier des enseignements et des expériences utiles qu'ils recherchent.

De même, il serait difficile de prendre toute la mesure de la réussite des politiques relatives à l'éducation des immigrés et des réfugiés en Grèce et d'en tirer des enseignements utiles sans prendre en considération le fait que près de la moitié des Grecs sont les descendants des réfugiés d'Asie mineure de 1922 et que de nombreuses générations de Grecs ont partagé la douleur de l'émigration.

Un dernier exemple est éclairant: bien que certains progrès aient été accomplis dans ce domaine, les TIC n'ont pas encore été intégrées avec succès dans les établissements scolaires grecs. Une visite d'étude ferait peut-être apparaître certains des obstacles et certaines des difficultés, qui seraient peut-être liés à l'inertie de l'administration publique, à l'insuffisance de la formation initiale et en cours d'emploi des enseignants ou au manque d'infrastructure adéquate. Cependant, le visiteur ne peut se faire une idée complète et claire de la situation et en tirer des enseignements utiles, s'il n'est pas en mesure de comprendre aussi les facteurs intellectuels et idéologiques sous-jacents à l'éducation en Grèce.

Pour des raisons d'ordre historique, l'éducation en Grèce vise traditionnellement à cultiver l'esprit et les valeurs morales. Ce sont les savoirs théoriques plutôt que les sa-

voirs pratiques qui sont réellement importants à l'école et les enseignants ont appris au fil du temps à respecter ces principes dans leur travail. Pour intégrer résolument les technologies dans les programmes scolaires ou dans l'enseignement, il faut non seulement éliminer les obstacles institutionnels, mais aussi modifier la culture scolaire traditionnelle.

Certains, dans les cercles réformistes optimistes et audacieux, réfuteront l'importance que nous attribuons au rôle de la tradition et des forces sociales et culturelles, au motif que, de nos jours, l'éducation a essentiellement trait à la production de compétences, à l'adaptabilité et à la flexibilité dans un monde chaotique et mondialisé en mutation rapide, à l'individualisme et à la préférence culturelle, au *vivre* plutôt qu'au *philosopher*. Leur argument est que les États et les individus qui ne tiennent pas compte des réalités de la mondialisation, de l'explosion technologique dans les domaines de l'informatique et de la biologie, du caractère multiculturel des sociétés postmodernes et de la relativité culturelle, du déclin de l'État-nation et de l'échec du projet des Lumières et qui, plus généralement, ne comprennent pas l'omnipotence des forces internationales et le caractère inévitable des changements qu'elles entraînent, risquent de se retrouver en marge de la société mondiale et à l'arrière-garde de l'histoire. Dès lors, les conseils récurrents et insistants prodigués aux pédagogues sont de suivre le courant et de railler ceux qui ne se plient pas à la règle.

À cela nous répondrons en deux points. En premier lieu, tous ces constats concernant les forces internationales et leurs corollaires sont tout simplement inexacts. L'État-nation demeure solide et constitue encore le seul cadre de référence pour la légitimation politique des structures supranationales (Mattheou, 2001), même s'il a perdu certaines de ses prérogatives économiques et politiques. La mondialisation, contestée et exécutée à divers titres, n'est un phénomène ni nouveau ni universel (Hirst et Thomson, 1996; Ashton et Green, 1996). L'explosion technologique actuelle, bien qu'impressionnante et d'une force peut-être sans précédent, n'est rien de plus qu'une autre étape dans une longue série d'explosions dans ce domaine, qui n'ont pas encore marqué de leur empreinte créatrice toutes les régions du monde.



En second lieu, la plupart des arguments susmentionnés sont a-historiques, positivistes et, dans une certaine mesure, déterministes. Ils occultent l'aptitude de l'être humain à repousser et à combattre les forces omnipotentes et sa volonté d'emprise sur l'histoire. La longue tradition intellectuelle du continent européen atteste le caractère dialectique de l'histoire et du progrès humain. Et la contribution considérable de l'Europe à la civilisation mondiale prouve indéniablement l'importance de l'engagement politique actif dans l'écriture de l'histoire.

Préparer les visites d'étude dans une perspective comparatiste

Il est indéniable que la traduction de la théorie en pratique est une tâche difficile; un cours d'aéronautique et un manuel de l'appareil ne suffisent certainement pas à garantir la sécurité d'un vol. De même, si l'éducation comparée fournit des lignes directrices pour améliorer l'efficacité des visites d'étude, elle ne saurait conjurer tous les démons des erreurs d'appréciation. C'est dans cet esprit que doivent être perçues les remarques ci-après.

Une visite d'étude est fondamentalement un exercice de communication et, pour en améliorer l'efficacité, il importe de la considérer comme telle. Le visiteur est mis en contact avec un certain nombre de personnes qui travaillent dans - ou entretiennent des liens avec - une organisation/un établissement. Ces personnes sont censées être disposées à satisfaire son intérêt en lui expliquant la situation et en répondant à ses questions. En ce sens, elles émettent un message codé, qui reflète leurs hypothèses concernant les sujets d'intérêt des visiteurs et leur propre perception des éléments fondamentaux et représentatifs de leur organisation ou établissement. À cet égard, les hôtes utilisent certains concepts qui leur sont familiers - et dont ils supposent qu'ils sont familiers à leurs visiteurs - et, dans certains cas, ils considèrent certains aspects contextuels de leur message comme allant de soi.

Les visiteurs interprètent - ou, dans un sens plus technique, décodent - le message en fonction de leurs propres hypothèses, de leurs outils conceptuels et de leurs préférences et intérêts personnels. Du fait de leurs origines nationales et/ou culturelles différentes, ces visiteurs ont des hypothèses, des intérêts et des contextes conceptuels diffé-

rents, qui les conduisent à des interprétations différentes du message et à une compréhension différente de la situation.

Enfin, une double strate administrative est chargée de rapprocher les visiteurs de leurs hôtes: les autorités du pays d'accueil décident du programme et de l'organisation des visites d'étude, tandis que les autorités des pays d'origine sélectionnent les candidats en fonction de certains critères, fournissent des informations de base avant la visite et reçoivent des rapports après l'événement. Chacune de ces strates est hautement importante dans le processus de communication pour décider du destinataire, du destinataire et du thème du message et, par conséquent, dans une large mesure, de son contenu et de son interprétation.

Après avoir identifié les participants à ce processus de communication, nous pouvons maintenant procéder à la description des phases d'une visite d'étude et préciser les domaines dans lesquels l'éducation comparée peut apporter une contribution. Pour les besoins de l'analyse, nous articulons ce processus en cinq phases distinctes:

- sélection par les autorités du pays hôte du thème, du contenu et de la structure de la visite d'étude;
- sélection des visiteurs potentiels en fonction d'un certain nombre de critères spécifiques;
- préparation et soutien des visiteurs potentiels assurés par les autorités des pays d'origine;
- visite proprement dite, à laquelle participent les visiteurs mais aussi un certain nombre de personnes sélectionnées par les autorités du pays hôte, ici aussi en fonction de certains critères;
- rapports transmis aux autorités des pays d'origine et à un public plus large d'acteurs de l'éducation.

La première phase dépend dans une large mesure de deux facteurs. Les visites d'étude doivent correspondre aux priorités spécifiques des programmes Socrates/Leonardo da Vinci et aux réalités éducatives de l'Europe d'aujourd'hui; elles doivent également tenir compte des potentialités du pays hôte. Malgré les similitudes que présentent la plu-



part des problèmes et des politiques en matière d'éducation dans les différents États membres de l'UE - résultats inévitables de divers facteurs, notamment des forces de la mondialisation, de l'intégration européenne et de la société/l'économie de la connaissance -, certaines questions éducatives ont une spécificité nationale, liée soit aux conditions propres à tel ou tel pays, soit au caractère novateur des politiques qui y sont mises en œuvre. La transformation des établissements d'éducation dans les anciens pays communistes d'Europe - dans des conditions tout à fait particulières -, ainsi que les politiques de «managérialisme» des établissements anglais - innovation qui s'inscrit dans le droit fil des traditions organisationnelles anglaises -, entrent dans cette catégorie. Dès lors, la distinction entre problèmes/politiques «similaires» et «spécifiques» pose la question de la pertinence du thème d'une visite d'étude pour les pédagogues étrangers (tout particulièrement lorsqu'il s'agit de conditions spécifiques) et fait peser sur le visiteur des exigences radicalement différentes en termes de connaissance des conditions propres au pays visité. Un enseignant grec, par exemple, qui intervient dans un système d'éducation fortement centralisé, pourra s'interroger sur la pertinence d'étudier la gestion locale d'un établissement en Angleterre; pour trouver un intérêt réel au thème de la visite, il devra se documenter sur les traditions de décentralisation propres au système d'éducation anglais, sur le professionnalisme des enseignants et sur le caractère libéral de la politique dans ce pays, sur la confiance du public dans la gestion scientifique, etc., davantage que s'il devait étudier, par exemple, l'enseignement spécial.

L'éducation comparée peut fournir les moyens de distinguer le similaire du spécifique - ce qui, dès le départ, a été l'un de ses objectifs principaux - et de mettre en lumière la nature et l'importance des similitudes et des spécificités de la prise de décision politique. Cette contribution revêt une importance manifeste dans le choix des thèmes et dans la structuration des visites d'étude. Sous réserve que les autorités ne montrent pas à leurs visiteurs ce qui est purement surprenant et facilement observable, dans le seul but de remplir leurs obligations conventionnelles, et qu'elles disposent de l'expertise comparatiste nécessaire, elles peuvent sélectionner un thème et organiser la visite d'étude autour de ce thème de manière à mettre en lumière les éléments contextuels

importants de la politique et à faire nettement apparaître les spécificités par rapport aux similitudes. De même - dès lors qu'il existe toujours des perspectives et des points de vue différents au sein d'une société -, les autorités du pays hôte devraient prévoir des présentations de points de vue antagoniques/minoritaires, ainsi que des visites et des observations d'établissements moins exemplaires. Cela permettra aux visiteurs non seulement de se faire une idée plus complète et plus exacte de la situation, mais aussi d'élever le niveau de confusion créatrice, qui, en tant qu'élément central d'intérêt réel et d'engagement participatif, génèrera une compréhension de la situation plus profonde et plus conforme à la réalité; après tout, tel est le but final d'une visite d'étude. La première phase n'est pas une simple question de technique organisationnelle et procédurale; elle pose les bases d'une visite d'étude réussie et les autorités nationales/régionales ne devraient pas, à ce stade, hésiter à recourir aux services de spécialistes de l'éducation comparée et à coopérer avec leurs homologues étrangers.

La deuxième phase relève de la responsabilité des autorités des pays d'origine. En règle générale, celles-ci sélectionnent les visiteurs potentiels sur la base de leurs compétences linguistiques (ils doivent avoir une bonne maîtrise de la langue de la visite d'étude), de leur intérêt pour le thème de la visite ou de leur pertinence par rapport à ce thème et de leur position hiérarchique dans le système d'éducation. Ces critères, certes incontestables, ne sont pas suffisants. La prise en compte du fait qu'une visite d'étude est un exercice de communication dans lequel l'observation, le décodage et la compréhension dépendent étroitement du contexte conceptuel des visiteurs, de leur système de valeurs, de leurs hypothèses quant à la qualité de l'éducation, de leur motivation réelle, etc., devrait permettre aux autorités des pays d'origine de se faire une idée plus complète et plus exacte du profil des visiteurs potentiels. L'expérience montre que, pour certains pédagogues, la participation à une visite d'étude est une pure question de curiosité, ou de possibilité de voyage à l'étranger et de rencontres (un aspect au demeurant très utile, mais qui ne constitue pas la priorité première des programmes de visites d'étude). Pour d'autres, l'observation impartiale est entravée par une prédisposition à l'intériorisation; il y a toujours, par exemple, ceux qui voient dans le système



allemand d'enseignement technique et professionnel le modèle parfait, ou les tenants de l'encylopédisme qui, méprisant le programme d'études essentialiste du *GCE-A level* britannique (certificat d'études générales du secondaire supérieur), sont enclins à ne rechercher que des preuves factuelles durant leur visite d'étude. Le profilage des visiteurs potentiels sur la base de certaines caractéristiques descriptives d'ordre qualitatif est un exercice utile et un plus pour la phase suivante.

La troisième phase est l'axe central du processus; elle est destinée à préparer les participants potentiels à une visite réussie. En s'appuyant sur des informations détaillées et fiables concernant le thème, le contenu et la structure de la visite d'étude - informations transmises par les autorités du pays hôte à celles des pays d'origine durant la première phase - et après avoir établi le profil personnel des participants (2^e phase), les autorités sont maintenant en mesure d'organiser des séminaires ad hoc, qui peuvent comporter des cours de brève durée sur l'étude comparative de l'éducation. Indépendamment du thème de la visite, tous les visiteurs potentiels doivent être mis en garde contre les risques d'observation biaisée, d'approche décontextualisée des problèmes, de confusion entre le général et le spécifique, d'occultation du poids des circonstances et des traditions, etc. Il peut s'avérer très utile de présenter des études de cas, empruntées au riche fonds de la littérature sur l'éducation comparée, qui témoignent de malentendus et d'erreurs d'appréciation ayant donné lieu à de réelles bévues politiques. Il peut aussi s'avérer utile de fournir aux visiteurs potentiels des informations de référence sur le système d'éducation du pays hôte et sur son contexte socio-économique, culturel et politique, non de manière fragmentée et décousue, mais sous une forme méthodique qui leur permettra de se faire une idée des liens existant entre, d'une part, l'établissement observé et, d'autre part, les forces immatérielles et les réalités qui influent sur son fonctionnement. C'est seulement sous cette forme que l'information sur le pays hôte ou sur l'un de ses établissements - information, qui, à l'heure actuelle, est généralement fournie sous d'autres formes par les autorités des pays d'origine et par celles du pays hôte - prend tout son sens et acquiert une réelle utilité. Le point d'orgue de ces cours de brève durée pourrait être le développement d'un organigramme ou d'une

grille d'observation générique flexible, permettant aux participants de se concentrer sur les aspects institutionnels importants, de distinguer le général du spécifique, d'apprécier le degré d'innovation et d'utilité, etc.

Cette préparation peut aussi comporter des cours de brève durée destinés à informer les participants potentiels de l'état des connaissances (voire, pour les profanes, des cours d'initiation), sur le plan tant scientifique que politique, dans le domaine dont relève le thème de la visite d'étude. Ce type de cours est tout particulièrement important dans des domaines interdisciplinaires nouvellement développés, tels que la formation aux TIC, l'enseignement spécial ou l'éducation multiculturelle, notamment dans les pays où l'expérience et l'expertise en la matière sont limitées. Cette préparation peut aussi comporter un cours final visant à familiariser les participants avec les techniques de communication et à les aider à surmonter les difficultés liées à la mise en pratique de ces techniques, en particulier au niveau international/culturel, où les codes de communication sont généralement différents. Pour illustrer le caractère culturel de ces codes, on peut par exemple mentionner l'«enseignement privé», qui, pour les Grecs, exclut l'intervention financière des pouvoirs publics, alors que cela n'est absolument pas le cas pour les Européens de l'Ouest, ou l'école laïque, qui a des connotations différentes en France, en Irlande et en Grèce.

La quatrième phase concerne la visite proprement dite, au cours de laquelle la qualité et l'efficacité des activités de planification et de préparation menées en amont sont mises au banc d'essai. Cette phase a trait aux aspects structurels et organisationnels de la visite d'étude, aux ressources humaines qui y sont affectées, à la sélection des sites visités et/ou des événements, à la gestion du temps, etc. Autant d'aspects qui posent les bases d'une visite réussie, de sa qualité pédagogique et de son utilité en termes de décision politique. À cet égard, il convient de souligner le rôle central des ressources humaines qui, en tant qu'acteurs clés du processus de communication, doivent être pleinement conscientes de l'importance du codage, tant de leurs propres messages que de ceux des visiteurs; à ce titre, elles doivent constamment rester en phase avec les intérêts et les modes de pensée de leurs visiteurs. Il est essentiel que l'ensemble du processus de la visite fasse



l'objet d'une évaluation systématique de la part tant des hôtes (autorités et participants) que des visiteurs, sur la base d'objectifs et de critères définis conjointement et, à cette fin, que tout instrument d'évaluation valide et fiable puisse être - et soit effectivement - utilisé.

Enfin, les conclusions de l'évaluation doivent être consignées dans un rapport structuré et solidement documenté. Les différentes perspectives doivent mettre en évidence les malentendus et les faiblesses tout autant que les points forts des visites d'étude, de manière à utiliser ces conclusions pour améliorer en permanence l'ensemble du programme.

Le processus décrit ci-dessus peut susciter au moins deux réserves et/ou objections majeures: la première concerne la somme d'efforts exigée de tous les agents et autres parties prenantes (autorités, pédagogues, établissements hôtes, organisateurs) et la seconde le manque d'expertise de leur part, en particulier en matière de profilage, d'éducation comparée, de techniques de communication et d'évaluation de projets. Les exigences du processus ne doivent pas nous faire oublier l'importance de définir judicieusement les priorités politiques. Maximiser les résultats d'une action hautement prisee - et fort onéreuse - mérite des efforts conséquents. Après tout - et cela répond à la seconde objection -, dans la forme nouvelle que nous proposons pour l'ensemble du projet, la charge de travail supplémentaire est compensée par la mobilisation de ressources humaines expertes et par l'introduction d'une structure organisationnelle plus rationnelle et plus efficiente qui évite la duplication des efforts et qui maximise les ressources matérielles publiques. Dans ce contexte, les responsables administratifs continueront leur travail d'organisation et de coordination et les visiteurs consigneront leurs observations dans des rapports plus structurés et plus méthodiques. À l'évidence, le profilage, les séminaires d'éducation comparée et de techniques de communication seront l'apanage des experts (par

ex. des scientifiques) des domaines concernés. Ces efforts conjugués devraient permettre d'assurer la cohérence et l'efficacité du système et, dès lors, de mieux répondre aux attentes des pères fondateurs des programmes de visites d'étude.

Conclusion

L'apprentissage mutuel en matière d'éducation grâce aux visites d'étude et à l'observation directe s'inscrit dans une longue tradition. Il a toujours été réconfortant d'espérer qu'il suffisait de suivre la voie clairement tracée par d'autres et de mettre à profit leur expérience pour éviter les erreurs et pour adopter la bonne approche en matière de politique éducative. Cet espoir est d'autant plus fort à l'heure actuelle, où nous nous efforçons de réaliser l'intégration européenne et d'approfondir notre compréhension mutuelle. Cependant, l'exercice n'a pas toujours été couronné de succès. Les établissements d'éducation sont par eux-mêmes trop complexes, trop étroitement imbriqués dans le tissu social, pour se prêter à une compréhension facile et claire de la part de ceux qui se proposent de les étudier.

L'éducation comparée peut apporter une contribution à cet égard, à la fois en sensibilisant à l'importance et aux écueils d'une telle tâche et en fournissant les approches et les techniques appropriées pour la mener à bien avec succès. Pour ce faire, il importe non seulement de repenser les procédures actuellement en vigueur dans les divers programmes communautaires de visites d'étude, mais aussi de mobiliser activement d'autres agents et experts disposés à travailler en étroite collaboration avec les responsables administratifs et les pédagogues. Quelles que soient les inquiétudes suscitées à première vue par les nouvelles modalités proposées, cela vaut la peine d'essayer. La compréhension internationale est le socle indispensable pour une paix et une prospérité durables, objectifs suprêmes de l'intégration européenne.



Bibliographie

- Arnove, R.** Comparative education and the world-systems analysis. *Comparative education review*, 1980, n° 24, p. 48-62.
- Ashton, D.; Green, F.** *Education, training and the global economy*. Londres: Edward Elgar, 1996.
- Bray, M.** Tradition, change and the role of the world council of comparative education societies. In: Bray, M. (dir.). *Comparative education. Continuing traditions, new challenges and new paradigms*. Londres: Kluwer, 2003.
- Cousin, V.** *Rapport sur l'état de l'instruction publique dans quelques pays de l'Allemagne et particulièrement en Prusse*. Paris: F.-G., 1833.
- Cowen, R.** Comparing futures or comparing pasts? *Comparative education*, septembre 2000, vol. 36, n° 3, p. 333-342.
- Cowen, R.** Coda: autonomy, the market and evaluation systems and the Individual. In: Cowen, R. (dir.). *The evaluation of higher education systems*. Londres: Kogan Page, 1996.
- Crossley, M.** Bridging cultures and traditions in the reconceptualisation of comparative and international education. *Comparative education*, septembre 2000, vol. 36, n° 3, p. 319-332.
- Fraser, S.** *Jullien's plan for comparative education 1816-1817*. New York: Teachers College, Columbia University, 1964.
- Green, A.** *Education and state formation: the rise of education systems in England, France and USA*. Londres: 1990.
- Hans, N.** *Comparative education: a study of educational factors and traditions*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1949.
- Hirst, R.; Thomson, G.** *Globalization in question: the international economy and possibilities of governance*. Cambridge: Polity Press, 1996.
- Holmes, B.** *Problems in education. A comparative approach*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1965.
- Jullien, M. A.** Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée (1817). In: Mattheou, D. *Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης. Θεωρήσεις και Ζητήματα* [Étude comparée de l'éducation. Approches et questions]. Athènes, 2000.
- Kalogiannaki, P.** *Κείμενα Παιδείας. Συγκριτική Παιδαγωγική. Μια γαλλόφωνη προσέγγιση* [Textes sur l'éducation. Education comparée: une approche francophone]. Athènes: Atrapos, 2002.
- King, E. J.** *Other schools and ours*. Londres: Holt, Rinehart and Winston, 1976.
- Mann, H.** *Seventh annual report of the board of education: together with the seventh annual report of the Secretary of the Board*. Boston: Dutton and Wentworth, 1844.
- Mattheou, D.** *Το Πανεπιστήμιο στην Εποχή της Ύστερης Νεωτερικότητας. Συγκριτική μελέτη της ιδεολογικής και θεσμικής μεταλλαγής του* [L'université à l'ère de la postmodernité: étude comparée de sa transformation idéologique et institutionnelle]. Athènes, 2001.
- Mattheou, D.** *Συγκριτική Σπουδή της Εκπαίδευσης. Θεωρήσεις και Ζητήματα* [Étude comparée de l'éducation. Approches et questions]. Athènes, 2000.
- Noah, H.; Eckstein, M.** *Towards a science of comparative education*. Londres: Macmillan, 1969.
- Phillips, D.; Ochs, K.** Comparative studies and 'Cross-national attraction' in education: a typology for the analysis of English interest in educational policy and provision in Germany. *Educational studies*, 2002, vol. 28, n° 4.
- Phillips, D.** Neither borrower nor a lender be? The problem of cross-national attraction in education. *Comparative education*, 1989, vol. 25, n° 3.
- Programme Arion / Commission européenne*. Disponible sur Internet: http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/arion/index_fr.html [le 28.12.2004].
- Sadler, M.** How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education. *Comparative education review*, février 1964, vol. 7.
- Wilson, D.** The future of comparative and international education in a globalised world. In: Bray, M. (dir.). *Comparatives*. Londres: Kluwer, 2003.

Mots clés

Decision making,
education system,
national context,
education policy,
foreign institution,
school culture.