

Adina Barbulescu (Popovici)

Université de l'Ouest de Timisoara, Roumanie

CONSIDÉRATIONS SUR L'ÉDUCATION DANS L'UNION EUROPÉENNE DANS LE CADRE DE LA SOCIÉTÉ DE L'INFORMATION

Introduction

L'économie de la connaissance fournit un cadre générique pour l'élaboration des problèmes et des enjeux dans tous les secteurs et le développement de comparaisons sectorielles.

Un développement très inégal des connaissances entre les secteurs peut être observé: Malerba et Orsenigo (1996). L'évolution a été spectaculaire dans certains secteurs, tels que les *technologies de l'information et de la communication (TIC)* et remarquable dans le traitement de certains types de maladies humaines, mais très limitée dans d'autres domaines, par exemple *l'éducation*, les villes en développement, ou le savoir-faire managérial: Nelson (1999).

Une préoccupation majeure de la politique est de comprendre les facteurs à l'origine de ce développement inégal, et de mettre en œuvre une véritable stratégie afin de combler l'écart entre les secteurs ayant des processus rapides d'accumulation de *connaissances* et ceux dans lesquels ces processus restent faibles.

La comparaison sectorielle reste une voie de recherche prometteuse si le cadre utilisé capte suffisamment de régularités et des constantes sur lesquelles le travail comparatif peut être basé. Et c'est ce que *l'économie de la connaissance*, en tant que cadre, est capable de fournir.

Le fait que la *connaissance* possède des propriétés qui, selon les économistes, caractérisent la catégorie générale des «biens publics» montre la régularité qui prévaut sur les particularités sectorielles.

Il y a seulement *deux modes de création de connaissances*, quel que soit le secteur: *la recherche et développement formel* et *l'apprentissage par la pratique*.

Dans tous les secteurs, l'organisation et la gestion de ces modes de production sont basés sur les mêmes principes.

Un autre exemple d'une caractéristique commune réside dans le fait que *la connaissance* est coûteuse lorsqu'il faut passer d'un site à l'autre. C'est une autre question générale qui règne sur les attributs sectoriels.

1. Méthodologie

Pour répondre à nos questions, nous avons procédé à une étude de type réflexive, sur la base d'une analyse documentaire.

1.1. Le mode «épistémique» de création de connaissances

Comme indiqué précédemment, il n'y a que *deux modes de création de connaissances*: la recherche et développement formel, qualifié de «modèle scientifique» et modèle «d'apprentissage par la pratique».

La première est basée sur les relations solides et systématiques entre *la science* et *la technologie*. Nelson¹ la considère comme une science dure qui éclaire *la technologie*. Cela signifie que *la création de la connaissance scientifique* est directement utile pour *le développement des innovations des processus et produits*. Ce modèle permet la création rapide de connaissances et l'accumulation dans un domaine particulier. *Dans ce modèle*, on rencontre également des boucles de rétroaction du *progrès de la technologie* (instruments), qui ouvrent de nouveaux champs dans la recherche fondamentale et réduisent les coûts. C'est donc un complexe de dynamiques interdépendantes – avec *la technologie* d'éclairage de la science et la science qui équipe *la technologie* – qui est à l'origine d'une accumulation rapide des *connaissances* dans certains secteurs. Un tel modèle peut ne pas fonctionner dans tous les secteurs. Il se pose donc *la question d'un modèle alternatif* qui pourrait être nécessaire pour soutenir la création rapide des connaissances dans d'autres secteurs.

Dans certains secteurs, la principale source de connaissance est liée à un certain type d'effets d'*apprentissage par la pratique*, où les individus apprennent au fur et à mesure et, en règle générale, peuvent évaluer ce qu'ils ont appris et perfectionner leurs pratiques. Ce modèle est basé sur *des processus d'apprentissage*

¹ R. Nelson: *Knowledge and Innovation Systems*. "Knowledge Management in the Learning Society", OECD/CERI, 115-124, OECD, Paris 1999.

ge qui se produisent en ligne. Dans ce contexte, *la recherche et développement*, dans sa définition ordinaire, n'a pas de valeur immédiate pour développer des applications et des connaissances pratiques. Les progrès dans *le savoir-faire* ne dépendent pas du progrès scientifique, mais de la capacité à exploiter pleinement les possibilités offertes par l'apprentissage par la pratique. Une sorte de recherche et développement peut jouer un rôle dans ce processus, afin de développer des méthodes et techniques d'évaluation et de promotion des innovations issues du processus d'apprentissage par la pratique.

Les deux modèles sont différents du point de vue de *la nature de la base des connaissances*. Les deux modèles diffèrent à la fois en termes de la façon dont la *connaissance* est créée et dans la manière dont elle est diffusée. La connaissance scientifique peut très facilement être rendue explicite et codifiée, et peut donc être transmise par des livres et des revues.

1.2. Différences au sein des secteurs concernant les «cultures épistémiques»

Un secteur peut être défini comme une «communauté de pratique»: Wenger², en d'autres termes, un ensemble de praticiens qui participent à un système sur lequel ils partagent des compréhensions portant sur ce qu'ils savent et ce qu'ils font, et ce que cela signifie dans leur vie et dans leur communauté. La communauté dispose d'une *base de connaissances* spécifiques à un domaine qui guide la pratique et donne du sens au patrimoine de la communauté. *Les médecins, les enseignants* et tout autre type de professionnels de la communauté peuvent être considérés comme des exemples de communautés de pratique.

Dans ces communautés de pratique professionnelle, il y aura des sous-communautés de pratique, caractérisées par des différences par rapport à la communauté de pratique dans son ensemble. Ces différences reflètent ce que Knorr Cetina³ appelle *cultures épistémiques*, qui sont des cultures qui créent et certifient *les connaissances*. Toutes les communautés de pratique ont une orientation positive vers la «meilleure pratique», qui peut être une chose préservée dans les traditions de la communauté en tant que norme à laquelle aspirent les praticiens, ou encore quelque chose d'identifié au sein de la communauté et diffusé aux membres. La méthodologie qu'une communauté adopte pour déterminer la «meilleure pratique» dans son domaine reflétera la culture épistémique dominante au sein de la

² E. Wenger: *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge 1998.

³ K. Knorr Cetina: *Epistemic Cultures*, Harvard University Press, Cambridge 1999.

communauté. Une *culture épistémique* peut donc être définie comme un moyen d'identifier la «meilleure pratique».

Différentes communautés de pratique – biologistes, chimistes, physiciens – peuvent souscrire à la culture épistémique partagée de la science. D'autres communautés de pratique professionnelle peuvent être différenciées en sous-communautés qui souscrivent à différentes cultures épistémiques. *La médecine* est désormais dominée par la culture épistémique de la science, avec une petite communauté alternative qui adhère à la culture de l'humanisme. Ce n'est pas le cas de *l'éducation*, qui est une communauté divisée, pas seulement dominée par la culture épistémique de la science.

2. Le cas de l'éducation

Jusqu'à la fin du XIXe siècle, *l'éducation* était un champ préscientifique non compétitif. L'application de la science aux *problèmes éducatifs* a été beaucoup plus lente que dans le cas de *la médecine*.

Les résultats en matière d'*éducation* dans la première moitié du XXe siècle ont été décevants et, dans certaines régions, ont conduit à l'abandon du modèle scientifique pour la recherche en *éducation*. Les différents au sein des sciences sociales, le fait de savoir si elles peuvent ou doivent être essentiellement fondées sur la science, se reflètent inévitablement dans l'étude de *l'éducation* dans les universités.

Il y a un profond désaccord entre *deux cultures épistémiques fondamentalement opposées*: d'une part, celle qui considère *la médecine* comme un modèle potentiel pour l'avancement des *connaissances* dans les pratiques d'*enseignement* et qui sont donc actuellement amenées à soutenir *l'application des essais contrôlés randomisés (ECR)* à des problèmes d'*éducation* et, d'autre part, ceux qui rejettent cela totalement et favorisent *la culture épistémique de l'humanisme* qui a profondément influencé le travail dans les arts et les sciences humaines dans les universités. Pour ce dernier groupe, la «meilleure pratique» consiste dans le jugement, basé sur la profondeur et l'étendue de l'expérience du praticien et réalisé à travers la «pratique réflexive», terme largement utilisé⁴.

Les pays, en général, et les états membres de *l'Union Européenne*, en particulier, peuvent avoir toutes les trajectoires: mutation totale, changement graduel sur une seule dimension, ou absence de changement.

⁴ D.A. Schön: *The Reflective Practitioner*. Basic Books, New York 1983.

En Grande-Bretagne, à l'époque de Margaret Thatcher, il y avait une politique d'accroissement de la concurrence entre les écoles, à travers un choix plus vaste et des informations fournies aux parents sur les résultats scolaires en fonction des résultats des tests et des examens. *Cette approche a été maintenue depuis 1997* par le gouvernement travailliste très favorable aux politiques et pratiques fondées sur les preuves dans *l'éducation* et autres domaines ayant suivi la même évolution que *la médecine*, avec un engagement accru dans *la recherche en éducation*. Cette combinaison est le moteur de *l'éducation* comme pour la médecine, mais la trajectoire est différente, puisque, dans ce cas, l'introduction de la concurrence et la croissance des externalités de *connaissances* précèdent la base scientifique plus solide de la recherche et développement.

De nombreux pédagogues universitaires sont profondément hostiles à la *culture épistémique de la science*.

À l'heure actuelle, *en Grande-Bretagne*, il semble peu probable que l'une des deux cultures épistémiques prévaudra dans l'étude universitaire de *l'éducation*. La communauté de pratique de *la profession enseignante* ne souscrira donc pas à une culture épistémique dominante, mais viendra partager des éléments des deux cultures épistémiques dans une nouvelle synthèse de la pratique qui sélectionne et combine des éléments des deux.

Alors que *le Royaume-Uni* est un bon exemple d'un état membre de *l'Union Européenne* qui tente de changer radicalement la structure de *la base de connaissances*, d'autres cas d'états membres de *l'Union Européenne* fournissent des exemples d'un autre type de politique.

Dans le cas français, par exemple, il n'existe aucune politique explicite visant à modifier les paramètres de *la base de connaissances* du secteur de *l'éducation*. En conséquence, l'objectif politique principal est l'amélioration du système existant, qui représente un modèle traditionnel dans un environnement concurrentiel très faible et une forte domination de *la culture humaniste*. En ce moment historique, rien ne peut être dit sur les avantages concurrentiels de ces différentes stratégies nationales.

3. La dynamique de l'Européanisation et de l'institutionnalisation éducationnelle⁵

En ce qui concerne le développement de *l'institutionnalisation* après la deuxième moitié des années '80, un examen plus détaillé⁶ indique que quelques facteurs directement liés au *système de l'Union Européenne* n'ont pas joué un rôle significatif. Autrement dit, les activités pré-décisionnelles n'ont pas conduit automatiquement à des décisions. La dynamique de *la nouvelle européanisation*, qui consiste à produire des programmes indépendants et des résolutions pro-européennes doit être analysée pour examiner les changements qui se sont produits dans l'environnement de *l'Union Européenne*. Nous voulons parler des changements politiques, vis-à-vis desquels les états membres et le Conseil Économique ont réagi pour renforcer *l'institutionnalisation éducationnelle*.

Pendant la fin des années '70 et le début des années '80, les structures économiques internationales ont changé, ce qui a entraîné des changements dans les options des pays membres de *l'Union Européenne*, dans le sens que les changements à long terme dans la puissance économique des différents pays et groupements régionaux se sont accumulés vers un point critique. Comme la position économique relative des États-Unis a baissé pendant plus d'une décennie, ce n'était plus *une option viable pour les Européens* que de suivre les États-Unis et s'adapter à ce pays en qualité de moteur économique. Au début des années '80, la politique économique de l'Administration Reagan a été fortement critiquée par les politiciens européens, y compris par des gens qui, autrement, étaient favorable au partenariat entre les États-Unis et l'Europe de l'Ouest. De plus, il y avait plusieurs autres pommes de discorde sur les deux côtés de l'Océan Atlantique qui ont conduit les décideurs européens à redouter une dépendance européenne vis-à-vis du dirigisme américain⁷.

En ce qui concerne *la position européenne dans la structure économique internationale*, des indicateurs différents ont conduit à des conclusions différentes. C'était une simplification excessive de parler du déclin de l'Europe, mais il y avait un large débat sur *l'euro-sclérose au début des années '80*. Les pays européens

⁵ À consulter: A. Popovici: *Enjeux de la Politique Éducationnelle de l'Union Européenne*, Studia Universitatis "Vasile Goldis", Arad, Seria Stiinte Economice, An 20/2010, partea I, Editura "Vasile Goldis" University Press, Arad, pp. 289-296, 2010.

⁶ E. Beukel: *Reconstructing Integration Theory: the Case of Educational Policy in the EC*. "Cooperation and Conflict" 1994, 29 (1).

⁷ R.H. Ginsberg: *US-EC Relations, The European Community and the Challenge of the Future*. Frances Pinter, London 1989, pp. 256-78.

membres de la Communauté Européenne ont commencé à reconsidérer leurs possibilités et stratégies économiques. *Pendant la première moitié des années 80*, les différentes élites, dans le gouvernement, les affaires et la Commission, ont commencé à réfléchir sur *les nouvelles stratégies économiques, technologiques et politiques qui pourraient revigorer l'intégration européenne et faire face aux différents défis*⁸.

Évaluée dans ce contexte, *la nouvelle institutionnalisation du domaine éducationnel de la Communauté Européenne* peut être regardée comme *un effort plus considérable pour relancer l'Europe* en réponse aux changements dans les tendances économiques internationales, devenues visibles *dans la première moitié des années '80*.

Un autre facteur dynamique concerne *les conséquences des changements dans les TIC* qui pourraient être résumées dans le passage de la société industrielle à la *société de l'information*. Le point essentiel c'est que, tandis que la technologie des sociétés industrielles est fondée sur des systèmes mécaniques visant la production de masse, *la technologie de nos jours* est fondée sur *les connaissances*. *La société postindustrielle* est une *société de connaissances*, où *les connaissances*, comme le centre social de gravité, se déplacent vers le travailleur qui collecte et utilise *l'information* pour être conforme aux *demandes hétérogènes de la société*⁹. Les processus économiques critiques dépendent de l'organisation basée sur *les informations*, *l'utilisation de l'information systématique*, de l'imagination et d'autres compétences qui sont conditionnées culturellement. La flexibilité, *les connaissances* et *l'éducation* sont rémunérées d'une façon très différente par rapport à la société industrielle traditionnelle et tout se produit en même temps que *l'interdépendance croissante* entre les gouvernements, les entreprises et leurs citoyens à travers les frontières nationales.

*Un exemple de coopération dans le secteur de l'éducation entre les états membres de l'Union Européenne utilisant les TIC est eTwinning*¹⁰, qui représente une plate-forme libre et sûre permettant aux *enseignants* de se connecter, de développer des projets de collaboration et partager des idées *en Europe*. Elle permet aux écoles dans *32 pays européens* de travailler ensemble *en utilisant les TIC*. *Les écoles et les collègues* peuvent enregistrer leurs coordonnées, chercher des partenaires et *participer à des projets collaboratifs en ligne par le biais des TIC*.

⁸ W. Sandholz, J. Zysman: 1992: *Recasting the European Bargain*. "World Politics" 1989, XLII (I), pp. 95-128.

⁹ A. Toffler: *Power Shift. Knowledge, Wealth, and Violence at the Edge of the 21st Century*. Bantam Books, New York 1990, 368-71.

¹⁰ À consulter: <http://www.etwinning.net/en/pub/index.htm> et <http://etwinninguk.wikispaces.com>.

eTwinning est une ressource sûre, sécurisée, facile à utiliser pour améliorer l'utilisation des TIC dans tous les domaines du programme. *eTwinning* est un système flexible qui peut soutenir le travail de curriculum déjà produit dans la salle de classe. La plate-forme offre un ensemble complet de ressources en ligne gratuites et disponibles pour soutenir les partenariats, y compris l'espace de profil privé, appelé bureau. Elle fournit également une gamme d'outils pour aider les utilisateurs à réaliser leur travail de projet à travers leur propre espace virtuel privé – une salle de classe virtuelle, y compris la possibilité de télécharger et de partager des ressources dans un des dossiers de projet, un calendrier, un forum de discussion en direct et les tableaux d'affichage, ainsi que la possibilité de créer leurs propres pages web du projet et demander une étiquette de qualité pour obtenir la reconnaissance de leur travail. Les utilisateurs de cette plate-forme peuvent utiliser ces outils autant qu'ils le souhaitent.

L'inscription est rapide et facile à travers le portail *eTwinning* principal. Ce portail permet aux utilisateurs d'enregistrer les détails de leurs école, fournit partenaires *eTwinning* potentiels en fonction de différents critères incluant pays, tranche d'âge, domaines d'études, etc. et en plus, offre une gamme d'outils collaboratifs pour les utilisateurs désireux de travailler avec leur partenaire *eTwinning* – s'ils ont établi un lien avec une école dans un autre pays éligible, ils peuvent enregistrer leur partenariat avec *eTwinning* et commencer un projet.

Les partenariats *eTwinning* sont formés en ligne en utilisant l'outil "Trouver Partner"; les enseignants avec leurs élèves collaborent à une série de projets basés sur le curriculum en utilisant des outils TIC passionnants et novateurs. Il est facile pour les écoles de former des partenariats de courte ou longue durée dans n'importe quel domaine, il n'y a pas de processus d'administration et aucune perte de temps pour les inscriptions.

En outre, des ateliers *eTwinning* sont régulièrement organisés à travers le Royaume-Uni et dans d'autres états membres de l'Union Européenne ou hors de l'Union Européenne pour donner des conseils de la part de praticiens, enseignants expérimentés sur l'enregistrement sur *eTwinning*, trouver des écoles partenaires et développer les compétences appropriées en matière de TIC.

Conclusion

La méthodologie pour déterminer les «meilleures pratiques» diffère entre les cultures épistémiques de la science et de l'humanisme. L'approche scientifique

mettra l'accent sur la nécessité de l'expérience pour produire *la connaissance formelle et explicite de «ce qui fonctionne»*, l'action concernée étant soigneusement précisée et diffusée par les médias écrits et visuels. *L'approche humaniste* permettra d'identifier la «*meilleure pratique*» incarnée par des praticiens exceptionnels qui diffuseront leurs *connaissances* et leur pratique tacite par la modélisation, le mentorat et le coaching.

La trajectoire de développement de *l'éducation* dans les pays membres de l'Union Européenne est très variable comme nous l'avons vu. Alors qu'*il y a des états membres de l'Union Européenne* qui tentent de changer radicalement la structure de base de la base de *connaissances*, *d'autres* fournissent des exemples d'un autre type de politique.

Pour les systèmes éducationnels, l'interdépendance croissante entre les gouvernements, les entreprises et leurs citoyens à travers les frontières nationales a des conséquences considérables. Elles doivent être *des systèmes ouverts*, car *les activités transnationales et interdisciplinaires* deviennent beaucoup plus importantes. *L'interaction économique, éducationnelle et culturelle entre les institutions éducationnelles et la vie économique dans différents pays membres de l'Union Européenne est renforcée. Le contenu et la signification sociopolitiques de ces processus sont ambigus, mais ils suivent la nouvelle institutionnalisation de l'éducation qui est étroitement liée au développement de la société informationnelle.*

Les directions les plus importantes, depuis *l'inclusion du domaine éducationnel dans le processus de prise des décisions de politique*, peuvent être expliquées plus par les changements dans *l'environnement de l'Union Européenne*, que par les initiatives des institutions. Les réactions des institutions aux changements dans l'environnement sont significatives, et plus importantes que les actions indépendantes.

Bibliographie

Beukel E.: *Reconstructing Integration Theory: the Case of Educational Policy in the EC*. "Cooperation and Conflict" 1994, 29 (I).

Ginsberg R.H.: *US-EC Relations, The European Community and the Challenge of the Future*. Frances Pinter, London 1989.

<http://etwinninguk.wikispaces.com>.

<http://www.etwinning.net/en/pub/index.htm>.

Malerba F., Orsenigo L.: *The Dynamics and Evolution of Industries*. "Industrial and Corporate Change" 1996, 5(1).

- Nelson R.: *Knowledge and Innovation Systems*. "Knowledge Management in the Learning Society". OECD/CERI, 115-124, OECD, Paris 1999.
- Knorr Cetina K.: *Epistemic Cultures*. Harvard University Press, Cambridge 1999.
- Popovici A.: *Enjeux de la Politique Éducationnelle de l'Union Européenne*. "Studia Universitatis Vasile Goldis", Seria "Științe Economice", An 20/2010, partea I, Editura "Vasile Goldis" University Press, Arad 2010.
- Sandholz W., Zysman J.: *1992: Recasting the European Bargain*. "World Politics" 1989, XLII (I).
- Schön D.A.: *The Reflective Practitioner*, Basic Books, New York 1983.
- Toffler A.: *Power Shift. Knowledge, Wealth, and Violence at the Edge of the 21st Century*. Bantam Books, New York 1990.
- Wenger E.: *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press, Cambridge 1998.

CONSIDÉRATIONS SUR L'ÉDUCATION DANS L'UNION EUROPÉENNE DANS LE CADRE DE LA SOCIÉTÉ DE L'INFORMATION

Résumé

Pour illustrer les changements et les problèmes posés par la question du développement inégal des connaissances entre les secteurs, nous analysons le domaine de l'éducation. Actuellement, les systèmes éducationnels doivent être des systèmes ouverts, car les activités transnationales et interdisciplinaires deviennent beaucoup plus importantes et la base pour des systèmes éducationnels strictement nationaux est infirmée. L'interaction économique, éducationnelle et culturelle entre les institutions éducationnelles et la vie économique dans différents pays est renforcée. Le contenu et la signification sociopolitiques de ces processus sont ambigus, mais ils suivent la nouvelle institutionnalisation de l'éducation qui est étroitement liée au développement de la société informationnelle.

Mots-clés: éducation, Union européenne, société de l'Information