

Université  
de La Réunion

CIEP

## Education comparée et coopération internationale

Actes du colloque international  
7-8 novembre 2003

Centre international d'études pédagogiques

# ÉDUCATION COMPARÉE ET COOPÉRATION INTERNATIONALE

*Actes du colloque international*  
*Université de La Réunion – CIEP*  
*7 – 8 novembre 2003*

**Sous la coordination de**

**Azzedine SI MOUSSA**

*Maître de conférences*  
*Université de La Réunion*  
*IREDU-CNRS*

## SOMMAIRE

---

### AVANT-PROPOS

**Albert PREVOS** *Directeur du Centre international d'études pédagogiques*.....p. 7

**REMERCIEMENTS** .....p. 9

### INTRODUCTION

**Azzedine SI MOUSSA** *Université de La Réunion* .....p. 11

**ALLOCUTIONS OFFICIELLES D'OUVERTURE DU COLLOQUE** .....p. 15

#### **Intervention de Madame Denise NILLAMEYOM,**

*Membre de la Commission permanente du Conseil régional de La Réunion*.....p. 17

#### **Intervention de Madame Patricia HOARAU,**

*Membre du Conseil général de La Réunion*.....p. 21

#### **Intervention de Monsieur Gilles LAJOIE,**

*Vice-Président de l'Université de La Réunion*.....p. 23

### **CHAPITRE 1 : ÉDUCATION COMPAREE ET COOPÉRATION**

**INTERNATIONALE, APPORTS ET ENJEUX** .....p. 29

#### **DE L'INTÉRÊT DES COMPARAISONS INTERNATIONALES**

##### **EN ÉDUCATION**

**François ORIVEL** *Directeur de recherche à l'IREDU-CNRS, Université de Bourgogne*.....p. 31

#### **LE SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS : UNE VISION INTERNATIONALE**

**Alain MICHEL** *Inspecteur général de l'éducation nationale, membre du comité directeur du CERI/OCDE, du groupe de direction stratégique de INES (indicateurs de l'éducation) et du groupe de pilotage de l'activité "l'école du futur", vice-président de l'Institut européen d'éducation et de politique sociale, conseiller scientifique de Futuribles International, expert auprès de l'Unesco, de la Commission européenne et du Conseil de l'Europe*.....p. 41

#### **COOPÉRATION INTERNATIONALE ET EDUCATION COMPARÉE**

**Josiane RABETOKOTANY** *Secrétaire Générale du MINESEB (ministère de l'Enseignement secondaire et l'Enseignement de base) à Madagascar*.....p. 53

#### **LE MARCHÉ INTERNATIONAL DE L'ÉDUCATION**

**Jacques MAZERAN** *Directeur du Département d'ingénierie éducative du CIEP*.....p. 61

### **CHAPITRE 2 : REGARDS TRANSDISCIPLINAIRES INTERCULTURALITE**

**ET APPRENTISSAGE DES LANGUES** .....p. 71

#### **EDUCATION COMPARÉE ET DIDACTOLOGIE DES LANGUES**

##### **ET DES CULTURES**

**Dominique GROUX** *Professeur des Universités, IUFM de Versailles*.....p. 73

#### **MINORITÉS ET AMÉRIQUE ANDINE : QUELLES CHANCES**

##### **POUR UNE ÉDUCATION BILINGUE ?**

**Soledad PEREZ** *Université de Genève*.....p. 85

<b>EDUCATION COMPARÉE ET APPROCHES SOCIOLINGUISTIQUES</b> Frédéric TUPIN <i>Université de La Réunion, LCF, UMR 8143 CNRS</i> .....	<b>p. 99</b>
<b>CHAPITRE 3 : SITUATIONS EDUCATIVES ET PERSPECTIVES</b> <b>DANS LA ZONE SUD-OUESTDE L'OCEAN INDIEN</b> .....	<b>p. 111</b>
<b>CADRE DE COOPÉRATION POUR LE DÉVELOPPEMENT</b> <b>DE L'ÉDUCATION AUX COMORES</b> Amroine DARKAOUI <i>Administrateur du Programme Education au Bureau de l'UNICEF aux Comores</i> .....	<b>p. 113</b>
<b>LES RÉFORMES ÉDUCATIVES À L'ÎLE MAURICE</b> Ehsan ABDOOL RAHMAN <i>Conseiller du Ministre de l'Éducation et de la Recherche scientifique à Maurice</i> .....	<b>p. 125</b>
<b>L'ÉDUCATION COMPARÉE À LA RÉUNION</b> Azzedine SI MOUSSA <i>Maître de conférences, Université de La Réunion, IREDU-CNRS</i> .....	<b>p. 135</b>
<b>TEMOIGNAGES</b> .....	<b>p. 145</b>
<b>COOPÉRATION INTERNATIONALE ET ÉDUCATION COMPARÉE</b> Valentine CAMALON <i>Chef d'établissement</i> .....	<b>p. 147</b>
<b>EDUCATION COMPARÉE ET COOPÉRATION INTERNATIONALE</b> <b>EN ÉDUCATION DÉPENDANCE OU INTERACTIONS</b> Michel GEORGE-SKELLY <i>IA-IPR, chef du Service académique d'information</i> <i>et d'orientation (SAIO), Académie de La Réunion</i> .....	<b>p. 151</b>
<b>EDUCATION COMPARÉE ET COOPÉRATION</b> Philippe SYPOWSKI <i>Directeur d'école élémentaire</i> .....	<b>p. 155</b>
<b>ALLOCUTIONS DE CLOTURE</b> .....	<b>p. 159</b>
<b>Intervention de Monsieur Jean-Claude ODON,</b> <i>Directeur de l'antenne du CIEP à La Réunion</i> .....	<b>p. 161</b>
<b>Intervention de Monsieur Bernard BONNET,</b> <i>Vice-Président chargé des Relations Internationales, Université de La Réunion</i> .....	<b>p. 165</b>
<b>LISTE DES PARTICIPANTS</b> .....	<b>p. 169</b>
<b>LISTE DES PARTICIPANTS</b> « Colloque international Education comparée et coopération ».....	<b>p. 171</b>

## AVANT-PROPOS

---

### **Albert PREVOS**

Directeur du Centre international d'études pédagogiques

Permettez moi de saluer d'abord l'initiative conjointe prise par l'Université de La Réunion et l'antenne du CIEP à La Réunion, de réunir les éminents spécialistes que vous êtes, venus de nombreux pays de la région, autour du thème de la coopération et de l'éducation comparée.

Je voudrais à cette occasion rappeler la constance, dont je puis témoigner sur les dix dernières années, manifestée par l'Université de La Réunion à développer sa capacité de rayonnement dans l'océan Indien. Et puisque l'occasion m'en est fournie, je souhaiterais rendre hommage aujourd'hui à tous ceux – universitaires, responsables de l'administration, collectivités territoriales, étudiants - que j'ai eu l'occasion de côtoyer et quelquefois d'aider dans mes fonctions précédentes au ministère de l'Éducation nationale, qui ont consacré beaucoup de temps et d'efforts à faire de cette université le centre de coopération internationale en matière de formation et de recherche dont notre pays a besoin dans cette région du monde.

Vous me permettrez de voir dans cette évolution du rôle de l'université, dans ce souci qu'elle manifeste de se projeter vers l'extérieur, dans la reconnaissance internationale du pôle régional, mais aussi dans la manifestation scientifique qui nous réunit aujourd'hui, un symbole et une étape importante de cette dynamique de développement clairement située sur le moyen et le long terme.

Je voudrais ensuite saluer le partenariat qui a présidé à l'organisation de ce colloque et qui a permis à l'université et au Centre international d'études pédagogiques, en liaison avec l'ensemble des partenaires de ce projet, le Rectorat, l'IUFM, l'ensemble des collectivités territoriales, de faire la preuve de leur parfaite complémentarité sur le fond et dans la forme.

Si l'université détient la légitimité en matière de recherche pour aborder l'éducation comparée en tant que discipline scientifique, le CIEP dispose, me semble-t-il, de la légitimité en matière de coopération, en sa qualité d'opérateur international du ministère de l'Éducation nationale. Cette complémentarité est bien inscrite dans la démarche qui aboutit aujourd'hui à ce colloque.

Permettez moi à ce stade de vous dire quelques mots rapides sur ce qu'est le CIEP aujourd'hui, établissement public qui figure parmi les nouveaux venus dans le paysage international de La Réunion. Nouveaux venus, dont il a à la fois l'ardeur mais aussi l'humilité. Il a en effet la volonté d'assurer sa mission à vocation nationale – c'est sa raison d'être – tout en l'adaptant au plus près des orientations et des projets de ses partenaires locaux, pour autant que ces derniers s'inscrivent dans ses domaines de compétences et se situent en cohérence avec ses méthodes de travail.

Les missions du CIEP s'articulent aujourd'hui autour de deux grands types d'activités : les langues (français langue étrangère et langues étrangères en France), l'ingénierie éducative. Dans ces deux secteurs il développe des capacités d'expertise, de formation et de certification.

Dans le domaine de la langue française je rappellerai simplement sa capacité à former des formateurs et son souci de diversifier son offre d'expertise et de formation :

enseignement bilingue et interculturel, utilisation des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement du français, français langue seconde, français langue d'enseignement, français langue de spécialité, français dans les organisations internationales. Dans le domaine des langues étrangères en France je mentionnerai, parce que ce sont des domaines importants à La Réunion, la gestion du programme des assistants de langue étrangère et la mise à disposition des enseignants du primaire du site d'aide à l'enseignement des langues étrangères, « Primlangues ».

Dans le domaine de l'ingénierie éducative c'est-à-dire du montage de projets de coopération en éducation, le CIEP joue le rôle d'ensemblier des compétences de notre système éducatif, notamment en réponse aux appels d'offres lancés par les pays ou bailleurs de fonds multilatéraux, comme la Banque mondiale, l'Union européenne, la Banque africaine de développement, la Banque asiatique de développement, etc. Dans ce secteur où la concurrence est vive, l'établissement public propose une articulation utile entre notre service public d'éducation et un marché mondial obéissant à des règles économiques de type privé.

Vous constatez, plus particulièrement avec cette deuxième activité, que le CIEP se situe bien au cœur de la problématique de coopération qui va être évoquée au cours de ces deux journées.

Il n'est pas pour autant absent de la problématique de l'éducation comparée. Nous disposons en effet d'un instrument intéressant dans ce domaine qui est notre *Revue Internationale d'Education*. Cette revue n'est pas une revue d'éducation comparée (nous ne sommes pas une université, nous ne faisons pas de recherche) mais elle a pour objet de présenter au public français le point de vue de spécialistes étrangers sur des questions relatives à l'actualité de notre système éducatif : quelles sont les réflexions poursuivies et les positions adoptées par nos partenaires étrangers sur certains éléments de problématique qui constituent un enjeu pour notre dispositif de formation ?

Il s'agit donc bien d'un instrument de comparaison livré aux réflexions des chercheurs, des décideurs et d'une manière plus générale des acteurs du système éducatif. Les derniers sujets abordés par la revue sont à cet égard significatifs : le métier d'enseignant en Europe, l'enseignement des langues vivantes à l'étranger, le processus de décisions dans les systèmes éducatifs.

De la même façon les colloques, conférences et séminaires que nous organisons sur les grandes questions concernant l'éducation constituent autant de données, de matériaux, livrés aux spécialistes de l'éducation comparée.

Je crois, en effet, que nous amorçons un vrai débat en terme d'éducation comparée lorsque par exemple nous organisons avec la Banque Mondiale, la Fondation européenne de Turin, l'UNESCO et les ministères français des Affaires étrangères et de l'Education nationale, comme c'est le cas en décembre prochain à Sèvres, une conférence internationale sur l'enseignement technique et la formation professionnelle, où s'exprimeront les points de vue de 34 pays invités.

Je conclurai en me réjouissant à nouveau du partenariat qui s'est instauré entre l'université et le CIEP à l'occasion de ce colloque, en me réjouissant que ce partenariat ait réussi à en cristalliser d'autres et en remerciant les organisateurs d'avoir ouvert là un chemin que, je le souhaite, nos deux institutions emprunteront encore souvent ensemble.

C'est assez vous dire aussi combien nous serons attentifs aux conclusions auxquelles ces deux journées de réflexion vont aboutir.

## REMERCIEMENTS

---

Nous tenons à remercier l'ensemble des acteurs qui ont contribué à l'aboutissement de ce projet de colloque et de publication.

En premier lieu, les institutions qui ont financé et soutenu cette manifestation :

- Le Conseil régional de La Réunion, et plus particulièrement Monsieur Bernard Salva ;
- Le Conseil général de La Réunion ;
- La Préfecture de La Réunion ;
- L'Université de La Réunion et son président, le professeur Frédéric Cadet, pour la confiance témoignée à ce projet.
- Le CIEP et son directeur, Monsieur Albert Prévos, ainsi que Jacques Mazeran, responsable du Département de l'ingénierie éducative.

Nous tenons également à souligner la participation active du Rectorat de l'Académie de La Réunion et remercier tout particulièrement Monsieur Christian Merlin, recteur de l'Académie et Monsieur Alain Nizard, directeur de cabinet.

Nous remercions également l'ensemble des intervenants et des participants aux deux journées, avec bien entendu une mention particulière à nos invités étrangers.

Pour l'organisation des deux journées du colloque à La Réunion, nous avons également bénéficié du concours :

- du musée Stella Matutina, et notamment de Mme Deurveilher, responsable marketing ;
- du personnel des services techniques du Campus universitaire du Tampon, sous la direction de Monsieur Gatina.

Toujours à La Réunion, la mobilisation de l'équipe du CIEP du Tampon sous la direction de Jean-Claude Odon a bien entendu été prépondérante. Des remerciements chaleureux sont adressés à Pierre Andriamampianina et Nathalie Boyer, tous deux directement associés à l'organisation du colloque.

Enfin, à l'Université de La Réunion, il convient de remercier tout particulièrement :

- Bernard Bonnet, vice-président des Relations internationales, pour la permanence de son soutien et sa grande disponibilité.
- Gilles Lajoie, vice-président du CEVU, pour son implication et sa disponibilité durant les deux journées du colloque.
- Philippe Reymond, directeur de cabinet, dont la contribution à la préparation du colloque a été à la fois pertinente et décisive.

*Les propos développés dans cet ouvrage n'engagent que leurs auteurs*



## INTRODUCTION

---

**Azzedine SI MOUSSA**  
Université de La Réunion

Le lien entre éducation comparée et coopération internationale repose sur des fondements historiques. En 1817, le fondateur de l'éducation comparée, Marc-Antoine Jullien de Paris, fut le premier à initier, en adoptant une démarche scientifique, des comparaisons internationales des systèmes éducatifs tout en appelant de ses vœux l'établissement d'une véritable coopération entre les Etats dans le domaine éducatif. Et c'est à Pedro Rossello, ancien directeur-adjoint du Bureau International d'Education, que l'on doit, en 1943, d'avoir redonné ses lettres de noblesse à l'œuvre pionnière de Jullien de Paris.

Depuis lors, les travaux des chercheurs comparatistes en éducation se sont multipliés, parallèlement ou conjointement avec les études menées par des grandes organisations (OCDE, UNESCO, Banque mondiale, Commission européenne...). Les objectifs scientifiques des uns se sont conjugués aux finalités politiques des autres : procurer une meilleure connaissance des systèmes éducatifs, favoriser le développement de l'éducation dans le monde, comparer ses choix et ses résultats, etc...

Dans le même temps, les enjeux sont devenus de plus en plus conséquents, non seulement parce que l'éducation et la formation constituent un défi permanent à relever sur le plan politique et économique, notamment pour les pays en voie de développement, mais aussi en raison de l'extension des dimensions d'analyse des processus éducatifs. Les centres d'intérêt de l'éducation comparée sont désormais d'une immense variété : à des préoccupations d'ordre structurel et socio-économique, s'ajoutent des réflexions dans le domaine pédagogique, linguistique, philosophique... L'ensemble des approches disciplinaires des sciences sociales concourt à une meilleure compréhension de l'éducation.

Il y a simultanément reconnaissance de besoins importants et recherche d'une collaboration efficace entre chercheurs et décideurs politiques. Une telle volonté de coopération internationale n'est pas seulement dictée par des motivations d'ordre culturel, philosophique ou conjoncturel : le rapprochement des peuples est certes louable de ce point de vue, à l'heure de la mondialisation, de la promotion de l'éducation interculturelle et de la lutte contre l'ethnocentrisme et le repli sur soi ; mais il répond aussi à l'impérieuse nécessité de réduire les inégalités éducatives dans le monde et d'améliorer de manière significative les conditions de scolarisation dans les pays en voie de développement.

L'appréciation de ces enjeux cruciaux est particulièrement évidente à La Réunion, région ultra-périphérique française et européenne située dans la zone sud-ouest de l'océan Indien, soit dans un environnement international caractérisé par des problèmes de développement importants en éducation et formation. L'éducation comparée et la coopération internationale semblent incontournables, dans une perspective élargie, tournée à la fois vers le Nord et le Sud.

L'objectif du colloque organisé en novembre 2003 était de contribuer à une meilleure connaissance des enjeux éducatifs internationaux et locaux et de favoriser des initiatives associant des acteurs de l'éducation comparée et de la coopération internationale.

L'Université de La Réunion et le Centre International d'études pédagogiques, co-organisateurs du colloque, ont joué à ce titre un rôle prépondérant, ainsi que les collectivités locales, à l'initiative ou partenaires de multiples projets éducatifs. A l'extérieur, de nombreux acteurs potentiels ont été représentés : ministères de l'éducation des pays voisins, experts des organisations internationales, membres du réseau de la coopération... La mise en commun de réflexions d'ordre international, communautaire et local, le partage des expériences issues de différents contextes, la confrontation des points de vue sur des thématiques transversales a constitué le principal fruit de ces rencontres.

Le présent ouvrage regroupe différentes contributions à ce colloque qui fut organisé en sessions successives de conférences et de tables rondes. Sont ainsi associées des interventions émanant d'horizons très différents mais aussi d'expertises diverses : des points de vue institutionnels, scientifiques et professionnels sont exprimés dans l'esprit d'ouverture souhaité comme le symbole majeur des échanges et réflexions ainsi développés.

Le premier chapitre regroupe des textes posant les enjeux conjugués de l'éducation comparée et de la coopération en éducation d'un point de vue français, européen et international. François Orivel rappelle l'intérêt des comparaisons internationales en éducation ; Alain Michel montre comment peut se construire une vision internationale d'un système éducatif, en l'occurrence le système français ; Josiane Rabetokatany évoque l'utilisation de la coopération en éducation par les pays du Sud. Jacques Mazeran propose ensuite une approche encore plus opérationnelle de la coopération internationale en montrant comment il convient d'exploiter le marché de l'éducation.

Le second chapitre de l'ouvrage propose trois regards portés vers une thématique commune, à travers une problématique de recherche interculturelle et linguistique, mais qui transcende les contextes et les frontières géographiques, illustrant les apports et les potentialités de l'éducation comparée. Dominique Groux pose les principes fondateurs de l'altérité et de l'interculturalité comme facteurs essentiels de développement de l'apprentissage précoce des langues étrangères et des échanges éducatifs ; Soledad Perez relie la question des minorités et du bilinguisme dans le contexte particulier de l'Amérique andine ; Frédéric Tupin nous renvoie enfin à la situation sociolinguistique de La Réunion qu'il tente de décrypter à partir des résultats d'une expérimentation européenne d'éveil aux langues étrangères.

Le troisième chapitre s'intéresse plus particulièrement aux situations éducatives des pays de la zone sud-ouest de l'océan Indien, sur la base de deux réflexions monographiques, l'une menée par Amroine Darkaoui sur le système éducatif des Comores, l'autre conduite par Ehsan Abdool Rahman sur la réforme en cours du système éducatif de l'Ile Maurice. Puis la situation particulière du sub-système éducatif réunionnais fait l'objet d'une réflexion résolument comparative : Azzedine Si Moussa questionne ainsi les apports et le développement de l'éducation comparée à La Réunion.

Enfin, de façon sans doute inattendue, le présent ouvrage est conclu par des... non spécialistes de l'éducation comparée et de la coopération internationale. Nous avons en effet souhaité intégrer des contributions spontanées de praticiens de l'éducation qui ont assisté au colloque : Valentine Camalon, Michel George-Skelly et Philippe Sypowski nous livrent leur conception de l'éducation comparée et de la coopération internationale en éducation. Est ainsi réaffirmée la thèse d'une nécessaire implication de tous à l'amélioration des modalités de fonctionnement et des résultats des systèmes éducatifs, objectif qui justifie in fine la promotion de l'éducation comparée et de la coopération internationale dans le domaine éducatif.

ALLOCUTIONS OFFICIELLES  
D'OUVERTURE DU COLLOQUE

## Intervention de Madame Denise NILLAMEYOM,

---

*Membre de la Commission permanente du Conseil régional de La Réunion*

Monsieur le Recteur d'Académie,

Monsieur le Directeur du Centre international d'études pédagogiques,

Madame la Vice-Présidente du Conseil général,

Monsieur le Vice-Président de l'Université de La Réunion,

Distingués invités,

Je voudrais tout d'abord vous prier de bien vouloir excuser le Président Paul VERGES qui, retenu par d'autres obligations, n'a pu être présent parmi nous ce matin.

Il le regrette très vivement.

C'est donc en son nom, et aussi au nom de tout le Conseil régional de La Réunion, que j'adresse nos souhaits de bienvenue à l'ensemble des participants à ce colloque international.

Nos souhaits s'adressent plus particulièrement aux représentants des pays du Sud-Ouest de l'océan Indien, qui nous font l'honneur, et l'amitié, d'être avec nous à l'occasion de ce colloque.

Je tiens également à saluer la présence parmi nous de M. Albert PREVOS, directeur du Centre international d'études pédagogiques.

Mesdames, Messieurs

Le monde bouge, l'océan Indien aussi.

Dans un environnement mondial et régional en évolution rapide, les défis pour La Réunion sont multiples :

- opérer les réformes économiques et sociales indispensables à une lutte efficace contre le chômage dont l'aggravation continue menace la cohésion sociale ;
- assurer les conditions d'un développement durable et d'une réduction des phénomènes d'exclusion dans le contexte d'une pression démographique particulièrement forte ;
- concilier sa double appartenance, et donc réussir son intégration harmonieuse, à ces deux grands ensembles que forment l'Union européenne, en voie d'élargissement, et l'océan Indien dont les Etats qui le composent sont engagés dans un processus d'intégration régionale afin de mieux s'insérer dans l'économie mondiale.

Afin de relever tous ces défis, et bien d'autres encore, – je pense en particulier à la mondialisation, à la croissance démographique ou encore aux changements climatiques — La Réunion a résolument inscrit l'ouverture internationale et l'intégration régionale au cœur de sa stratégie de développement.

Seule région française et européenne située dans l'hémisphère Sud, La Réunion sait, en effet, qu'elle ne pourra pleinement réussir son développement que si celui-ci s'inscrit dans une stratégie d'ouverture en direction, non seulement de l'espace européen, mais également de son environnement régional, dont elle a été trop longtemps coupée, pour des raisons, d'ailleurs, davantage historiques que géographiques.

Conscient de cet enjeu, le Conseil régional de La Réunion, dans le cadre des compétences qui sont les siennes, a fait de la coopération régionale une priorité forte de son action au service du développement durable et solidaire non seulement de La Réunion, mais aussi de l'ensemble des pays de la zone.

C'est d'ailleurs tout l'enjeu que recouvre, pour le Président VERGES, le concept de codéveloppement durable dans le cadre d'une politique active de coopération régionale mutuellement avantageuse pour La Réunion et ses voisins.

C'est donc à l'aune de cet enjeu, vital pour nous, qu'il nous faut re-situer la thématique de ce colloque : « Education comparée et coopération internationale ».

Le thème ainsi choisi par les organisateurs de ce colloque, et que je tiens à féliciter – l'Université de La Réunion et le Centre international d'études pédagogiques – se situe en effet à la croisée de deux grandes priorités, parmi bien d'autres, qui guident l'action de la Région Réunion, et de ses partenaires :

- l'éducation de notre jeunesse, toujours plus nombreuse,
- la nécessaire ouverture de notre île au monde qui l'entoure, lequel connaît de profondes mutations.

Bien entendu, tout au long de ce colloque, on parlera abondamment, et savamment, des systèmes éducatifs et de l'expertise dont dispose La Réunion en ce domaine. Une expertise de plus en plus reconnue et que nous souhaitons mettre davantage à la disposition des pays de la zone dans le cadre de la coopération régionale, et si possible en mobilisant encore plus les financements internationaux : techniques d'enseignement du français langue étrangère ou seconde, formation d'enseignants et de cadres des systèmes éducatifs, production d'outils pédagogiques, etc...

Mais surtout, et c'est une différence fondamentale avec les autres régions françaises qui interviennent dans une logique Nord-Sud, nous souhaitons inscrire l'ensemble de nos actions de coopération, notamment éducative, dans une démarche de codéveloppement durable.

Pour nous, il n'y a pas d'un côté celui qui donne, et de l'autre celui qui reçoit.

La Réunion, en effet, a autant à donner qu'à recevoir.

Et peut être même plus à recevoir qu'à donner. Car notre île a beaucoup à apprendre, et dans de nombreux domaines, des autres pays de la zone.

C'est dans cet esprit, qui nous anime, et que nous souhaitons vous faire partager, que la Région, depuis plusieurs années déjà, accorde un soutien actif à de nombreux projets de coopération éducative, dont elle est d'ailleurs parfois à l'origine.

A cet égard, et parce que le temps m'est compté, je ne citerai qu'un seul exemple : le Programme d'appui réunionnais au système éducatif malgache (ou PARSEM).

Il s'agit d'un projet exemplaire à plusieurs titres :

- d'abord, parce que le PARSEM a fait l'objet d'un accord de coopération bilatérale signé, pour la première fois, en application de la loi d'orientation pour l'outre-mer qui confie aux élus locaux d'importantes et nouvelles responsabilités en matière d'action internationale : cet accord, en effet, a été signé avec M. le Ministre de l'Enseignement secondaire et de l'Education de base de Madagascar par M. Paul VERGES, agissant au nom du Gouvernement français, et non pas à celui du Conseil régional.

La Région finance le PARSEM à hauteur de plus de 300 000 €.

- cet accord est également exemplaire puisqu'il s'inscrit dans une démarche de codéveloppement durable qui bénéficiera autant à Madagascar qu'à La Réunion : d'un côté, la formation d'instituteurs malgaches ; de l'autre, le recrutement de cinq jeunes diplômés réunionnais en qualité de Volontaires du progrès qui seront mis à la disposition de nos partenaires malgaches.

- exemplaire, aussi, parce que cet accord prévoit un élargissement de ce partenariat éducatif à d'autres secteurs d'activité : formation de conseillers et d'inspecteurs pédagogiques, ou encore formation d'enseignants du secondaire.

- cet accord, enfin, est exemplaire parce qu'il a été signé à l'occasion de la visite officielle dans notre île, en juillet dernier, de M. le Président de la République de Madagascar, visite qui aura permis de donner un nouvel élan à la coopération bilatérale entre les deux îles.

C'est pourquoi, et à l'image du PARSEM, nous souhaitons que vos travaux, par la richesse des échanges d'idées et des confrontations d'expériences, débouchent sur des projets concrets de nouveaux partenariats susceptibles d'être mis en œuvre rapidement.

En définitive, et puisqu'il me faut bien conclure, je citerais volontiers ce vers de Paul VALÉRY :

*« Mettons en commun ce que nous avons de meilleur,  
Et enrichissons-nous de nos mutuelles différences »*

Je vous remercie de votre attention.



## Intervention de Madame Patricia HOARAU,

---

*Membre du Conseil général de La Réunion*

Monsieur le Président du Conseil régional,  
Monsieur le Recteur,  
Monsieur le Président de l'Université,  
Monsieur le Directeur du CIEP,  
Mesdames, Messieurs,

Je voudrais tout d'abord saluer et souhaiter la bienvenue à nos hôtes qui nous arrivent de l'extérieur pour nous faire partager le fruit de leurs études et de leurs expériences sur la problématique de l'éducation dans cette partie du monde.

Autant nous pouvons apporter une expérience originale à nos voisins dans certains domaines, autant nous pouvons aussi apprendre beaucoup d'eux. Dans mon esprit, nos îles sont plus complémentaires que concurrentes.

Chacune dispose d'un certain nombre d'atouts lui permettant de progresser sur la voie du développement économique et social et je suis persuadée que nos complémentarités constituent une chance pour faire valoir sur le grand marché mondial l'art de vivre et le potentiel créatif de nos populations, pour le bien-être de tous.

C'est en grande partie sur notre jeunesse que repose la réussite future d'un développement dans le respect de nos différences et dans l'affirmation d'une plus grande solidarité inter-îles.

Il est important, en effet, que nous puissions confronter nos approches forcément différentes d'une question aussi essentielle pour la formation culturelle de nos jeunes et l'enracinement d'une nouvelle citoyenneté.

L'école, par l'universalité de ses enseignements, est en effet une porte ouverte sur le monde et ses multiples palettes culturelles.

L'éducation, par essence, est interculturelle. C'est à l'école que le jeune apprend qu'il existe d'autres pays, d'autres manières d'organiser sa vie, ses croyances ; d'autres formes d'expressions artistiques.

L'idéal, pour le jeune, serait d'accéder à cette connaissance dans la langue des pays concernés.

Il s'agit là, bien sûr, d'une vue de l'esprit tant il faudrait de temps et d'éducateurs pour balayer toute la multiplicité du génie humain.

Mais, sur une île comme La Réunion, dont la culture est un kaléidoscope de cultures et de traditions séculaires et millénaires, nous sommes très sensibles à cette approche.

D'ailleurs, les collectivités locales oeuvrent pour familiariser les jeunes avec de nouveaux espaces culturels.

Ainsi, le Département a lancé depuis 1998 le projet de « collège de la vocation » à forte tendance culturelle : chaque année, nous permettons à une classe de troisième par collège de découvrir des pays voisins ou européens, par une aide substantielle au prix du voyage.

La coopération possède une dimension humaine réelle qu'il est nécessaire d'inculquer à nos jeunes dès leur entrée au collège.

A cette fin, et en partenariat avec le Rectorat et la Province du Cap, le Département veut initier des échanges éducatifs et socioculturels forts entre collèges sud-africains et collèges réunionnais.

La démarche de notre collectivité s'inscrit naturellement dans le champ des accords de coopération signés entre la France et l'Afrique du Sud en 1994 et confirmés en 2001.

Elle marque également sa volonté d'aider au développement de la francophonie dans la région tout en facilitant pour nos jeunes l'apprentissage et la maîtrise de l'anglais.

De même, nous avons signé au mois de février une convention de coopération partenariale avec la République des Seychelles. Les échanges éducatifs sont au cœur de cette convention.

Dans un cadre plus large, notre département a la chance d'accueillir sur son territoire le Centre international d'études pédagogiques, le CIEP, dont les missions sont très variées :

- l'accueil à La Réunion de stagiaires de l'Océan Indien pour des formations linguistiques,
- le lancement de missions d'expertise dans les pays de la zone,
- la mise en œuvre d'actions au bénéfice du public réunionnais (par exemple l'enseignement du français en milieu créolophone ou non créolophone),
- la formation de formateurs pour la lutte contre l'illettrisme,
- l'accueil en stage pratique des étudiants en français langue étrangère de l'Université de La Réunion,
- la promotion des langues régionales sur notre île,
- la meilleure connaissance des cultures et des pays de la zone, avec un centre de ressources documentaires, et en partenariat avec la future Maison des civilisations et de l'Université,
- le rapprochement avec l'Université de l'Océan Indien qui siège sur notre île jusqu'en 2005.

Notre objectif est de faire de ce Centre international du Tampon un pôle d'excellence et de compétences au service de la coopération éducative et de la promotion de la francophonie dans l'espace india-océanique.

Je vous rappelle, que depuis son implantation au Tampon, en 1993, le Département a contribué à la modernisation de l'ancien Centre international de formation et d'études pédagogiques du Tampon qui accueille chaque année 200 à 400 stagiaires originaires principalement des pays anglophones d'Afrique australe.

Pour conclure, j'ajouterais la volonté du Département de voir le CIEP du Tampon servir de plate-forme d'accueil pour d'autres formations que La Réunion pourrait héberger en direction des ressortissants des pays de la zone.

Car nous sommes tous conscients que la demande d'encadrement est forte dans les pays voisins qui ont la particularité, comme notre île, d'abriter une jeunesse nombreuse et de ne disposer d'un système éducatif moderne que depuis trois ou quatre décennies.

Voilà, les quelques réflexions que je souhaitais porter à votre connaissance. Je vous remercie de m'avoir prêté attention.

## Intervention de Monsieur Gilles LAJOIE,

---

*Vice-Président de l'Université de La Réunion*

Monsieur le Président du Conseil régional,  
Monsieur le Président du Conseil général,  
Monsieur le Directeur du CIEP,  
Monsieur le Recteur,

Mesdames et Messieurs,  
Chers Collègues,

C'est tout à la fois un plaisir et un honneur pour l'Université de La Réunion de vous accueillir ici à Stella Matutina - grâce au concours du Conseil régional, du Conseil général et de l'Etat - et d'ouvrir ce colloque consacré à l'éducation comparée et à la coopération internationale.

Cette question revêt une acuité toute particulière dans notre environnement géopolitique et je tiens, ici, à saluer chaleureusement nos collègues qui nous ont rejoint des îles voisines, nos collègues de l'UOI mais aussi tous les « continentaux » - si j'ose dire ! - spécialistes des systèmes d'éducation ou de l'ingénierie éducative.

Cette rencontre s'inscrit dans une double démarche :

D'abord, elle témoigne de la vitalité de notre institution à engager de réels débats interdisciplinaires, pour encourager le développement de la connaissance, son partage et son transfert dans la zone océan Indien.

Ensuite, elle souligne notre appartenance commune à une même aire géographique, où nos particularités, nos sensibilités culturelles et notre histoire s'expriment à travers une communauté d'intérêts partagés qui nous rapprochent, dans le respect de nos diversités.

Cette transition me donne l'occasion de féliciter l'ensemble des acteurs qui ont œuvré au succès de cette entreprise, sous la houlette respective de Bernard BONNET, vice-président des Relations internationales et de Jean-Claude ODON, directeur de l'antenne délocalisée du Centre international d'études pédagogiques, notre partenaire, co-organisateur de cette manifestation...

Au chapitre des remerciements, je voudrais également saluer tout particulièrement la venue d'Albert PREVOS, directeur du Centre international d'études pédagogiques de Sèvres qui va nous apporter un éclairage précieux sur les enjeux de ce débat.

Je tiens enfin à remercier l'ensemble de des intervenants extérieurs, spécialistes reconnus dans le domaine de l'éducation comparée.

Je tiens enfin à remercier l'ensemble de des intervenants extérieurs, spécialistes reconnus dans le domaine de l'éducation comparée.

Je dois dire que les enjeux que représentent une telle question : *l'approche comparée de nos systèmes d'éducation* – sont déterminants dans la définition des stratégies de pilotage des systèmes éducatifs, et demeurent dans une certaine mesure « affaire de spécialistes ».

Je vais, cependant, même si cela pourrait paraître incongru, apporter mon regard de géographe, si vous le permettez, en abordant cette *problématique* sous un angle plutôt géo-politique en évoquant la devise adoptée par l'Université de La Réunion : « *s'ouvrir au monde !* » Cette devise, elle exprime –aussi- de mon point de vue l'ardente obligation qui est la notre de découvrir l'Autre.

Nous sommes, en effet, rentrés de plain-pied dans la société de la connaissance et du savoir où « *le dialogue des cultures* » apparaît de plus en plus comme une réponse nécessaire à la construction d'un monde plus stable.

L'accélération de la dématérialisation des activités, la fin des distances physiques comme barrière à la communication, provoquent un gigantesque bouleversement qui nous oblige à adapter nos comportements et nos modes d'actions.

Dominique WOLTON, évoquait lors la dernière Université de la communication à Hourtin, une certaine vision du monde :

« *Le monde est fini, mais la diversité des points de vue sur le monde est infinie* ».

Raison de plus pour nous adapter à cet environnement « mondialisé » en gagnant le pari de l'intelligence au service du développement économique et social durable de notre région océan Indien.

La compétition internationale dans laquelle nous sommes engagés « *nous oblige à courir plus vite que les autres...* et c'est peut-être *la seule façon d'être suivi* »... pour paraphraser le peintre français Francis Picabia.

Face à cette concurrence effrénée, nous devons ensemble adapter nos appareils de formation, en agissant sur de nouveaux leviers pour tirer le meilleur bénéfice de nos complémentarités, dans le cadre d'une politique dynamique de mutualisation de notre « *matière grise* ».

C'est tout l'enjeu de notre coopération régionale dans un futur immédiat.

Nous devons inventer de nouveaux systèmes, plus flexibles, afin d'encourager toutes les formes de mobilités pour devenir de véritables « *cités ouvertes* ».

Le défi que nous devons relever, c'est en quelque sorte, de penser une grande « *métropole régionale* », au cœur de cet espace de la connaissance, qui participe de trois cercles d'influence :

D'une part, celui de l'Europe, à travers La Réunion, région ultra-périphérique et les pays ACP,

D'autre part, celui de la francophonie,

Et, enfin, celui de la coopération dans le vaste bassin india-océanique.

Nous devons donner un nouveau souffle à notre coopération universitaire, malgré les particularismes de nos systèmes dans le domaine de la recherche et de l'enseignement supérieur, afin d'exploiter tous les atouts de cette coopération régionale, déjà féconde, en affirmant, à chaque fois que cela sera possible, le principe de réciprocité et de partenariat équilibré, nécessaire au développement d'une coopération aboutie.

L'horizon de nos établissements d'enseignement supérieur ne se limite pas aux frontières de leur académie ou de leur région.

Depuis plusieurs décennies les institutions universitaires organisent leurs activités en réseaux de structures et de dimensions variables dont les échelles sont grossièrement les suivantes :

L'espace de la recherche fondamentale est depuis toujours celui des communautés scientifiques internationales.

L'espace de la recherche appliquée, souvent associé au secteur productif, coïncide, en général, avec l'espace national.

Enfin, l'espace de la recherche contractuelle est plutôt celui des bassins d'emploi.

Toutes les universités, quelle que soit leur place dans le réseau national - où international - doivent manier simultanément ces trois dimensions dans l'exercice de leurs missions.

La mise en réseau de nos établissements, dans la zone, ne signifie pas une hiérarchisation qui distinguerait entre l'excellence et la normalité.

Le développement de réseaux répond à des initiatives diverses.

Ils peuvent être thématiques (soit en recherche, soit en formation) ou territoriaux, en balayant toutes les échelles, depuis l'international jusqu'à la proximité.

Dans le domaine de l'enseignement, la délivrance des habilitations tiendra compte des collaborations régionales afin d'harmoniser l'offre de formation. Les filières pourront être examinées aux échelles convenables, au-delà de l'horizon des établissements.

Les co-habilitations et la mise à profit des compétences et des partenariats seront recherchées pour une meilleure formation professionnalisante.

Bref, on prend vite la mesure de la nécessité de structurer l'espace universitaire régional, dans sa double dimension de recherche et de formation.

La mise en place d'une telle stratégie, permettrait d'élargir l'offre de formation, de distribuer les rôles par le partage de spécialisations reconnues, favorisant ainsi nos complémentarités territoriales, en jouant sur les différences et en suscitant des organisations en réseaux.

Cette orientation doit également intégrer la prise en compte des nouvelles technologies car nous sommes tous largement engagés dans cette révolution culturelle. Et ce village tout à la fois global et régional de l'information place le savoir au premier rang des facteurs de production et de compétitivité pour une large partie de nos systèmes productifs.

Cette véritable économie du savoir crée des perspectives de développement tout comme elle suscite de nouvelles attentes.

Certaines de ces attentes sont d'ailleurs discutées à cette heure à l'occasion d'un colloque consacré à la recherche documentaire et aux bibliothèques numériques et co-organisé par les Universités de La Réunion, de Maurice et d'Antananarivo.

L'accès aux réseaux immatériels de la connaissance constitue désormais une condition du développement économique, social et culturel. Aussi, les capacités de recherche et développement demeurent un facteur clé du dynamisme et de l'attractivité de nos régions respectives, qui doivent s'inscrire dans des logiques de réseaux.

Le développement spectaculaire des nouvelles technologies abolit en partie les distances et permet de mettre en place un certain nombre de ressources partagées, à différentes échelles, ce qui donne toute sa force à la notion de réseaux actifs en pédagogie, en recherche, en savoir-faire technologique et dans le domaine des bibliothèques.

Ces technologies joueront certainement un rôle essentiel dans le développement de la formation tout au long de la vie, dont l'enseignement à distance sera un des éléments fondamentaux.

Il s'agira d'un marché concurrentiel, d'où l'importance de développer des axes de coopérations dans ce domaine pour établir une offre de formation à distance.

Notre objectif commun est, en effet, de développer une véritable culture de l'innovation pour renforcer notre attractivité en cultivant de véritables pépinières de jeunes talents dans la zone océan Indien.

Sur un plan plus hexagonal, l'Université de La Réunion constitue un atout territorial majeur :

D'une part, au sein de la zone océan Indien, où, comme le rappelait récemment le Président de la République, des pays tels que l'Inde, le Japon, ou encore l'Afrique du Sud, sont appelés à jouer un rôle économique et politique de premier plan ;

Et, d'autre part, pour sa région, où elle joue un rôle structurant dans le tissu économique, en inscrivant son action dans la problématique générale de l'aménagement du territoire et du développement durable.

Enfin et surtout, le potentiel de la recherche à La Réunion constitue un levier formidable pour faire émerger un véritable pôle d'excellence de référence, axé notamment sur les hautes technologies. Les progrès scientifiques et les progrès technologiques constituent aujourd'hui des facteurs essentiels de compétitivité et d'attractivité des territoires.

Les universités de la zone océan Indien doivent donc contribuer à promouvoir l'innovation et la recherche comme outils stratégiques d'une politique économique efficiente ; simultanément, elles devront s'employer à adapter qualitativement leur offre de formation, malgré les rigidités du système, à la demande socio-économique : c'est l'intelligence territoriale.

Pour construire cet authentique *Alma Mater* dans l'océan Indien, il nous faudra sans doute un peu d'audace puisque que comme le disait l'économiste Joseph SCHUMPETER,

*« Entreprendre consiste à changer un ordre existant »*

Je vous remercie de votre attention.

CHAPITRE 1

ÉDUCATION COMPAREE  
ET COOPÉRATION INTERNATIONALE,  
APPORTS ET ENJEUX



## DE L'INTÉRÊT DES COMPARAISONS INTERNATIONALES EN ÉDUCATION

---

**François ORIVEL**

Directeur de recherche à l'IREDU-CNRS, Université de Bourgogne

### Évolution des pratiques en matière de comparaison internationale en éducation

La pratique des comparaisons internationales en éducation est ancienne. On la fait généralement remonter à Marc Antoine Jullien de Paris (1775-1848), qui, en 1817, publia son *Esquisse d'un ouvrage sur l'éducation comparée*. Jullien de Paris était un esprit novateur. Il fut nommé secrétaire du Comité d'Instruction Publique en 1794, en pleine tourmente révolutionnaire, chargé de l'élaboration des plans d'instruction publique et d'éducation nationale (voir Gautherin, 1993). Il n'avait alors que 19 ans ! Il fut l'un des premiers auteurs à considérer la science de l'éducation comme une science positive, et à défendre une approche raisonnée des politiques éducatives. Il commença par faire des observations approfondies sur les pratiques de Pestalozzi en Suisse, puis étendit ses observations à toute l'Europe, afin d'introduire en France les meilleures pratiques. Il défendait l'idée que l'éducation comparée devait s'inspirer des principes de l'anatomie comparée telle que développée par Cuvier et il diffusa un questionnaire de 266 questions sur les modes d'organisation des systèmes éducatifs de l'époque. Le projet de Jullien n'aboutit pas, mais l'intérêt pour l'éducation comparée était lancé, et il devait connaître, au fil des années, deux courants principaux.

Le premier, tant par la durée que par la quantité de travaux publiés, s'attache d'abord à révéler les spécificités de chaque système éducatif. Il valorise l'identité culturelle propre à chaque société, et plutôt que de voir dans les systèmes éducatifs des organisations concurrentes pour l'obtention d'un objectif commun, il analyse les dimensions et les contenus de l'identité culturelle et la façon dont les systèmes éducatifs s'y prennent pour transmettre ces valeurs. Les systèmes éducatifs ne sauraient être concurrents puisqu'ils poursuivent des objectifs spécifiques. Certains sont plus centralisés que d'autres non pas par souci d'efficacité, mais parce que l'on considère dans ces systèmes que le rôle premier du système est de former des citoyens ayant les mêmes valeurs. Dans ce courant, l'idée même de comparer les résultats est incongrue, puisque les objectifs sont différents, les curricula spécifiques à chaque système, voire spécifiques à chaque unité décentralisée du système.

Le second courant s'est développé à partir du milieu du 20<sup>ème</sup> siècle. Il date en réalité de la création de l'UNESCO, qui a mis davantage l'accent sur les points communs et les convergences des systèmes que sur leurs spécificités. L'UNESCO a d'abord cherché à décrire les systèmes avec une nomenclature normalisée, la Classification internationale type de l'éducation (CITE). Puis des questionnaires décrivant statistiquement la situation de chaque système éducatif national ont été adressés régulièrement à tous les pays : données sur les effectifs par niveaux et par genre, sur les taux de scolarisation, le nombre de redoublants, les dépenses publiques pour l'éducation, le nombre d'enseignants, etc. Ces données ont peu à peu fait émerger des normes : les taux de scolarisation les plus élevés sont préférés aux taux plus faibles, l'égalité par genre est un objectif prioritaire, les taux d'encadrement faibles (peu d'élèves par maître), sont supposés plus favorables que l'inverse, les dépenses élevées (totales ou par élève) sont jugées préférables aux dépenses moins élevées, etc.

A partir des années 1960-70, ce courant a développé de nouveaux instruments d'évaluation, à savoir les compétences acquises par les élèves. Ce n'est pas l'UNESCO qui a été à l'origine de cette initiative, mais un groupe d'universitaires qui fondèrent une association internationale de nature académique, l'IEA (1).

L'IEA a organisé régulièrement, depuis maintenant 40 ans, des enquêtes internationales visant à mesurer le niveau de compétences acquises par les élèves. Ces enquêtes portent tantôt sur les compétences en mathématiques et en sciences, tantôt sur les compétences en lecture, tantôt sur des compétences dans d'autres disciplines. Elles portent le plus souvent sur les élèves qui sont soit en fin de primaire, soit en fin de premier cycle du secondaire. Les pays qui participent varient d'une enquête à l'autre, allant d'un minimum de 12 à plus de 40. Ces enquêtes ne permettent pas d'évaluer les changements de niveaux de compétences dans le temps, car elles ne sont pas conçues pour atteindre ce résultat. Mais elles constituent un outil précieux pour caractériser les différences de niveau des élèves d'un système éducatif à l'autre, et donc pour comprendre la genèse des acquisitions à partir des différences d'organisation.

Ce passage d'une comparaison dans laquelle l'accent est mis sur les spécificités nationales à une comparaison cherchant à mesurer et à comprendre les écarts sur une échelle de compétences commune est révélateur des objectifs prioritaires qui sont aujourd'hui affectés aux systèmes éducatifs : il s'agit bien d'introduire une nouvelle échelle de valeur qui marginalise le rôle de transmission d'une identité culturelle propre au profit d'une transmission de savoirs universels qui transcendent les traditions nationales. On peut toujours prétendre que tout système éducatif poursuit en réalité les deux objectifs de manière simultanée, mais il est évident qu'un pays qui est mal classé sur l'échelle des savoirs universels aura tendance à corriger son curriculum dans le sens d'une réduction des points du curriculum consacrés à la transmission des identités culturelles propres pour améliorer ses performances sur l'échelle des savoirs universels. Il est frappant d'observer que les pays qui disposent d'un réseau d'écoles privées supposées de qualité pour former leurs élites adoptent dans ces écoles le curriculum du baccalauréat international, c'est-à-dire un curriculum expurgé de toute référence à une culture nationale. Il possède évidemment des particularismes liés aux traditions des pays qui l'ont inventé, qui restent toutefois d'importance marginale dans les disciplines de base, c'est-à-dire celles qui font l'objet des évaluations de l'IEA (lecture, mathématiques et sciences).

On observe donc bien, depuis 50 ans, une tendance à la convergence des systèmes éducatifs. Cette convergence a été analysée avec pertinence par plusieurs auteurs de l'université de Stanford (voir notamment Boli J., J. Meyer, G. Thomas, et F. Ramirez, 1997, ainsi que Drori G., J. Meyer, F. Ramirez, et E. Schofer 2003). Selon la thèse développée par ces auteurs, les systèmes éducatifs convergeraient plus vite que les contextes économiques dans lesquels ils s'insèrent, au moins en termes d'objectifs et d'organisation. Paradoxalement, cette déconnexion par rapport à l'économie est largement influencée par l'idée que l'éducation est un facteur central dans la croissance économique. Avec l'apparition de la théorie du capital humain dans les années 1960, les politiques éducatives nationales sont fortement marquées par le souci de faire évoluer les systèmes éducatifs dans un sens aussi favorable que possible à la formation de futurs actifs qualifiés pour les emplois à pourvoir, d'actifs innovants et économiquement efficaces.

---

(1) International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

La théorie du capital humain est en effet le troisième facteur qui oblige les systèmes éducatifs à s'interroger sur leurs performances comparées avec ceux des autres nations, dans la mesure où ces performances ont des liens directs avec la compétitivité de chaque économie nationale (2) L'éducation est désormais considérée comme un facteur de production essentiel, et dans un monde en voie de globalisation accélérée, il est risqué de se contenter de résultats scolaires qui ne seraient que « moyens ».

Les performances des systèmes éducatifs des pays concurrents deviennent la référence obligée des politiques éducatives nationales, et connaître et comprendre les recettes qui font le succès des autres devient l'une des priorités de la recherche en éducation comparée.

Au début des années 1980, les Etats-Unis se sont inquiétés, dans un rapport resté célèbre, *A Nation at Risk*, de voir que dans les enquêtes de l'IEA, les performances des élèves américains étaient significativement plus faibles que celles des élèves de la plupart des pays en croissance rapide, notamment en Asie de l'Est. Plus grave encore, les performances des élèves américains dans les années 1980 étaient aussi plus faibles que celles de leurs parents dans les années 1950 (Les Etats-Unis sont le seul pays au monde à avoir mesuré l'évolution des performances des élèves dans le temps avec des tests standardisés). Ces performances décevantes ont amené les autorités américaines à faire du lobbying au sein de certaines organisations internationales, afin de développer de nouveaux indicateurs relatifs aux systèmes éducatifs, dans le but de mieux comprendre les phénomènes d'acquisition, et en particulier de les mesurer à partir de tests standardisés dans le temps. De tels outils permettent de vérifier si les performances diminuent, augmentent, ou restent stables, et de chercher les causes de ces différentes évolutions. Mieux comprendre ces causes est un effet la condition sine qua non pour introduire des réformes pertinentes dans les systèmes éducatifs (il est bon de rappeler ici qu'un grand nombre de réformes qui sont apportées aux systèmes éducatifs le sont sur la base d'hypothèses non vérifiées quant à leurs effets attendus).

Il est plus compliqué de mesurer les acquisitions des élèves que de les compter, voire de mesurer ce qu'ils coûtent. C'est aussi fort cher, et c'est pourquoi l'UNESCO, qui réunit sous un même toit pays riches et pays pauvres, n'était pas a priori le candidat idéal pour conduire cette tâche. Ce rôle échu donc à l'OCDE, qui a l'avantage de n'avoir pour membres que des pays riches, conformément à ses statuts. L'OCDE n'est pas a priori une organisation internationale spécialisée dans l'analyse des problèmes d'éducation, puisqu'au départ, elle doit traiter des problèmes de coopération et de développement économiques. Mais il est significatif de voir une organisation qui poursuit des objectifs économiques s'emparer des questions d'éducation : on est bien entré dans une période où les systèmes éducatifs et le fonctionnement de l'économie sont de plus en plus étroitement connectés.

L'OCDE a donc répondu positivement à la requête américaine, et a lancé le projet INES (3), dont l'objectif explicite était d'améliorer le contenu des indicateurs relatifs aux systèmes éducatifs, et d'en élargir la palette, notamment du point de vue des acquisitions des élèves (4).

---

(2) Cf. le débat actuel sur le déclin de l'université française et son manque de réactivité face aux avancées d'autres systèmes universitaires dans les pays les plus développés. Cette thèse a été vigoureusement développée dans le récent rapport d'Aghion et Cohen (2004), qui soutient que les pays proches de la frontière des technologies les plus avancées ne pourront maintenir leur rang dans la compétition internationale que si leur système de formation supérieure/recherche se maintient au plus haut niveau..

(3) Indicators of Educational Systems.

(4) Parmi les autres innovations apportées par INES, on doit mentionner les données sur les dépenses privées d'éducation (L'UNESCO ne fournit des informations que sur les dépenses publiques).

Il est significatif d'observer que le résultat de ces efforts, disponible désormais dans une publication annuelle intitulée *Regards sur l'éducation*, est régulièrement l'un des best-sellers de la maison d'édition de l'OCDE. Il est significatif d'observer que le résultat de ces efforts, disponible désormais dans une publication annuelle intitulée *Regards sur l'éducation*, est régulièrement l'un des best-sellers de la maison d'édition de l'OCDE.

La mesure des acquisitions a été officiellement lancée à la fin des années 90, et la première en quête internationale a été réalisée en 2000, avec pour nom de code PISA : Programme international pour le suivi des acquisitions des élèves. Une quarantaine de pays ont participé à cet exercice, dont les 30 membres de l'OCDE. Le programme comporte une enquête tous les trois ans, soit un calendrier qui a permis de réaliser deux enquêtes, l'une en 2000 et l'autre en 2003. La prochaine aura lieu en 2006. Les résultats de l'enquête de 2000 sont aujourd'hui largement diffusés, tandis que ceux de 2003 commenceront à être publiés à la fin de 2004. Chaque enquête comporte des items de lecture, de mathématiques et de sciences. L'une de ces trois disciplines est choisie comme objet de l'évaluation principale à tour de rôle : ce fut la lecture en 2000, les mathématiques en 2003, et ce seront les sciences en 2006. Enfin, à partir de 2003, on a introduit un thème additionnel qui ne sera pas repris lors des éditions ultérieures. Il s'est agi de la capacité à résoudre des problèmes en 2003, et ce sera le thème des nouvelles technologies en 2006.

#### **Quelques leçons tirées des comparaisons internationales**

Lorsque l'on cherche à comprendre la genèse des acquisitions par ce type d'approche, on doit faire face à un problème récurrent lié au fait que les facteurs susceptibles d'agir sur les résultats sont très nombreux. Ils concernent l'élève lui-même, sa famille, sa classe et ses enseignants, son école et le système éducatif en général dans lequel il évolue. Certains sont très difficiles à mesurer, et d'une évaluation à l'autre, le nombre de variables introduites varie, ou encore la façon de mesurer certaines variables change. Ces conditions instables produisent naturellement des résultats inconstants, et il s'en faut de beaucoup que les comparaisons internationales aient permis de percer le secret des modalités idéales de transmission des connaissances. Un certain nombre de résultats apparaissent comme plus solides que d'autres, qui sont parfois instables ou même contre intuitifs.

Parmi les résultats surprenants, on en retiendra trois, la relation entre ressources et acquisitions, l'impact de la taille des classes, et le lien entre la formation des enseignants et les performances de leurs élèves.

- Les moyens : de nombreux travaux ont cherché à mettre en évidence le lien entre les moyens accordés aux écoles et les résultats des élèves. Dans les pays développés, ce lien tend à disparaître. En effet, la plupart des écoles disposent des ingrédients de base qui permettent les apprentissages. Ils sont plus ou moins bien utilisés, et ce sont plutôt les différences d'organisation qui engendrent les inégalités de résultats. Cette observation est moins vraie dans les pays en voie de développement, où la question de l'insuffisance des ressources est plus aiguë et plus fréquente. D'une manière générale, les différences de moyens d'une école à l'autre dans les pays développés sont trop faibles pour engendrer des différences statistiquement significatives sur les acquisitions, alors que dans les pays en développement, on peut observer une plus grande variabilité des moyens, variabilité qui se répercute sur les résultats de façon plus marquée. En quelque sorte, il existe un seuil en deçà duquel les moyens sont trop chichement accordés et handicapent sérieusement les acquisitions.

Au delà de ce seuil, qui est presque toujours atteint dans les pays riches, les différences d'acquisition sont engendrées par d'autres facteurs. C'est une application assez banale du principe des rendements décroissants en économie: si l'on distribue des manuels scolaires dans une école qui n'en avait pas, l'effet est spectaculaire. Par contre, si l'on passe de 10 manuels par élève à 11, l'effet est trop faible pour être détecté avec les outils d'évaluation standard.

De plus lorsqu'une école dispose de moyens plus importants que la moyenne, elle ne les utilise pas nécessairement pour améliorer les apprentissages de base. Elle peut développer les installations sportives, les activités parascolaires, les voyages d'études ou d'agrément, bref des activités qui ont certainement des effets sur les élèves, mais ces effets ne sont pas pris en compte dans les évaluations de type IEA ou PISA, qui se limitent aux acquisitions en lecture, en mathématiques et en sciences.

- Taille des classes : Il s'agit d'un des facteurs les plus discutés des comparaisons internationales. Parmi les pays qui appartiennent au groupe de tête dans les évaluations, on trouve plusieurs pays d'Asie qui ont des effectifs par classe plutôt élevés par rapport aux normes internationales. En revanche, plusieurs pays occidentaux, comme les Etats-Unis ou la France, ont considérablement réduit la taille moyenne des classes depuis 40 ans, mais n'obtiennent pas d'aussi bons résultats. Aux Etats-Unis, où l'on dispose de tests standardisés qui permettent des comparaisons dans le temps, on observe même une baisse simultanée des résultats et de la taille des classes. Il est indiscutable que l'on apprend mieux dans une classe de 30 élèves que dans une classe surchargée de plus de 100 élèves. Mais démontrer que l'on apprend mieux à 25 qu'à 30 est là aussi hors de la portée des outils d'évaluation dont on dispose. Cela explique que dans les pays riches, les politiques de réduction de la taille des classes ont rarement des effets statistiquement détectables. Or le coût en enseignant qu'une réduction de 30 à 25 implique est de l'ordre de 17 %, soit deux fois le coût des constructions, 10 fois le coût de l'équipement informatique, ou 20 fois le coût des manuels scolaires.

- Formation des enseignants : les systèmes de formation des enseignants sont très variables d'un pays à l'autre. Il est pourtant difficile de tirer des conclusions solides sur les meilleurs systèmes. Beaucoup d'études n'établissent qu'une relation faible ou nulle entre la durée de la formation initiale, ou la fréquence des sessions de formation continue, et les résultats des élèves.

Certaines évaluations ont permis de tester simultanément (avec le même test), les enseignants et leurs élèves. Il apparaît alors que la corrélation est meilleure, ce qui tend à montrer que soit les programmes de formation ne ciblent pas suffisamment les curricula à enseigner, soit que les processus de recrutement dans les écoles de formation et/ou les processus de recrutement des enseignants n'utilisent pas des critères appropriés. Dans le cas de la France, plusieurs études ont démontré que l'effet maître sur les acquisitions restait important, bien que tous les enseignants passent théoriquement par le même processus de formation. Il est probable que le processus de sélection et/ou de recrutement ne prend pas suffisamment en compte des caractéristiques qui s'avèrent importantes dans l'efficacité de la relation pédagogique (rappelons ici que les concours de sélection ne s'appuient pas sur la vérification de la capacité à enseigner, mais sur des compétences académiques).

Sur d'autres sujets, les comparaisons internationales ont permis de tester et d'affiner des hypothèses énoncées parfois de façon simpliste. Par exemple, au début des années 1990, il était fréquent de voir des travaux mettant en exergue les bénéfices de la décentralisation pour améliorer la qualité des services d'éducation. La France jacobine était naturellement visée. En réalité, les indicateurs de l'OCDE qui se sont penchés sur le problème ont bien montré qu'il fallait aborder le problème avec une certaine subtilité. Il n'y a pas d'un côté des systèmes très centralisés (inefficaces) et de l'autre des systèmes totalement décentralisés (qui seraient efficaces). Chaque système a une certaine dose de décentralisation et une certaine dose de centralisation. Non seulement ces doses varient, mais les éléments centralisés ou décentralisés changent d'un pays à l'autre (deux pays peuvent avoir des doses identiques en pourcentage, mais fort différentes quant aux contenus). Enfin, il apparaît que certaines choses améliorent l'efficacité du système lorsqu'elles sont centralisées, alors que d'autres présentent les caractéristiques opposées. Parmi les éléments qu'il vaut mieux aborder de façon centralisée, on peut citer la définition des objectifs du système, l'élaboration des curricula, les règles de certification des institutions éducatives, les systèmes d'évaluation des connaissances et de certification des diplômes. Par ailleurs, les financements centralisés améliorent le niveau d'équité du système lorsqu'il existe de fortes variations de revenus d'une région à l'autre (comme au Brésil).

En revanche, la responsabilisation des acteurs locaux est souvent un moyen efficace d'éviter des décisions inadaptées au contexte. Donner aux responsables d'établissement leur mot à dire dans les processus de recrutement du personnel favorise le travail d'équipe.

En ce qui concerne le curriculum, les pays décentralisés qui ont laissé une marge d'appréciation importante aux échelons décentralisés, comme les Etats-Unis, rendent plus probable l'introduction de matières d'intérêt marginal, dont les apprentissages se feront aux dépens des acquis fondamentaux (ceux qui sont testés dans les enquêtes internationales). Par ailleurs, on a pu observer qu'en mathématiques, le curriculum américain tendait à être moins ambitieux que celui des Japonais, qui par ailleurs obtiennent de meilleurs résultats aux évaluations. Il y a donc bien un lien entre les ambitions affichées dans le curriculum et les apprentissages. Des ambitions excessives peuvent laisser sur le bord du chemin une proportion trop élevée d'élèves, mais des ambitions trop modestes conduisent à des résultats moyens plus faibles.

En réalité, les enquêtes internationales montrent que pour arriver en haut du tableau, il faut appliquer des recettes qu'on a peut-être eu tendance à oublier : les élèves qui sont invités à travailler plus (parce qu'il y a plus à apprendre et/ou parce qu'on passe plus de temps à apprendre au cours de l'année scolaire), tendent à obtenir des moyennes plus élevées aux tests. Nous avons parfaitement conscience qu'il s'agit d'un problème très délicat. Si la pression sur les élèves est trop forte, ils peuvent décrocher complètement, et l'on peut craindre d'avoir une proportion excessive d'échecs. On peut aussi redouter que les curricula trop ambitieux n'aggravent les inégalités. Ne vaut-il pas mieux avoir moins d'échecs, même si c'est au prix de performances moindres pour les élèves les plus compétents ?

Là encore, les comparaisons internationales nous apprennent que les pays qui obtiennent les scores moyens les plus élevés tendent aussi à avoir une proportion plus grande d'élèves très compétents et une proportion plus faible d'élèves peu compétents. La réduction des inégalités ne passe donc pas nécessairement par l'abandon d'ambitions élevées pour les élèves les plus capables.

Le résultat le plus constant qu'apportent les comparaisons internationales est à la fois bien connu de tous, n'est désiré par personne, et n'est pas aisément manipulable, c'est-à-dire susceptible d'être corrigé par des politiques scolaires ad hoc. Il s'agit du rôle qu'exerce l'origine sociale de l'élève sur ses acquisitions. Ce rôle est positif, il est d'une ampleur conséquente, il est universel et il est statistiquement très significatif. Il est la conséquence de plusieurs facteurs, d'ordre génétique, économique, et motivationnel, que les politiques visant à le réduire échouent à contrecarrer de façon efficace. C'est pourquoi un certain nombre de politiques éducatives s'orientent vers la mise en œuvre des mécanismes de discrimination positive, qui s'avèrent être les seuls à produire un minimum de résultats.

### **Les comparaisons internationales peuvent-elles aider à réaliser l'objectif d'éducation pour tous ?**

Depuis l'an 2000, notamment à la suite de la Conférence de Dakar, la communauté internationale s'est donnée pour objectif de réaliser l'éducation pour tous en l'an 2015. Les pays membres du G8 ont par la suite promis de financer tout programme crédible montrant comment un pays concerné par cet objectif se propose d'y parvenir, mais est simplement contrarié par la contrainte budgétaire. Ce programme a engendré un enthousiasme indiscutable parmi tous les acteurs qui sont mobilisés depuis longtemps par cet objectif, mais savent que le manque de ressources constitue un handicap massif (mais non le seul).

La promesse de soutien financier de la part de la communauté des donateurs fut énoncée préalablement à tout chiffrage des besoins de financement effectifs. Plusieurs chiffreages ont dès lors été entrepris, d'abord sur la base de l'hypothèse que les coûts futurs seraient conformes à la structure des coûts actuels observés dans les pays concernés. Par ailleurs, la déclaration de Dakar ne se limite pas à l'accueil des enfants non scolarisés. Elle se propose aussi d'améliorer la qualité de l'éducation de base et d'alphabétiser la moitié des adultes encore analphabètes. Ces différents objectifs expliquent que le chiffrage varie d'une source à l'autre en fonction des hypothèses retenues. L'ordre de grandeur des besoins de financement externes sur la base de la structure actuelle des coûts conduit à un ordre de grandeur de l'ordre de 10 milliards de dollars par an. C'est deux fois le budget total de l'aide au développement alloué à l'éducation, et dix fois le budget de l'aide accordé actuellement à l'éducation de base (80 % de l'aide à l'éducation est dédiée aux autres niveaux (secondaire, supérieur et professionnel). Ceci étant, cela représente un sixième de l'aide totale au développement, avant que les donateurs ne se soient engagés, à Monterrey en 2002, à augmenter l'aide d'environ 50 % d'ici 2007. Si l'augmentation de l'aide est effectivement mise en œuvre, alors les dix milliards de l'EPT ne représentent plus que 12 à 13 % de l'aide totale, ce qui n'est pas aussi irréalisable qu'on a bien voulu le dire.

Ce ne fut pas l'opinion des donateurs, qui ont considéré que l'hypothèse de dix milliards n'était pas acceptable. L'aide doit se mériter, et les pays receveurs doivent de leur côté faire aussi un effort, sinon les plus mauvais gestionnaires seront avantagés par rapport à tous ceux qui, dans un contexte économique similaire, font le double effort de consacrer plus de ressources d'origine domestique à l'éducation de base et d'offrir des services moins coûteux par élève. L'argument est incontestablement recevable, et tout le problème consiste dès lors à définir les normes de la bonne gestion.

C'est là que les comparaisons internationales furent mobilisées : on a défini la bonne gestion comme étant celle qui respecte des indicateurs dont la valeur est égale à la moyenne de la dizaine de pays qui, au sein des pays en voie de développement, ont les meilleures performances en termes d'accès à l'éducation de base. On prend comme modèle les 10 % de pays qui apparaissent comme les meilleurs gestionnaires de leur système éducatif, on calcule ce que cela coûtera de généraliser l'éducation de base en respectant ces indicateurs, et non plus en extrapolant les coûts actuels, et l'aide prend en charge les besoins ainsi définis. Cette nouvelle méthode a conduit à une estimation de besoins de financement externe beaucoup plus faible, de l'ordre de 2,5 à 2,8 milliards de dollars par an. En d'autres termes, le financement de l'éducation pour tous sera couvert aux trois-quarts par des mesures internes au pays, et pour le dernier quart seulement par l'aide internationale.

Les indicateurs retenus sont courants dans la littérature et ne constituent aucunement une surprise. On attend de chaque pays concerné qu'il alloue lui-même au moins 20 % des dépenses publiques à l'éducation. Etant donné que l'on retient en moyenne un prélèvement de 15 % du PIB pour les impôts, les 20 % en question conduisent à allouer à l'éducation 3 % du PIB. C'est nettement plus que le pourcentage actuel qui dans ces pays est plutôt compris entre 2 et 2,5 %. Pour un pays qui alloue aujourd'hui 2 %, on voit que cet indicateur le contraint à augmenter de 50 % ses dépenses éducatives, toutes choses égales d'ailleurs.

Le deuxième indicateur concerne la part des dépenses totales d'éducation qui vont à l'enseignement de base. Pour une durée standardisée de 6 années, la part du primaire doit atteindre au moins 50 %.

A eux seuls les deux premiers indicateurs retenus apportent une fraction tout à fait substantielle des besoins de financement.

D'autres indicateurs concernent les prix des inputs, soit 8 000 dollars au maximum pour construire et meubler une nouvelle salle de classe, et 3,5 fois le PIB par tête pour rémunérer un enseignant pendant un an. Sauf exception, la plupart des pays concernés dépensent davantage aujourd'hui, parfois beaucoup plus.

Une troisième catégorie d'indicateurs a trait aux questions d'efficacité : il s'agit d'atteindre un rapport élèves/enseignants égal à 40, et de ne pas avoir plus de 10 % de redoublants dans les classes.

D'autres indicateurs moins importants font également partie des mesures à prendre, mais sans entrer dans les détails, on voit que le problème qui se pose est celui de la faisabilité. Apparemment, l'indicateur le plus problématique est celui de la rémunération des enseignants. Les responsables politiques sont paralysés à l'idée de devoir imposer des salaires plus bas à leurs enseignants, qui constituent souvent un groupe social influent et difficile à manipuler. De même, le ratio de 40 élèves par maître peut constituer un défi redoutable pour les pays qui sont significativement au-dessous, d'autant que les enfants actuellement non scolarisés habitent dans des zones rurales à habitat dispersé, ce qui veut dire que leur scolarisation risque de tirer le ratio à la baisse plutôt qu'à la hausse.



Enfin, là où le ratio de 50 % pour l'enseignement primaire n'est pas atteint, cela veut dire qu'il faut couper dans les dépenses des universités, déjà fort mal loties dans la plupart des pays concernés. Or on sait qu'après les enseignants, le groupe social le plus influent est constitué par les étudiants.

Bref, il serait hasardeux de sous-estimer les obstacles qui vont se poser en matière de faisabilité politique de ces mesures, au moins pour une large fraction des pays concernés. La plupart ont des traditions de gouvernance qui laissent à désirer, ce qui explique aussi leur retard en matière d'éducation en particulier et en termes de développement économique en général. Est-ce réaliste de penser qu'ils vont se hisser aussi rapidement au niveau d'efficience du groupe de tête ?

Last but not least, le succès de cette approche dépend aussi de la volonté des pays donateurs d'honorer leurs engagements. Au vu des résultats obtenus après deux années de mise en œuvre, celle-ci est loin d'être garantie. D'autres priorités ont surgi chez certains donateurs, dont le moindre n'est pas le coût de la guerre en Irak, qui consomme à elle seule plus que le coût total du programme sur 15 ans.

## BIBLIOGRAPHIE

AGHION P. et COHEN E. (2004), *Education et croissance*, La Documentation Française. Paris.

BOLI J., MEYER J., THOMAS G. et RAMIREZ F. (1997), *World Society and the Nation State*, American Journal of Sociology, 103, pp.144-81.

DRORI G., MEYER J., RAMIREZ F. et SCHOEFER E. (2003), *Science in the Modern World Polity: Institutionalization and Globalization*, Stanford University Press.

GAUTHERIN J. (1993), *Marc-Antoine Jullien de Paris*, Perspectives, vol. XXIII, n° 3-4, pp. 783-798, UNESCO, Paris.

MEYER F. et RAMIREZ F. (1999), *The World Institutionalization of Education in Discourse Formation in Comparative Education*, Stanford University Press.

## LE SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS : UNE VISION INTERNATIONALE

---

### **Alain MICHEL**

Inspecteur général de l'éducation nationale, membre du comité directeur du CERI/OCDE, du groupe de direction stratégique de INES (indicateurs de l'éducation) et du groupe de pilotage de l'activité "l'école du futur", vice-président de l'Institut européen d'éducation et de politique sociale, conseiller scientifique de Futuribles International, expert auprès de l'Unesco, de la Commission européenne et du Conseil de l'Europe.

Comment est perçue notre Ecole (au sens général du terme) par nos partenaires étrangers, notamment au sein des instances multilatérales et au travers de notre politique de coopération internationale ? Au delà des spécificités de notre système éducatif, fortement liées aux caractéristiques historiques de notre pays, existerait-il une véritable exception française ? Par ailleurs, quelles sont, à l'aune internationale, les principales forces et faiblesses de notre système éducatif ? Enfin, quelles leçons peut-on tirer des comparaisons internationales concernant les résultats des élèves aux tests normalisés internationaux tels que ceux organisés par l'Association Internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA) ou par le Programme international de suivi des acquis des élèves (PISA) ?

### **Les principales caractéristiques du système éducatif français**

#### **L'attachement à une éducation nationale**

Un des traits les plus marquants de notre pays est le fait qu'une très large majorité de Français sont attachés au caractère national de l'éducation, d'où le caractère encore relativement centralisé de son organisation et de sa gestion, en dépit du mouvement de décentralisation et de déconcentration amorcé au début des années 1980.

Cette caractéristique du système éducatif français résulte de ses principes fondateurs, eux-mêmes hérités directement de l'esprit des Lumières. Pour l'essentiel, en effet, les principes énoncés par Condorcet restent les fondements de notre Ecole républicaine : liberté, égalité, fraternité et laïcité. Les principes d'égalité, fraternité et laïcité justifient le caractère de service public de l'éducation, tandis que celui de liberté permet l'existence d'un secteur privé sous contrat, fonctionnant de fait comme une concession de service public et dont l'importance relative est restée à peu près stable au cours du temps.

Si cet état de fait nous paraît aller de soi, il n'en est pas de même dans la plupart des pays ni au sein de la plupart des instances internationales. Au demeurant, il existe peu de pays laïques et le concept français de laïcité, dont l'application concrète n'est pas sans poser des problèmes épineux aujourd'hui, reste une énigme pour de nombreux interlocuteurs étrangers. En particulier, le respect de la laïcité est directement lié à l'une des missions fondamentales assignées en France à l'école : celle de refuser toute sorte de discrimination et d'intégrer tous les élèves dans une communauté de citoyens par l'adhésion à un certain nombre de valeurs communes et de principes républicains.

Or, la montée du multiculturalisme a remis partiellement en question le concept traditionnel de laïcité conduisant à de vives controverses sur le devenir de l'école républicaine qui sont alimentées aussi par la montée du « pédagogisme » d'une part et la critique de l'élitisme républicain d'autre part. Ainsi, par exemple, le débat récurrent sur « l'élève au centre du système éducatif » reste un débat franco-français qu'observent avec un certain étonnement la plupart de nos partenaires étrangers.

Plus généralement, au sein des diverses instances internationales (Unesco, OCDE, Commission européenne, OMC, etc.), les représentants de la France n'ont cessé de rappeler le caractère de « bien public » de l'éducation, s'opposant ainsi à ceux qui souhaiteraient considérer l'éducation comme un service marchand. A cet égard, au sein de l'OCDE, j'ai toujours dénoncé les limites d'une conception étroite de la théorie du capital humain, en soulignant les aspects « bien public » de l'éducation, car l'éducation produit des effets externes positifs au sein d'une même génération et entre générations, ce qui fait qu'elle constitue un acte tutélaire. Un premier pas a été franchi en élargissant la notion de capital humain à celle de capital social : il est désormais reconnu explicitement que l'éducation a pour mission de garantir une certaine cohésion sociale, ce qui implique aussi le respect de l'égalité des chances et un souci d'équité. De surcroît, au fil des dernières années, au sein de l'Unesco, le caractère « bien public international » de l'éducation a été constamment mis en avant.

A l'heure où les Etats sont pris dans un étau entre mouvements de décentralisation (ou dévolution) et processus de mondialisation, mais aussi à l'heure de la construction européenne, il apparaît donc bien un effet « Astérix » : la France est l'un des derniers bastions de résistance au rouleau compresseur de l'uniformisation culturelle et de la libéralisation économique en restant attachée à une éducation nationale (5). Cet effet est accentué par l'importance accordée par notre politique étrangère à la défense de la langue française face à l'impérialisme de l'anglais basique international, priorité qui conduit notamment à entretenir un très important réseau d'écoles, lycées, instituts, etc. à l'étranger (6) : 413 établissements homologués dans 128 pays.

De fait, cet investissement dans la promotion du français et dans la francophonie institutionnelle a pu bénéficier d'un important soutien de pays tiers, car il se situe dans la perspective de la défense de la diversité culturelle et linguistique, présentée comme un patrimoine de l'humanité à sauvegarder.

### **Autres singularités du système éducatif français**

#### ***L'importance de l'enseignement préélémentaire***

Il est difficile de compter le nombre de délégations de divers pays venues s'informer sur l'école maternelle en France. Sur le plan quantitatif, la France s'est singularisée en scolarisant, dès la fin des années 1980, à peu près la totalité des enfants à l'âge de 3 ans et environ un tiers dès l'âge de 2 ans. Cette proportion n'a pas bougé depuis 10 ans, car la scolarisation la plus précoce est réservée en priorité aux élèves des ZEP dans une logique de discrimination positive. Seule la Belgique a eu une politique similaire. Au cours des dernières années,

---

(5) Voir les articles de F. DUBET, P. JOUTARD, C. LELIEVRE, A. MICHEL, C. NIQUE, C. PAIR, H. PENARUIZ, D. SCHNAPPER, etc. dans *Quel sens pour l'école républicaine au 21<sup>ème</sup> siècle ?*, *Administration et Education*, n°1- 2000.

(6) A. MICHEL, *Le français dans le monde*, *Futuribles*, n° 255, juillet-août 2000 et *l'ouverture internationale et européenne* in *Le système éducatif en France* (dir. B. TOULEMONDE), La Documentation Française, 2003.

la plupart des pays européens ont réduit l'écart de taux de scolarisation à l'âge de 4 ans, mais celui-ci reste important à l'âge de 3 ans, sauf pour l'Espagne et l'Italie qui ont aussi rattrapé une bonne partie du retard de scolarisation à cet âge.

Mais, il y a aussi une singularité quant à la nature de l'enseignement préélémentaire : il s'agit d'une réelle scolarisation assurée par des enseignants ayant les mêmes qualifications que leurs collègues de l'enseignement élémentaire, contrairement à la plupart des pays. De surcroît, la mise en place de cycles pluriannuels par la loi d'orientation du 10 juillet 1989 a accentué l'articulation entre la grande section de maternelle et le cours préparatoire (CP), même si la réalité de l'existence de la politique des cycles n'est que rarement confirmée par l'observation sur le terrain.

### *La division de l'enseignement secondaire post-obligatoire en trois voies de formation*

Si la France n'est pas le seul pays à diversifier par des voies ou filières l'enseignement post-obligatoire, elle reste originale par sa distinction entre voie professionnelle et voie technologique dès l'enseignement secondaire. De fait, l'architecture des filières paraît très cohérente quant à leurs finalités : la voie professionnelle (revalorisée par la création des bacs professionnels en 1985) a pour finalité principale l'insertion sur le marché du travail, la voie technologique destine aux diplômes d'enseignement supérieur court (CITE 3) délivrés surtout au sein des STS des lycées (BTS) ou des IUT (DUT), et la voie générale a pour vocation de préparer aux études supérieures longues à l'université ou dans les grandes et moins grandes écoles. Ce magnifique jardin à la française fait l'admiration des étrangers jusqu'à ce qu'ils s'étonnent de ce que des filières courtes (STS et IUT) soient plus sélectives que les études à l'université et que nombre de bacheliers généraux accaparent des postes dans certains IUT.

De fait, la distinction entre les trois voies doit aussi prendre en compte la disparition à terme des diplômes à bac+2 au niveau européen avec la mise en place du système L/M/D. On remarquera néanmoins, le grand succès des diplômes de type STS et DUT sur le marché du travail et l'attraction de ces formations supérieures courtes dans de nombreux pays (notamment en Afrique, au Mexique et en Amérique du sud).

### *La distinction entre université et grandes écoles*

La dichotomie entre université et grandes écoles, et son corollaire, l'existence des classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) dans les lycées est aussi une particularité française, qui ne manque pas de surprendre les observateurs étrangers. C'est une conséquence du principe de l'élitisme républicain qui est de plus en plus contestée dans la mesure où les statistiques tendent à montrer que les grandes écoles jouent un rôle de moins en moins important dans la mobilité sociale. De fait, ces statistiques tendent plutôt à confirmer la thèse de la reproduction sociale mise en lumière notamment par Bourdieu et Passeron dès les années 1960. Ce qui peut surprendre, c'est la sélection précoce des élites scolaires au travers des CPGE qui détermine en amont les comportements de consommateurs d'école, selon l'expression de Robert Ballion.

Néanmoins, le système français résiste à toutes les critiques. Il est vrai que la création de filières sélectives à l'université atténue la distinction et que dans les systèmes étrangers, d'autres stratégies permettent aussi la reproduction sociale des élites, notamment par le recours à des institutions privées.

Il existe certes d'autres particularités du système éducatif français, notamment l'existence de ce monument national qu'est le baccalauréat, mais les trois qui viennent d'être citées sont les plus distinctives, semble-t-il, au regard des étrangers.

## **Principales forces et faiblesses du système éducatif français**

Pour établir ce type de diagnostic, plutôt que d'adopter une démarche classique qui consisterait à comparer le système français aux autres selon un triple critère – ressources utilisées, activité et efficacité – nous nous référerons dans un premier temps à quelques questions clés qui nous paraissent communes aux préoccupations des politiques éducatives de la très grande majorité des pays (7). Dans un deuxième temps, nous analyserons les résultats des élèves français aux tests internationaux, notamment du PISA.

### *La lutte contre l'échec scolaire et les sorties sans qualification*

Après avoir réduit considérablement l'échec scolaire et les sorties sans qualification au cours des années 70 et 80 notamment, les progrès ont été infimes depuis 1995, le pourcentage d'une génération sortant sans qualification restant stable autour de 7 à 8 %. Cela dit très peu de pays font mieux.

La France a aussi rejoint le peloton de tête dans le domaine de l'accès à l'enseignement supérieur, ayant compensé une bonne partie de son retard par rapports à des pays comme les Etats-Unis et le Japon, notamment.

Il demeure que les dispositifs mis en place pour lutter contre l'échec et le décrochage scolaire doivent être améliorés en prenant en compte les obstacles concrets rencontrés. Cela dit, hormis les pays scandinaves, très peu de pays ont obtenu de meilleurs résultats dans la lutte contre l'échec scolaire.

### *La réforme du curriculum obligatoire*

Dans tous les pays, on a plus ou moins pris conscience de la nécessité de repenser les savoirs et compétences de base nécessaires pour vivre et travailler dans un monde en mutation rapide. A cet égard, la France est au milieu du gué. Les réformes récentes ont introduit des démarches innovantes (comme la *Main à la pâte*) ou des démarches interdisciplinaires. Mais la succession rapide des réformes au collège à cet égard témoigne de la difficulté à sortir des sentiers battus : devant l'échec de la mise en place des thèmes transversaux, on a successivement mis en place les parcours diversifiés, puis les travaux croisés et plus récemment les itinéraires de découverte. Ce type de démarche interdisciplinaire favorisant un apprentissage actif des élèves et l'utilisation des TICE n'a pas encore été accepté par une proportion importante d'enseignants. La France paraît encore conservatrice à l'égard des innovations pédagogiques et les enseignants sont très attachés à un ancrage disciplinaire.

Plus fondamentalement, la finalité du collège unique doit être explicitée et redéfinie en liaison avec une réflexion sur la « trousse de survie » en termes de savoirs et de compétences que tout élève devrait posséder au minimum au terme de la scolarité obligatoire.

---

(7) cf. A. MICHEL, *Qualité et stratégies de changement dans l'éducation*, conférence introductive au troisième Forum européen sur les réformes de l'éducation, Prague, Charles University, avril 2003, publication du conseil de l'Europe à paraître.

### *L'aide à l'orientation des élèves*

Par rapport aux autres pays, la France a réalisé un effort important : réseau ONISEP, centres d'information et d'orientation (CIO), conseillers d'orientation psychologues (COP), missions des professeurs principaux en collège, lycée et lycée professionnel... Et pourtant, le système reste très critiqué en raison surtout d'une méconnaissance trop grande des enseignants des débouchés professionnels réels et des réalités du monde du travail en entreprise. Le maillon faible est ici surtout le collège, mais l'articulation secondaire/supérieur fonctionne aussi plutôt moins bien que dans d'autres pays.

### *L'éducation à la civilité et à la citoyenneté*

Dans ce domaine, la France a réalisé des efforts importants, notamment en créant des instances de participation des élèves au sein des collèges et lycées. Mais, il reste à mieux articuler les apprentissages disciplinaires (notamment en éducation civique et en éducation physique et sportive) et la vie scolaire (rôle des conseillers principaux d'éducation, de l'assistante sociale, de l'infirmière, etc.). L'enseignement de l'éducation civique, juridique et sociale (ECJS) en lycée et lycée professionnel a eu quelque mal à se mettre en place. Beaucoup de chemin reste à accomplir, notamment pour prendre en compte un contexte multiculturel sans renoncer aux grands principes républicains.

### *Le recrutement et la formation des enseignants*

La qualité moyenne des enseignants français est généralement reconnue, car elle est une conséquence du mode de recrutement par concours, ce qui n'est pas le cas dans de nombreux pays. Toutefois, face à la pénurie de candidats dans certaines disciplines ou spécialités, il est fait appel à un nombre croissant de vacataires ou contractuels qui ne présentent pas les mêmes caractéristiques.

Comme la plupart des pays européens, la France va être confrontée au défi du renouvellement des nombreux professeurs partant à la retraite au cours des prochaines années. Le problème est d'une telle ampleur que les experts de l'OCDE ont ajouté un scénario catastrophe (celui de la pénurie durable d'enseignants) aux scénarios élaborés au sein de l'activité *L'école de demain* (8). Il ne semble pas que l'ampleur du problème à résoudre ait été entièrement perçue par la plupart des pays, dont la France.

Quant à la formation, si la formation initiale des enseignants est critiquée dans pratiquement tous les pays en raison notamment de l'équilibre difficile à trouver entre formation pédagogique et disciplinaire, il est indéniable que, dans l'ensemble, la création des IUFM a été un facteur de progrès. Le danger est toutefois celui d'une sclérose et que les IUFM obéissent trop à une logique d'offre plutôt qu'à une logique de réponse à des besoins prioritaires. Enfin, la formation continue des enseignants est sans doute un autre maillon faible du système français, d'autant plus que les moyens qui y sont consacrés n'ont cessé de se réduire, le montant des crédits de la formation continue des enseignants servant souvent de variable d'ajustement en cas de restriction budgétaire.

---

(8) *Quel avenir pour nos écoles ?*, OCDE, Paris, 2001.

A. MICHEL, *Six scénarios sur l'école*, *Futuribles*, n° 266, juillet-août 2001.

### ***La recherche d'un niveau optimal de décentralisation et d'autonomie des établissements scolaires***

Si les pays encore relativement centralisés comme la France continuent de décentraliser, en revanche des pays très décentralisés ont eu tendance récemment à se recentraliser. C'est le cas par exemple de l'Angleterre ou des Etats-Unis. Tout se passe comme si chacun était à la recherche d'un niveau optimal de décentralisation favorisant les initiatives du terrain, mais ne conduisant pas à des disparités trop grandes entre régions, localités ou écoles. Ce qui pose la question d'un pilotage national efficace. La troisième enquête sur les résultats des élèves en mathématiques et en sciences de 1994 (TIMSS) avait montré de plus grandes inégalités de résultats entre élèves et entre écoles dans les pays les plus décentralisés. Ces résultats ont été confirmés par l'étude de PISA en 2000.

### ***Les modes de gouvernance et de pilotage aux divers niveaux de décision***

Une plus grande marge de manœuvre des établissements scolaires et le processus de décentralisation accroissent la souplesse mais aussi la complexité du système éducatif. Dans tous les pays s'est ainsi progressivement substitué à un mode de pilotage à dominante bureaucratique un mode de pilotage à dominante cybernétique, fondé sur la circulation de l'information (9). De plus en plus, l'élaboration d'indicateurs, en France comme ailleurs, permet de développer la transparence indispensable à un réel débat démocratique sur les finalités et le fonctionnement de l'école, ainsi que des modes de pilotage davantage fondés sur des résultats (10). A cet égard, la France a développé à partir de la fin des années 1980 de nouveaux outils d'évaluation qui ont beaucoup intéressé nos partenaires : tests d'évaluation diagnostique à trois moments clés du cursus scolaire (début de CE2, 6<sup>ème</sup> et 2<sup>ème</sup>), indicateurs de pilotage des établissements scolaires (IPES), Etat de l'école et Géographie de l'école.

Si ces outils ont pu bénéficier de l'expérience acquise au sein de l'IEA ou de l'OCDE, notamment au sein du projet INES, il reste que les travaux de la direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) du ministère français de l'éducation ont à leur tour influencé les travaux de l'OCDE et dans divers pays.

### ***La mise en place de l'éducation tout au long de la vie***

Si la France a été longtemps plutôt en pointe dans ce domaine, avec l'idée d'éducation permanente ou récurrente, elle n'avait pas beaucoup progressé depuis une vingtaine d'années jusqu'à une période récente.

En effet, ce sont surtout les personnels les plus qualifiés qui profitaient des stages offerts et les formations qualifiantes ne permettaient guère de favoriser de véritables progressions professionnelles. Si bien que le diplôme obtenu en formation initiale avait une importance considérable pour l'ensemble d'une carrière, ce qui donnait l'impression parfois à l'observateur étranger que le diplôme surtout de l'enseignement supérieur (ou le statut d'ancien élève d'une école prestigieuse) conférait à son titulaire un titre de rente viagère.

---

(9) A. MICHEL, *Pour une approche systémique du changement*, *Administration et Education*, n°1-1996 et *Evaluer pour piloter*, *Revue Internationale d'Education*, n°26, juin 2000.

(10) Voir les articles de C. THELOT, A. TIANA-FERRER, A. BOUVIER, C. PAIR, D. MEURET, F. CROS, L. DEMAILLY, J-P. OBIN, Ph. DEUBEL, etc. in *Piloter par les résultats ?*, *Administration et Education*, n° 2 – 2003 ; voir aussi le n° 1 – 2003 de la même revue coordonné par A. MICHEL sur *La réforme de l'éducation en Grande-Bretagne*.

Récemment, la mise en place de dispositifs plus souples de validation des acquis professionnels, puis de l'expérience (VAE) a permis à la France de retrouver une place de pionnier en la matière, même si là aussi beaucoup reste à faire. La mise en place d'une véritable éducation tout au long de la vie pose des problèmes de financement, mais aussi de réforme de la formation initiale que les divers pays s'efforcent de résoudre par une réflexion commune, notamment au sein des instances internationales.

En ce qui concerne les ressources consacrées à l'éducation, la France est légèrement au-dessus de la moyenne de l'OCDE (11), avec une divergence selon le niveau d'enseignement : si le coût moyen d'un élève du primaire est proche du coût moyen OCDE, en revanche, le coût moyen d'un élève du secondaire est beaucoup plus élevé et celui d'un étudiant d'université est très inférieur à la valeur moyenne correspondante pour l'ensemble des pays de l'OCDE.

### **Les leçons à tirer de l'évaluation des élèves de 15 ans par l'enquête PISA et d'autres enquêtes internationales**

La première enquête internationale conduite en 2000 dans le cadre du PISA a fourni des données précieuses aux responsables des systèmes éducatifs des pays participants, en offrant notamment quelques surprises (12), tant pour les résultats concernant la France que pour ceux d'autres pays, notamment l'Allemagne et le Luxembourg. Rappelons que le programme PISA vise à évaluer périodiquement, tous les 3 ans, les connaissances et compétences des jeunes de 15 ans dans trois domaines – compréhension de l'écrit, culture mathématique et culture scientifique – chacun de ces 3 domaines étant à tour de rôle approfondi. Ainsi, en 2000, la compréhension de l'écrit était le domaine majeur évalué (deux tiers du temps du test) ; en 2003, c'est la culture mathématique et en 2006 ce sera la culture scientifique.

### **Des résultats honorables mais mitigés pour la France**

Pour avoir une certaine vision distanciée de nos résultats, nous nous référerons dans un premier temps au constat établi par deux experts de l'OCDE (13) qui soulignent d'entrée de jeu, au demeurant, les précautions à prendre dans l'interprétation des résultats surtout dans une visée comparative. Nous reviendrons sur ce point. Les experts rappellent aussi que l'enquête PISA se distingue des enquêtes antérieures de l'IEA (ou de l'Education Testing Service de Princeton), en ce qu'elle vise à évaluer non pas des connaissances scolaires en tant que telles mais la capacité à en tirer parti pour faire face à des situations du monde réel.

Au niveau des résultats globaux, la France se situe nettement au dessus de la moyenne de l'OCDE pour ce qui concerne la culture mathématique, ce qui est conforme aux résultats antérieurs, mais les résultats sont relativement moins bons que dans l'enquête TIMSS de 1994. En revanche, les résultats pour la compréhension de l'écrit se situent seulement dans la moyenne, alors qu'ils étaient très au dessus de cette moyenne dans l'enquête IEA de 1991 (*Reading Literacy Survey*).

---

(11) Pour la seule formation initiale, en 1999, la dépense française d'éducation représentait 6,2 % du PIB contre 5,5 % pour la moyenne OCDE (source : OCDE/CERI).

(12) *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie*, Premiers résultats de PISA 2000, OCDE, Paris, 2001.

(13) J.-L. HELLER et G. LEMAITRE, *Une évaluation mondiale des compétences des élèves de 15 ans*, *Futuribles*, n° 279, octobre 2002. Ont participé à l'enquête 28 des 30 pays membres de l'OCDE ainsi que 4 autres pays (dont Brésil et Russie).



Enfin, les résultats pour la culture scientifique se situent légèrement au-dessous de la moyenne OCDE, ce qui confirme les résultats antérieurs, notamment de TIMSS. Donc, au total, les résultats globaux sont plutôt décevants, surtout pour la compréhension de l'écrit, mais ils ne comportent pas de surprise majeure. Toutefois, il est vrai, ils ne correspondent pas à la très bonne opinion que les Français et les étrangers ont de l'Ecole en France. Si la Finlande, le Japon et la Corée confirment leurs bonnes performances antérieures, le Royaume-Uni, le Canada et l'Irlande font mieux que prévu, tandis que l'Allemagne et le Luxembourg ont des résultats très décevants.

Mais, d'autres enseignements intéressants peuvent être tirés d'une analyse plus détaillée des résultats pour le domaine majeur de l'enquête, à savoir la compréhension de l'écrit. Résultat positif, les inégalités des scores sont inférieures en France à celles de la plupart des autres pays. Ces inégalités sont en partie liées aux élèves issus de l'immigration qui obtiennent des scores nettement moins élevés. Mais, résultat plus inquiétant, l'influence de l'origine socioéconomique des élèves sur leur performance est plus marquée en France que pour la moyenne des pays de l'OCDE. Dans certains des pays les plus performants (Finlande, Japon, Canada) cette influence est la plus faible, ce qui prouve que efficacité et équité ne sont pas incompatibles. Autre résultat inattendu, les scores obtenus aux questions ouvertes sont inférieurs à ceux obtenus aux questions à choix multiples ! Enfin, les taux de non réponse sont particulièrement élevés en France, ce qui mérite réflexion.

### **Les précautions nécessaires pour interpréter les résultats dans une visée comparative**

La première critique fondamentale adressée à l'enquête PISA est celle du biais culturel. Il est vrai que l'influence anglo-saxonne dans la conception et l'élaboration des tests a été dominante. En particulier, outre les références à des contextes culturels particuliers, l'approche pragmatique consistant à privilégier des compétences utiles dans la vie courante ne peut que désavantager des pays ayant des approches scolaires plus traditionnelles qui donnent la priorité aux raisonnements théoriques et hypothético-déductifs. C'est le cas en France, en Allemagne ou dans les pays latins. Les problèmes de traduction et la prise en compte des niveaux de complexité des diverses langues doivent aussi être pris en compte (on constate du reste un moindre handicap des immigrés dans les pays de langue anglaise). Enfin, il faudrait aussi prendre en compte les diverses cultures d'évaluation. En Allemagne ou en Italie, les enseignants n'utilisent que très peu des tests normalisés pour évaluer les élèves ; en France, encore beaucoup d'enseignants ne les utilisent que très peu. Il faudrait aussi analyser le degré de mobilisation des enseignants des divers pays pour la préparation à de tels tests et pour motiver les élèves à les passer avec tout le sérieux nécessaire. Au total, il est vrai que, hormis la Finlande, le Japon et la Corée, les pays de langue anglaise ont bien tiré leur épingle du jeu : Canada, Irlande, Australie, Royaume-Uni ; même les Etats-Unis, qui obtiennent un score proche de celui de la France, ont nettement amélioré leur score par rapport aux enquêtes antérieures.

## Les leçons à en tirer en France

Quelles que soient les limites de la signification des écarts statistiques des scores obtenus entre pays, de nombreuses informations très précieuses, y compris celles concernant les écarts constatés au sein du territoire national, doivent être judicieusement exploitées. L'effet de miroir obtenu au niveau international doit être source de réflexion (c'est une image !) sur les facteurs pouvant expliquer les écarts constatés.

Ce n'est tout de même pas une surprise que des tests évaluant des compétences dans la vie pratique désavantagent le système scolaire français. En particulier, les résultats plutôt médiocres obtenus dans le domaine scientifique ne font qu'apporter de l'eau au moulin de nos prix Nobel Georges Charpak et Gilles de Gennes qui n'ont cessé de critiquer notre approche trop théorique et insuffisamment expérimentale de l'enseignement des sciences, relayés en cela par l'Académie des sciences elle-même. L'opération « La main à la pâte » a été une première réponse et devrait porter ses fruits à terme, lorsque les enseignants maîtriseront mieux ce type de pédagogie.

Une autre difficulté est liée à l'insuffisance des relations entre disciplines et des approches interdisciplinaires : l'Académie des sciences préconise davantage de liens entre mathématiques, physique/chimie, sciences de la vie et de la terre (SVT) et technologie, qui restent des disciplines très étanches même au niveau du collège. La mise en place des itinéraires de découverte (IDD), fort intéressants, ne sont qu'une très timide étape, qui pourtant rencontre de nombreuses résistances. Il est vrai qu'ils ont succédé aux thèmes transversaux, puis aux parcours diversifiés, puis aux travaux croisés... à un rythme inquiétant, en attendant la mise en place un jour de « travaux transversaux diversifiés de découverte » conçus dans un souci d'éclectisme éclairé.

Pourquoi les élèves français ont-ils mieux répondu à des questions à choix multiples qu'à des questions ouvertes, impliquant outre une argumentation le recours à une opinion et des expériences personnelles ? Il est vrai que le discours argumenté est surtout enseigné au lycée avec l'exercice de la dissertation, mais cela n'explique pas un tel constat. Il semble surtout que les enseignants français sollicitent moins les expériences acquises hors de l'école et les opinions personnelles des élèves. L'argumentation en France doit être plus impersonnelle et fondée sur des connaissances avant tout scolaires. De surcroît, les critères d'évaluation des prestations des élèves ne valorisent pas assez l'originalité et la créativité. Globalement, nos enseignants favorisent un certain conformisme et ne tolèrent que très modérément le fait de sortir des sentiers battus. L'essentiel en France est de cerner le sujet, de le limiter en le justifiant, puis de le traiter de manière exhaustive selon un plan en deux ou trois parties, avec sous-parties, etc. C'est ainsi que l'on sélectionne nos élites, ce qui permet à tout ancien bon élève de faire des synthèses structurées sur n'importe quel sujet. Les instances internationales ne s'y trompent pas, c'est souvent un expert français qui est sollicité pour être rapporteur général d'un colloque ou séminaire. Mais, l'envers du décor, c'est que notre enseignement ne favorise ni l'originalité, ni l'esprit d'initiative.

Cela est d'autant plus vrai que l'incitation à innover requiert un droit à l'erreur. Or, le fort taux de non réponses des élèves français montre bien qu'ils préfèrent s'abstenir que de se tromper. Les attitudes d'évaluation ne favorisent pas le risque. Du reste, la posture maïeutique d'une évaluation formative reste trop souvent en retrait par rapport à la finalité sommative. Les experts de l'OCDE ont été surpris de l'attitude timorée de nombreux élèves français. Plus généralement, compte tenu des compétences utiles à développer dans un monde en mutation rapide et nécessitant de s'adapter rapidement à des situations inédites ou mieux de les anticiper, ne faudrait-il pas développer des approches plus inductives et empiriques ? En particulier, un usage pertinent des TICE peut permettre de concevoir des approches heuristiques qui ne sont souvent développées que beaucoup plus tard dans le cursus de formation (notamment dans les écoles de gestion).

## Conclusion

L'école en France jouit d'une bonne réputation tant en son sein qu'au delà des frontières. Elle le doit notamment au fait qu'elle a su remplir plutôt bien sa mission d'intégration et de sauvegarde d'une certaine cohésion sociale. Elle le doit aussi au fait que le niveau général de formation de la population n'a pas cessé de progresser, même si depuis quelques années cette dynamique s'est fortement ralentie, en particulier pour ce qui concerne le nombre des sorties sans qualification et l'accès au baccalauréat. Sa bonne image est aussi due aux efforts pour faciliter une égalité des chances (notamment par la politique des ZEP) et une scolarisation précoce réservée en priorité aux enfants issus des milieux défavorisés. La réputation de la France est également fondée sur la qualité de ses enseignants, mais aussi de ses élites. L'amélioration des conditions matérielles d'accueil, avec notamment l'effort des collectivités territoriales pour la construction, la rénovation et l'équipement, a aussi contribué à influencer l'opinion favorable des visiteurs étrangers.

Toutefois, les résultats aux tests internationaux montrent que si la France conserve une position honorable parmi les pays développés, celle-ci se dégrade relativement et tend à la situer juste au dessus de la moyenne des pays de l'OCDE. Cette tendance est confirmée par une autre enquête plus récente visant à évaluer, dans 35 pays, les performances en lecture des élèves achevant leur 4<sup>ème</sup> année de scolarité obligatoire : l'enquête PIRLS (*Progress in International Reading Literacy*) réalisée en 2001 par l'IEA (14). La France occupe un rang médian, 12 pays (dont la Suède, l'Angleterre et l'Ecosse, les Pays-Bas, l'Italie, l'Allemagne et les Etats-Unis) faisant mieux. Cela montre bien que la France se situe désormais dans la moyenne et, plutôt que d'en atténuer la réalité, comme c'est le cas dans certains documents officiels du ministère, il conviendrait, notamment à l'occasion du grand débat national sur l'école, de rechercher les causes de ce léger déclin relatif des performances des élèves français. De surcroît, le constat du poids important des déterminismes sociaux, déjà mis en lumière par la quasi totalité des chercheurs français en sociologie de l'éducation, doit conduire à réfléchir aux mesures de nature à en atténuer les effets. La priorité est sans aucun doute, tant du point de vue de l'équité que de l'efficacité, de combattre le décrochage scolaire et le de réduire davantage les sorties sans qualification.

---

(14) Voir M. COLMANT et A. MULLIEZ (2003), *Premiers résultats de l'évaluation en lecture PIRLS*, Note d'information n° 03-22, DEP, Ministère de la jeunesse, de l'éducation et de la recherche.

Lorsque que l'on diagnostique une fièvre, il faut certes vérifier la fiabilité du thermomètre. Il se peut effectivement que la France soit plutôt désavantagée par les tests internationaux, du fait de leur biais culturel anglo-saxon, mais pourquoi davantage que les autres pays européens ? La politique de l'autruche n'est pas de mise et il ne faudrait pas que le complexe d'Astérix devienne un complexe de supériorité au nom d'une exception culturelle française. Certes, il n'y a pas encore péril en la demeure, mais le constat d'un lent mais constant déclin du niveau de performance des élèves français dans les tests internationaux devrait conduire à une analyse approfondie de ses causes, afin de prendre temps les mesures de nature à interrompre une telle évolution (15). La France qui est à juste titre fière de son école devrait aussi apprendre à apprendre davantage des autres. A cet égard, l'investissement en éducation comparée est une véritable mesure de salut public (16).

---

(15) cf. à cet égard J-P. de GAUDEMAR in *Evaluation des connaissances et compétences des élèves de 15 ans*, Actes des Rencontres de la DESCO, mai 2002.

(16) Voir P. LADERRIERE, F. VANISCOTTE (dir.), *L'éducation comparée : un outil pour l'Europe*, EPICE/L'Harmattan, 2003.

## COOPÉRATION INTERNATIONALE ET EDUCATION COMPARÉE

---

**Josiane RABETOKOTANY**

Secrétaire Générale du MINESEB (ministère de l'Enseignement secondaire et l'Enseignement de base) à Madagascar.

L'un des enjeux de l'éducation comparée est le développement de la coopération en éducation, dont l'importance revêt un caractère stratégique dans les pays du Sud. L'exemple des pays d'Afrique, des Caraïbes et du Pacifique (ACP) est à ce titre particulièrement intéressant : comment les différents pays « exploitent » la coopération en éducation ? Quels bénéfices en retirent-ils ?

La coopération éducative est essentiellement une coopération entre les pays du Nord et les pays du Sud pris individuellement. Elle s'effectue de façon bilatérale (de pays à pays) ou multilatérale (Union européenne-pays ACP, Banque mondiale, les organismes des Nations Unies, etc).

La coopération entre pays du Sud est plus limitée, et souvent, lorsqu'elle existe, elle se fait par l'intermédiaire, ou sur les indications d'un pays du Nord, d'une agence bi- ou multilatérale, qui ayant connaissance des différents systèmes, recommande aux pays de se mettre en rapport entre eux, incitant donc ainsi à faire de l'éducation comparée.

Car si l'un des enjeux de l'éducation comparée est le développement de la coopération en éducation, souvent l'éducation comparée se manifeste dans la coopération et acquiert une existence, pour les pays du Sud, dans la pratique de cette coopération.

Et du reste, l'angle sous lequel cette présentation sera faite est celui du « praticien ».

Coopération éducative et éducation comparée : j'exposerai le point de vue du praticien, c'est-à-dire de celui qui « pratique » l'éducation comparée à travers la coopération en éducation. Donc ce ne sera pas le point de vue du chercheur qui a pris pour objet d'étude l'éducation comparée, mais de celui qui, vivant la coopération en éducation, compare nécessairement dans sa pratique des systèmes, des situations, des stratégies, des modalités de mise en œuvre. La comparaison se fait en amont quand on fait appel à l'expérience des autres, ou que l'on examine le « modèle » des autres, quand on est « encadré » par l'expérience des autres, mais également lors que l'on compare les résultats. C'est cette pratique et les leçons/conclusions que l'on peut en tirer qui seront développées dans cette présentation.

La coopération éducative est une coopération qui s'exerce dans le domaine de l'éducation pour résoudre des problèmes de développement et/ou de réforme d'un pays, pour atteindre des objectifs définis pour un pays (ou un groupe de pays). Si l'on remarque généralement surtout les activités d'une coopération, celle-ci s'effectue, cependant, sous trois aspects : elle se fait dans la collaboration au niveau de l'analyse (analyses/études sectorielles en éducation), au niveau de l'élaboration des politiques et des stratégies, et enfin au niveau de l'exécution/la mise en œuvre des politiques.

Et si la coopération en éducation revêt un caractère stratégique dans les pays du sud, c'est que le retard et les besoins y sont immenses, les nécessités impérieuses. Sans cette coopération, ou avec une « mauvaise » coopération, le risque est grand que les écarts se creusent davantage, et plus rapidement encore à l'époque où nous vivons, ce qui constitue sans doute pour tous, à court terme un frein, à plus ou moins longue échéance un danger, et une sorte d'aberration si l'on se situe dans la perspective du « village planétaire ».

D'où l'intérêt des sujets abordés à ce colloque qui articule deux entrées : l'internationale et la nationale.

Pratiquant essentiellement au niveau national, mon intervention a été située cependant dans la thématique internationale. Je tenterai donc d'articuler ma vision nationale et cette vision élargie, d'arrimer, dans mon discours, l'une à l'autre, car dans ma pratique elles le sont nécessairement.

Et j'envisagerai la coopération en éducation, et donc l'éducation comparée, sous les trois aspects mentionnés précédemment. Car, puisqu'il s'agit de résoudre des problèmes et d'agir à cette fin, la démarche connaît trois phases qui correspondent à ces trois aspects :

- la recherche ou les analyses/les études sectorielles en éducation
- l'élaboration/définition de politiques et de stratégies
- la mise en œuvre.

Et je proposerai une réponse à la question posée : comment les pays du Sud « exploitent » la coopération en éducation, quels bénéfices en retirent-ils ?

### **Les études et analyses sectorielles en éducation, la phase de diagnostic**

C'est une phase de recherche sous forme d'études ou d'analyses portant soit sur des parties du système éducatif d'un pays, soit sur le système dans son ensemble, soit sur des questions particulières – selon le problème à résoudre ou l'objectif visé.

Il s'agit généralement,

- de faire l'état des lieux, l'état de la question, un diagnostic en somme, afin de tirer des conclusions ou des recommandations pour une coopération, ou bien encore
- d'évaluer ce qui a été mis en œuvre, les résultats d'une politique qui, souvent, a fait l'objet d'une coopération.

Ce sera par exemple, une étude portant sur les déterminants des abandons scolaires, du redoublement dans le primaire ; ou une étude portant sur la formation des enseignants ; ou sur l'enseignement secondaire ou l'enseignement technique ; ou bien une étude portant sur l'ensemble du système éducatif ; ou sur les coûts et les financements de l'éducation, etc.

Ces dernières années, les pays du Sud, en partenariat avec la coopération internationale, ont mené des études sectorielles, portant sur l'ensemble du système. L'objectif de telles études, à partir d'un diagnostic, est de formuler la politique éducative pour les années à venir, de définir les priorités et l'articulation dans l'équilibre du système.

Ces études sectorielles constituent la base d'un programme à moyen terme, cadre et parfois condition de l'aide.

Ces dernières années, également, des études ont porté sur l'évaluation des acquis scolaires (le PASEC (17) dans les pays d'Afrique francophone, la SACMEQ (18) en Afrique australe, par exemple), études menées dans différents pays, avec le même type d'outils, avec pour objectif non seulement de connaître le niveau et la qualité des acquis scolaires pour chaque pays, mais aussi de comparer les pays entre eux.

L'objectif de ces études comparatives est :

- de comparer les performances de différents systèmes éducatifs,
- d'en tirer des leçons pour la formulation de politiques

Elles donnent aussi le contexte dans lequel va s'effectuer la coopération, permettra une référence de base dans la mesure des impacts du programme de coopération.

Les études de cette phase de diagnostic ont généralement été entreprises avec, à l'initiative, avec le financement de la coopération internationale. Car, comme on l'a dit plus haut, elles sont destinées à fournir l'information nécessaire à la prise de décision, dans une coopération envisagée.

Mais de plus en plus, les pays eux-mêmes ont des programmes de recherche en éducation, face aux problèmes qu'ils ont identifiés. La coopération internationale peut être sollicitée pour leur réalisation. Et si elle intervient, ce sera généralement en partenariat en considérant les termes de référence, les intervenants de la recherche, la méthodologie, la validation des résultats.

Les universités nationales sont les lieux où les recherches en éducation peuvent ne pas être liées à un objectif de coopération. En particulier, dans les Ecoles normales ou les Instituts pédagogiques, les études font partie du cursus des étudiants, elles font partie du programme de recherche de l'institution sans qu'une coopération internationale l'ait initiée ou appuyée. Cependant, ces études sont généralement mal ou peu exploitées, elles ne se « vendent » pas, peut-être parce qu'elles n'ont pas été « destinées à être achetées/commanditées ».

Dans cette phase de diagnostic, l'éducation comparée s'effectue sans qu'il soit déclaré qu'on est en train d'en faire. Ce n'est d'ailleurs pas l'objet de la manœuvre. Mais aussi bien dans les méthodologies que dans les instruments utilisés, l'éducation comparée est toujours au rendez-vous. Parce que des diagnostics similaires ont été opérés dans d'autres pays, la coopération commanditaire/partenaire en signale l'existence, recommande l'utilisation d'outils éprouvés, déconseille des instruments qui ont fait preuve de leurs limites, évitant ainsi la répétition d'expériences malheureuses ou l'inadéquation de démarches non adaptées. Dans le cours de l'étude, des comparaisons se font donc « naturellement », pourrait-on dire, même si elles ne sont pas stipulées dans la méthodologie. Les bibliographies (ou références et autres notes en bas de page) en témoignent.

---

(17) PASEC : Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN.

(18) SACMEQ : consortium de l'Afrique australe pour le suivi de la qualité de l'éducation.

## **La seconde phase: l'élaboration/définition de politiques et stratégies**

Ici encore, c'est le souci de la coopération dans l'action qui amène la coopération dans ce domaine. Après l'état des lieux ou le diagnostic nécessaire avant d'entamer une action de coopération, vient la phase de l'élaboration de politiques éducatives, les objectifs, les stratégies.

Et dans l'élaboration de ces politiques, l'évocation de systèmes similaires ou non, la comparaison des objectifs et des stratégies vient naturellement à l'esprit.

Quelles politiques ont marché, ont donné de bons résultats ailleurs, quelles stratégies ont connu des échecs, que nous apprend l'expérience internationale, que faut-il en retenir, ré-adapter, ajuster, abandonner ?

Cet appel à l'expérience, aux meilleures pratiques, est d'autant plus important que les ressources ne sont pas illimitées et doivent être utilisées au mieux. Aussi, l'éducation comparée trouve encore ici son importance.

De nombreux exemples peuvent être mentionnés.

Pour ne prendre que l'un des plus discutés ces dernières années, « l'Éducation Pour tous » (EPT), objectif de la communauté internationale pour 2015.

Le plan que chaque pays doit formuler à cet effet fera appel, ici encore, à l'expérience internationale : les instruments d'élaboration, les exemples de stratégie qui ont réussi, les types de systèmes qui peuvent assurer cette éducation pour tous.

On peut mentionner les quelques points suivants dont la discussion fait appel à la comparaison de systèmes éducatifs. La question est de savoir : quelle politique relative aux points suivants peut assurer « l'Éducation Pour Tous » ?

- la durée de l'éducation de base : 5, 6, 9 ans ?
- la langue d'enseignement : la langue maternelle ou une langue de grande communication ?
- les conditions d'inscription : gratuité, frais d'inscription, uniforme obligatoire ?
- les conditions de la réussite scolaire : la nutrition, les classes multigrades, l'approche par compétences,
- le niveau de recrutement des enseignants,
- la pertinence des programmes scolaires,
- la lutte contre le redoublement : abolition pure et simple du redoublement ou assurer les conditions de non redoublement/réussite ?
- le calendrier scolaire : suivant la tradition héritée ? suivant les pays de référence par tradition ? adaptée au climat ou au calendrier cultural ?



S'il est vrai que dans la réflexion sur ces questions chaque pays prend en considération l'évolution et le présent des pays développés, c'est plutôt vers l'expérience des pays qui lui ressemblent, ou lui ont ressemblé il n'y a pas longtemps encore, qu'il se tournera pour s'inspirer, évaluer la faisabilité, les avantages, les inconvénients.

Ainsi, il se tournera vers l'exemple des pays de l'Asie du Sud est qui ont réussi à développer leur système éducatif de façon spectaculaire en quelques décennies.

Plus proches de lui, il regardera vers les pays d'Afrique : la Guinée pour le redéploiement des enseignants, la Tunisie pour l'approche par les compétences, Madagascar est cité pour l'exemple de ses contrat-programmes.

Il regardera lui-même, ou bien on lui conseillera de regarder. Ce conseil viendra de ceux qui savent : soit directement des « managers » de la coopération, soit ses experts et consultants, soit le réseau des chercheurs, décideurs, techniciens qui s'est constitué au fil des années à travers les réunions, les colloques, les échanges divers.

On signalera ici la coopération éducative entre pays du sud telle qu'elle se pratique dans le SADC (Southern African Development Community) dont plusieurs initiatives dans le domaine de l'éducation visent à promouvoir des politiques éducatives régionales. Par exemple : la Commission technique de l'enseignement à distance destinée à développer et à coordonner l'enseignement à distance dans la région ; et le Protocole d'accord sur l'éducation et la formation par lequel les pays membres s'accordent à coopérer dans des domaines de politiques, les normes minimales de curriculum, et le système de reporting afin d'harmoniser leurs systèmes éducatifs.

De même, le West African Examinations Council définit des examens standardisés pour l'enseignement secondaire de 5 pays de l'Afrique de l'Ouest (Ghana, Gambie, Libéria, Nigéria et Sierra Leone).

L'enjeu de l'éducation comparée est ici d'importance. Si les recherches, les comparaisons, les récapitulations, la capitalisation de l'expérience sont bien faites, il est clair que les pays qui ont des problèmes à résoudre en bénéficieront. On remarquera d'ailleurs, que les tendances qui se dégagent s'imposent assez rapidement, soit parce que ce sont réellement les bonnes pistes, soit parce qu'elles sont les seules disponibles, soit que les acteurs des différentes coopérations sont les mêmes et qu'ils utilisent les mêmes pistes de réflexion, les mêmes références et critères.

### **La troisième phase : la mise en œuvre**

La politique éducative une fois définie, on passe à la mise en œuvre. C'est cette phase qui est la plus attendue, la plus visible, c'est celle qui concrétise les travaux antérieurs et, pour le public en général, c'est elle qui constitue la coopération (or nous avons vu que celle-ci comprend trois phases ou aspects, plus ou moins systématiques, mais sous une forme plus au moins élaborée, et toute coopération passe par elles).

Dans la phase de la mise en œuvre des stratégies et des politiques, il est fait largement appel à l'expérience internationale. On est donc dans l'éducation comparée.

Que ce soit pour les meilleures pratiques, les pratiques qui ont prouvé leurs limites, les écueils, les difficultés, les références, les personnes-ressources, la structuration de l'aide internationale, les modalités des appuis.

Il est fait appel aux pratiques de différents pays : non plus seulement dans la définition des politiques, mais très concrètement dans l'utilisation de démarches similaires pour des questions telles que les auxiliaires pédagogiques, les manuels, les formes de participation ou de gratuité, les formes d'appui nutritionnel, les principes à la base des curricula (aussi bien dans les programmes scolaires que dans l'évaluation et la formation des enseignants). Ou bien au contraire, dans le rejet de démarches qui se sont avérées inefficaces.

Il est fait appel aux mêmes expertises, personnes-ressources, spécialistes, ou personnes de même profil. Ce n'est pas à proprement parler de l'éducation comparée, mais chacune de ces personnes ressources pratique de fait l'éducation comparée.

Les modalités d'appui : elles ont été éprouvées, testées, rectifiées, retenues ou rejetées ailleurs. Ce sera soit l'assistance technique directe, soit la fourniture de biens et services, soit la formation du personnel du pays, soit une aide budgétaire, soit des fonds spécifiques, soit encore l'utilisation des services d'ONG, Associations locales, régionales ou internationales pour la mise en œuvre coordonnée par le ministère. Ce n'est plus à proprement parler, de l'éducation comparée, mais c'est incontournable dans la coopération en éducation, et il est fait appel à la comparaison.

### **A présent, comment les différents pays du Sud « exploitent-ils » la coopération en éducation ? Quels bénéfices en retirent-ils ?**

Les bénéfices que les pays du sud retirent de cette coopération/éducation comparée se trouvent en creux dans ce qui vient d'être développé.

Mais bien sûr, et d'abord et surtout, il y a la conséquence tangible de la coopération, sa concrétisation. C'est-à-dire : les accords, les appuis qui sont destinés à mettre en œuvre les politiques elles mêmes élaborées à la suite d'études avec des conclusions et des recommandations.

En fait, tout le processus, et tous les bénéfices peuvent se lire dans cette phrase.

Quel que soit le stade ou l'aspect de la coopération en éducation que l'on envisage, les pays « exploitent » la coopération sur différents plans :

- le développement de l'information et des connaissances: informations sur, et connaissance de leur propre système, de la question examinée et traitée, de cas concrets, d'autres systèmes éducatifs pris en exemple et comparés.
- le développement de leur propre expertise : connaissance de méthodologies, d'approches, d'instruments d'analyse et d'élaboration, de modalités de mise en œuvre, de procédures, de pratiques.

- l'expérience indirecte : les bonnes pratiques, les erreurs à éviter, la possibilité d'aller plus vite.
- la fréquentation d'un vaste réseau de spécialistes et d'experts, de chercheurs, d'hommes de terrain à large expérience. De même que la fréquentation d'institutions spécialisées/Associations auprès desquelles l'on trouvera la documentation, les personnes ressources, les programmes de formation nécessaires dans la mise en œuvre, les idées de partenariat scientifique et technique, ce fameux « réseautage » qui permet la mise à jour permanente des informations et des connaissances ainsi que du vivier de personnes-ressources.
- Le cadre global de leur programme qui permet d'envisager les différentes coopérations avec leurs avantages comparatifs et ainsi, d'avoir une meilleure utilisation des ressources.
- Le dialogue (y compris le dialogue politique lorsqu'on parle de politique éducative), l'élargissement du champ de référence.

En somme : l'information qui permet la prise de décision, un renforcement des capacités nationales, et l'identification de ce qui sera utilisé dans la mise en œuvre des activités. Et c'est tout cet ensemble qui aboutit à ce que le public, au service duquel travaillent les ministères de l'Éducation et leurs partenaires, voit et apprécie. Mais c'est tout le processus qui amène aux impacts ainsi ressentis. Et c'est dans cet impact que se mesurent véritablement les bénéfices que les pays retirent de la coopération en éducation et de l'éducation comparée qui s'y pratique.

## LE MARCHÉ INTERNATIONAL DE L'ÉDUCATION

---

**Jacques MAZERAN**

Directeur du Département d'ingénierie éducative du CIEP.

Les nouveaux processus qui s'imposent peu à peu dans la coopération internationale en matière éducative font appel à des notions de marché, de concurrence, de coût, de démarche commerciale, qui ne sont pas les thèmes de prédilection du milieu enseignant, voire y provoquent le rejet.

Mon exposé se placera dans une optique pragmatique allant du « général » au « particulier », d'une présentation globale à l'expérience concrète. Partant d'un rapide coup de projecteur sur ce qu'il est convenu d'appeler le marché de l'éducation, il tentera de dégager les grandes lignes du processus d'adaptation à ce marché et se conclura par la présentation d'une expérience en cours.

### Le marché international de l'éducation

#### Repères

Les statistiques que fournissent les grands organismes tels que l'UNESCO, l'OCDE, la Banque mondiale mettent en évidence des disparités fortes dans les dépenses d'éducation dans le monde. Par exemple en 1997, la dépense par élève, tous niveaux confondus, entre les « régions développées » et les « pays les moins développés » était dans un rapport de 1 à 150 ! de 39 US\$ chez les plus pauvres à plus de 5000 US\$ chez les plus riches. Et encore les écarts extrêmes sont ils encore plus importants.

Il en résulte des besoins gigantesques si l'on veut s'attaquer à ces déséquilibres qui se traduisent en outre par des inégalités graves entre hommes et femmes. L'estimation de ces besoins diffère selon les approches et celle de l'UNESCO est supérieure à celle de la Banque Mondiale mais rien que pour 47 pays jugés éligibles à une aide extérieure relativement sécurisée et pour le seul enseignement de base, la Banque Mondiale estimait qu'il faudrait environ 2,5 milliards de US\$ par an ! Et l'on peut estimer à 6 milliards de US\$ annuels l'ensemble des aides extérieures (aide publique au développement et prêts) pour ce seul domaine de l'Education.

#### Le marché

Le « marché de l'éducation » est né de l'existence de financements internationaux : coopération bilatérale (aujourd'hui de plus en plus déliée, c'est-à-dire ouverte à la concurrence), aide publique multilatérale au développement (par exemple, programmes européens) ou prêts des grands organismes multilatéraux (Banque mondiale, Banque régionales), ont créé le « marché » :

Le besoin existe, il peut être identifié ; le « produit », c'est-à-dire la réponse à ce besoin, fait l'objet d'offres multiples ; les financements assurent la solvabilité du « client » ; la concurrence garantit en principe la transparence. Il s'agit donc bien d'un « marché de l'ingénierie éducative », mondial et ouvert qui oblige les opérateurs publics et privés à s'organiser pour faire face à la concurrence.

Mais, contrairement à ce que d'aucuns pensent, et même si les débats sont très vifs sur le sujet, marché ne signifie pas « marchandisation », de manière automatique en tous cas.

La transparence des offres publiques devrait garantir aux bénéficiaires le meilleur rapport qualité/prix pour la prestation retenue. L'élaboration exigeante des termes de référence, l'application rigoureuse des règles des marchés publics, le respect des normes déontologiques devraient offrir toutes les garanties de sérieux et de qualité et exclure la banalisation marchande des services éducatifs.

Reste le débat sur la place de l'éducation dans la société et la controverse interne sur les rôles respectifs entre « public » et « privé ». C'est un sujet grave et essentiel dont les retentissements politiques, économiques et culturels sont majeurs. Mais c'est un autre sujet ; et tout amalgame est dangereux car il nuit à la clarté du débat.

Il ne faut pas se cacher qu'il y a, à travers le monde, des visions différentes de l'éducation :

Faut-il la considérer avant tout comme un vecteur de développement économique ? ou, d'abord, comme le meilleur vecteur de développement humain ? Les indicateurs essentiels doivent-ils mesurer l'efficacité économique ? l'adaptation à l'emploi ? la productivité ? ou plutôt l'accès au savoir ? l'équité l'égalité des sexes ? l'intégration sociale ? l'éducation est-elle un service parmi d'autres à vendre à la société ? ou est-elle un bien public ? donc non marchand ?

De la réponse que l'on donne à ces questions résultent beaucoup d'options différentes quant aux réformes préconisées, aux financements retenus, aux moyens mis en œuvre. Et ces affrontements idéologiques sont permanents et imposent à tous les acteurs potentiels d'en avoir conscience et de leur faire face, c'est à dire de s'engager. L'une des manières de le faire est d'être présent sur ce marché de l'ingénierie éducative, car les enjeux sont considérables.

### **Les enjeux**

Ces enjeux sont, pour schématiser, de deux ordres :

- Ils sont d'abord économiques, ce qui est immédiatement perceptible :

En premier lieu, pour assurer tout simplement le retour sur investissement que consent une nation, la France par exemple, en participant aux efforts internationaux de coopération : placer l'assistance et l'expertise française sur le marché de l'éducation assure un retour qui, sinon, est gagné par les autres.

Il faut ensuite bien comprendre qu'il s'agit aussi de défendre les positions acquises par les potentialités nationales en matière de consultance, de savoir faire et de productions induites, et si possible de se créer de nouveaux débouchés, car l'éducation est une vitrine des compétences d'un pays.

Il faut enfin voir que l'on peut aussi mettre en œuvre des partenariats nouveaux, créer de nouveaux liens économiques qui vont bien au-delà du seul domaine éducatif, en passant à travers lui.

- Ils sont ensuite et surtout peut être, culturels et politiques :

Inutile d'insister sur les vertus pédagogiques de l'échange : chacun sait ce que sont les enrichissements réciproques qui résultent d'une coopération dans le domaine éducatif.

Mais à court terme, l'assistance que l'on porte à autrui, de pays à pays, de région à région, a des effets immédiats en matière de choix structurels et institutionnels, de diffusion de bonnes pratiques, d'élaboration de perspectives conjointes, de maîtrise des langues, etc.

A moyen et long terme, l'enjeu est le partage de courants d'idées, de méthodes de travail, le rapprochement de pratiques sociétales et, finalement, de visions politiques du monde de demain.

Alors, il est légitime de se demander, quand un opérateur public français intervient dans un état du Sud, en réponse à un appel d'offres multilatéral, dans le domaine éducatif, s'il s'agit encore de coopération ? A mes yeux, la réponse est clairement « oui ». Le processus a changé ; mais pour nous, l'obligation demeure si l'on estime, du moins, que la France a encore et toujours quelque chose à apporter, un message à transmettre, une expertise à faire valoir dans ce domaine.

## **Les mécanismes du marché international de l'éducation**

### **Une typologie**

Plusieurs approches sont possibles pour explorer la réalité du marché de l'éducation. L'une d'entre elles, cohérente avec le type d'organisation qui sied à un opérateur, est celle qui prend pour critère discriminant le « volume » des opérations. De ce point de vue - et très schématiquement – on peut distinguer trois niveaux.

- Celui qui correspond aux grands appels d'offres internationaux émanant des principaux bailleurs de fonds (Banques de développement, Europaid,...). Ils se caractérisent par des volumes importants s'étirant sur plusieurs années, impliquant de nombreux acteurs, mettant en jeu des sommes conséquentes, ce sont souvent des programmes complexes, portant sur plusieurs niveaux d'intervention ( national, provincial, local) et sur différents types d'intervention (assistance technique, formation, fournitures,...) ; ils sont parfois divisés en « lots ». Il n'est pas rare de voir des enveloppes globales pour de tels programmes de plusieurs dizaines de millions de dollars ou d'euros. De ce fait la « surface » des opérateurs est importante : garanties financières, références multiples, savoir faire diversifiés, correspondants locaux, etc. La réponse à ces appels d'offres se fait le plus souvent en consortium regroupant plusieurs opérateurs et, de plus en plus fréquemment, de plusieurs nationalités.

- Vient en opposition complète l'opération ponctuelle, ou le petit programme, qui relève souvent de la coopération bilatérale et ont une portée limitée et un objectif très ciblé. Le type même en est l'évaluation d'un programme (à mi parcours ou en fin de réalisation), une étude d'opportunité ou de faisabilité, un programme de formation pour un public ciblé et sur une durée limitée. Un opérateur spécialisé dans le secteur peut envisager de prendre en charge seul de tels projets : financièrement, humainement, ce type d'opération n'exige pas en effet, de gros moyens.

- Entre les deux se situent une infinité de projets, dont on peut donner deux exemples : les projets sur fonds de solidarité prioritaire (FSP) de la France vis-à-vis d'un certain nombre de pays partenaires (la zone de solidarité prioritaire) ou des programmes européens comme les projets Tempus. Souvent il est souhaitable d'y répondre à plusieurs mais les conditions de réalisation, l'engagement financier, les ressources humaines nécessaires sont à la portée d'opérateurs de taille moyenne ou d'un groupement léger.

### **Le cycle du projet**

C'est l'amont des projets qui est essentiel, décisif même pour les opérateurs. Le secret de la réussite tient pour beaucoup dans ce positionnement qui peut commencer dès qu'apparaît un document de stratégie « pays » lequel va servir de cadre à des projets qui vont s'élaborer plus tard. Etre informé, voire présent par des antennes locales et une bonne connaissance du pays, au moment des premières études exploratoires, études d'opportunité et de faisabilité ; pouvoir suivre la phase de préparation qui va conduire au rapport d'évaluation, prélude à la signature d'un accord entre le pays et le(ou les) bailleur(s) de fonds ; avoir connaissance à temps des études de mise en œuvre ; tels sont les bons niveaux qui vont permettre à l'opérateur de faire à temps les bons choix qui peuvent lui laisser espérer faire une offre adéquate aux besoins. Attendre, pour réagir, l'appel à manifestation d'intérêt est le stade ultime...et c'est souvent trop tard.

Il est donc essentiel pour un opérateur d'être « en phase » avec son marché potentiel : le but c'est d'être utile au demandeur, de répondre à son besoin et, pour cela, il faut connaître les choses très tôt, comprendre les causes profondes, identifier les acteurs locaux, ... bref, être en amont !

Ce n'est donc qu'à partir de cette base solide que l'opérateur pourra espérer être retenu comme réalisateur mais il lui reste pour cela à convaincre et, dans l'état actuel de vive concurrence, le choix du professionnalisme s'impose à deux niveaux :

- dans la qualité de l'offre : méthodologie proposée qui doit être en adéquation avec les termes de références et donc intégrer la dimension technique, les aspects culturels, les contraintes institutionnelles, etc... ; CV des experts dont l'expérience, le niveau de compétences, la maîtrise de la langue, etc., sont déterminants ; les références ensuite qui apportent des preuves précises du savoir faire ; le prix, enfin, qui doit être ajusté de manière à garantir le meilleur rapport coût/efficacité.
- dans la qualité du suivi depuis l'analyse des termes de référence (questionnement de l'émetteur, enquête sur place,...) jusqu'à la remise de l'offre, l'ouverture des plis, les éventuelles négociations conduisant à la signature du contrat.

En cas de succès, il faudra réaliser. C'est alors que se vérifiera la pertinence des choix effectués : partenaires, experts, agenda... De cette pertinence dépend la qualité de la réalisation laquelle sera suivie par des indicateurs et donnera lieu à des évaluations (évidemment confiées à d'autres). Dans la réalisation, donc, la qualité prime également... d'autant plus qu'elle apparaîtra dans les références à venir.

### **Positionnement des acteurs et chances de succès**

On peut assez schématiquement dégager quelques idées essentielles :

- Ne jamais perdre de vue les règles de base : indépendance des acteurs et respect de la déontologie (conflit d'intérêt notamment) ; transparence des procédures.
- Porter attention au choix des partenaires qui conditionne la qualité des prestations, la fluidité du fonctionnement, la maîtrise des procédures et des coûts... qu'il s'agisse de partenaires structurels ou de partenaires techniques.
- Veiller à la qualité réelle des experts : vérifier la réalité des compétences, de la maîtrise des langues, de la disponibilité, du niveau d'implication, etc.
- Agir en professionnel tout au long du processus : veille technologique ; réseau d'experts ; partenariats ; procédures de gestion ; valorisation des références ; etc.
- Le savoir faire fait le reste. On peut le définir comme l'amalgame équilibré entre d'une part la connaissance du marché et des acteurs en lice, d'autre part, le réseau relationnel et les vivier d'experts, enfin, l'habileté dans les contacts, le marketing, la présence font le reste.

### **Éléments d'information sur l'expérience française**

#### **Quelle place pour l'expertise française ?**

Il n'y a pas de statistiques récentes fiables sur ce point, mais de nombreux indices permettent de penser que l'expertise française en matière éducation est loin du niveau auquel elle pourrait prétendre, ne fut-ce qu'en proportion des financements consentis par la France. En outre, il y a une grande disparité selon les thèmes d'intervention possibles et entre les diverses régions du monde. On peut ainsi estimer qu'au niveau de l'enseignement supérieur, les Universités, Grandes Ecoles et Instituts de recherche assurent un positionnement de la France meilleur que dans les autres secteurs et niveaux éducatifs. De même il est clair que la présence des opérateurs français est plus forte sur le marché africain, maghrébin et moyen oriental qu'en Asie ou Amérique Latine... Enfin on peut déplorer que des compétences reconnues soient insuffisamment valorisées comme c'est le cas de l'enseignement technique et de la formation professionnelle, du préscolaire ou des capacités institutionnelles.

C'est aussi un constat ancien que l'offre française est dispersée, atomisée disent certains et plusieurs rapports (HCCI-2002) sont très critiques sur ce point. En face d'une concurrence souvent très organisée, travaillant en réseau et mutualisant des moyens – ce qui permet de n'avoir que quelques gros opérateurs pour un pays – l'offre française émane d'un grand nombre d'acteurs de taille limitée, se faisant concurrence, et incapables, souvent de se regrouper.



Il est dans ces conditions d'autant plus difficile d'être efficace que cette offre française s'appuie sur un système public réputé centralisé, qui affronte un courant de pensée libérale, prônant la décentralisation, voire le développement du secteur privé, et qui est mieux soutenu par les grandes institutions, fortement dominées par l'approche anglo-saxonne. Il en résulte un double handicap pour l'expertise française : celui de devoir s'affirmer à contre - courant d'une vision qui gagne du terrain et celui d'être porté par une organisation défaillante parce que trop dispersée.

Il faut enfin tenir compte que cette offre française est souvent mal relayée au niveau local par la représentation française qui n'a pas toujours perçu que les enjeux sont pourtant considérables dans ce secteur.

Fort heureusement, sur les trois points qui viennent d'être évoqués, il semble qu'une prise de conscience soit en train de se faire et que des progrès significatifs se dessinent.

### **Une stratégie possible**

La fonction d'ensemblier de compétences consiste à « mettre en scène les savoir faire des autres ». Il convient pour cela de disposer d'une expertise interne en matière d'ingénierie de projet éducatif (expérience de la formation, de l'organisation institutionnelle, des problématiques éducatives associées à de réelles aptitudes organisationnelles permettant d'élaborer une offre à la fois pertinente et cohérente avec les moyens techniques et les ressources humaines disponibles).

Ces « chargés de programme » doivent être capables d'identifier et de mobiliser l'expertise dont ils ont besoin au sein des « viviers » de compétences qu'offre le dispositif français.

L'ensemblier est donc celui qui organise la réalisation en prenant en charge la logistique, l'administration, la maîtrise des coûts et de l'agenda et endosse la responsabilité de bonne fin vis-à-vis du bénéficiaire et du bailleur de fonds. Cette manière de procéder optimise les potentialités éparses, évite le repliement sur soi et valorise les vraies compétences. L'ensemblier est donc le « maître d'œuvre » qui conduit la réalisation en s'assurant que chaque corps de métier (entreprise ou individu) fait bien son travail, en lui donnant les meilleures conditions pour le faire et en assurant ainsi une visibilité de son action.

La sélection des experts est donc absolument cruciale, que ce soit par le biais d'institutions partenaires (Universités, Institut de recherche, autres établissements autonomes) en lesquelles il faut avoir acquis la confiance nécessaire dans leur aptitude à mettre à disposition les bonnes compétences ; ou bien par celui d'interfaces spécialisées, au sein même d'un réseau bien individualisé, pour précisément réaliser cette bonne identification (les IUT en France ont ainsi leur structure dédiée à l'international, par exemple). Il est également possible et souhaitable que les chargés de programme aient également un réseau relationnel qui leur permette des identifications personnalisées, souvent fondées, d'ailleurs, sur des expériences antérieures.

Il reste à déterminer les pays cibles et les meilleurs « produits » car il ne peut pas être envisagé de manière réaliste d'être présent partout et dans tous les domaines.

Il faut donc se donner les moyens de comprendre ce qui se passe sur le terrain et avoir l'« humilité » de reconnaître que dans certains pays et régions du monde, affirmer une présence française forte peut être difficile, ou bien alors se doter, sur place, des outils permettant de le faire : bureau permanent (éventuellement en partage), missions de suivi, identification de partenaires, lobbying.

Il faut aussi admettre que, pour intéressante qu'elle soit, l'expérience française en matière éducative n'est pas excellente en tout et qu'elle comporte des points forts et des faiblesses. Il faut s'attacher à valoriser ce qui est bon et donc identifier nos meilleurs « produits » qui nous permettront de proposer les meilleures références, les meilleurs experts, les meilleures « bonnes pratiques ».

C'est évidemment au croisement des stratégies « pays » et « produits » que se situent les plus grandes chances de succès pour un opérateur car il disposera à la fois des informations et connaissances indispensables pour respecter la demande et des outils les plus adaptés pour y répondre.

### **Les partenariats**

Ils sont incontournables pour des raisons techniques, financières et institutionnelles. Les partenaires « techniques » sont les établissements publics ou privés qui sont apporteurs d'une compétence ciblée, clairement identifiée : ce peut être un laboratoire de recherche, une faculté de médecine un IUFM, ou un groupement, tel qu'un pôle universitaire ou une association de spécialistes : ils sont indispensables à l'ensemblier car ils sont les détenteurs du savoir faire précis qui est recherché ; et c'est bien leur expertise qui sera valorisée par la réalisation.

Les partenaires en programmation sont indispensables dès lors qu'un programme atteint une certaine dimension, d'abord pour des raisons financières : partage des coûts de préparation, partage des garanties offertes et des risques, partages des avances de trésorerie, etc ; il devient aussi indispensable pour des raisons institutionnelles : diversification des sources d'expertise, déliement des financements, adossements de petits opérateurs à des gros cabinets, etc.

Ce partenariat est de plus en plus fréquemment multinational et, y compris dans le domaine éducatif, les opérateurs français s'associent souvent à des bureaux d'études européens et parfois à des partenaires plus lointains (USA, Australie...).

En outre, et c'est évidemment très positif, le partenariat avec des structures locales du pays bénéficiaire est de plus en plus souhaité : il permet de garantir une meilleure implication dans le pays ; la prise en compte de dimensions culturelles, comportementales, économiques de nature à faciliter la réussite des réformes ; il permet aussi de rendre concrète une vraie coopération et donc un transfert de technologie.

## **La méthode**

Chaque structure a la sienne, résultant de son histoire, de sa culture de son cadre juridique et institutionnel, etc. ; et il serait bien prétentieux de vouloir en privilégier une.

A titre d'exemple on peut citer celle que le CIEP a adoptée dans son approche des marchés de l'ingénierie éducative, sachant par ailleurs qu'il agit comme ensemble et que la stratégie est en gros celle qui vient d'être décrite.

- Mise en place par étapes d'une veille technologique qui allie à la fois le recours à des banques de données et aux multiples informations qui transitent par Internet et la maintenance attentive d'un réseau relationnel diversifié (Banque mondiale, Postes diplomatique, Union européenne).
- Création d'une équipe de chargés de programmes ayant des bases solides exploitables transversalement, la polyvalence étant de rigueur et le principe du travail en binôme ou trinôme, étant la règle de base, même si, bien sûr, chaque projet a son responsable.
- Souci permanent de « remonter » vers l'amont : c'est évidemment l'objectif de la veille technologique, mais il faut aller plus loin et donc trouver des relais dans les pays, identifier des expériences locales exploitables, faire des missions ciblées, etc.
- Mise en place d'une organisation rationnelle (pour la prise de décision, l'organisation du travail, le partage des rôles, la conduite des opérations, le suivi et l'évaluation) et d'outils de gestion adaptés.
- Haut niveau d'exigence vis-à-vis des partenaires, des experts, des intervenants : la qualité est le prix à payer pour assurer la fiabilité et générer la confiance ; elle est donc la garantie des succès à venir.

Il est trop tôt, après seulement quelques années de pratiques, pour porter un jugement sur la méthode : on peut seulement constater qu'après une longue approche de plus de deux ans, le CIEP a acquis quelques références dans une vingtaine de pays, a su nouer des partenariats nationaux et internationaux qui perdurent et semble atteindre un début de visibilité internationale. Cela l'encourage à poursuivre dans cette voie tout en sachant que rien n'est définitivement acquis.

## **Conclusion**

Le marché de l'ingénierie éducative n'est pas, culturellement et politiquement, favorable à la France : très concurrentiel, il est largement influencé par la vision « libérale » de l'éducation dans laquelle les thèmes dominants sont la décentralisation, le recouvrement des coûts, le développement du secteur privé, etc...

Mais la France dispose cependant de potentialités fortes et, notamment, de savoir-faire technique internationalement reconnu et d'un réseau d'influence qui reste actif même s'il doit être régénéré.

Aussi une volonté clairement affirmée d'aborder ce marché en mettant en place une organisation rigoureuse privilégiant le professionnalisme et la qualité des prestations devrait permettre d'y figurer honorablement.

Cela suppose quelques changements dans les comportements, en particulier une approche différente de nos relations avec les pays partenaires, un regard nouveau sur leur culture et leurs besoins et une réelle prise de conscience des enjeux et donc des moyens à mettre en œuvre pour y répondre.

C'est sûrement difficile à réaliser mais ce n'est pas hors de portée.

CHAPITRE 2

REGARDS TRANSDISCIPLINAIRES  
INTERCULTURALITE  
ET APPRENTISSAGE DES LANGUES

## EDUCATION COMPARÉE

---

### ET DIDACTOLOGIE DES LANGUES ET DES CULTURES

**Dominique GROUX**

Professeur des Universités, IUFM de Versailles.

Il s'agit d'aborder l'éducation comparée, non dans sa dimension économique (F. Orivel), mais dans sa dimension humaine. Ce qui m'intéresse en éducation comparée, ce ne sont pas les informations, les données quantitatives qui me permettraient de mesurer l'efficacité de tel et tel système. Ce qui m'intéresse, c'est ce que je considère comme son enjeu principal, à savoir l'ouverture sur l'autre qu'elle procure et en particulier l'éducation à l'altérité à laquelle elle conduit.

#### Ma vision de l'éducation comparée (1)

C'est, bien sûr l'ouverture sur l'autre école. Dans ce domaine, l'exercice de décentration est fructueux, car les élèves, les étudiants, les enseignants découvrent que ce qu'ils avaient l'habitude de pratiquer est marqué culturellement. Leurs pratiques pédagogiques sont relatives et singulières. Ils en ont hérité culturellement, ils les ont intériorisées; elles leur ont été transmises par l'enseignement. Ils les ont intégrées et inconsciemment, avant la rencontre avec l'autre école, ils étaient intimement convaincus qu'elles étaient universelles.

Grâce à l'échange, ils rencontrent d'autres habitus pédagogiques (par exemple, des disciplines différentes, des rythmes scolaires différents, la manière de gérer l'établissement, la façon de traiter des problèmes tels que la violence, l'hétérogénéité des classes...). Cette rencontre soulève des questions, des interrogations sur ce qui, jusque là, semblait naturel, irréfutable, définitif. Par la comparaison, les pratiques sont réinterrogées, repensées et elles prennent du sens. On découvre un autre système éducatif avec une autre cohérence.

L'éducation comparée permet d'approcher des réalités éducatives dans des contextes variés (nationaux ou internationaux) pour en comprendre la cohérence et l'intérêt, mais aussi pour s'inspirer des réussites diverses. Elle permet aussi, par l'ouverture qu'elle propose sur les autres systèmes éducatifs, d'en comprendre les finalités, les enjeux et les fonctionnements. Elle permet enfin, par l'approche mondiale des problèmes éducatifs, de percevoir les inégalités, les injustices et les inégales répartitions des moyens entre les pays et de tenter d'y remédier grâce à la mise en place de nouvelles solidarités à l'échelle planétaire.

On le voit, l'éducation comparée est riche de promesses. En effet, si, en 1817, elle permettait à Jullien de Paris, son fondateur, de comparer l'éducation dans les différents cantons suisses pour s'inspirer de ce qu'il y avait de meilleur dans chacun d'entre eux, elle peut aujourd'hui, grâce aux nombreuses données quantitatives et qualitatives que nous possédons sur chaque système éducatif national, permettre certaines harmonisations (par exemple la certification commune aux étudiants Erasmus qui peuvent ainsi effectuer un cursus d'étude dans plusieurs pays) ou certaines rectifications (suite aux enquêtes internationales -comme PISA- relatives aux résultats des élèves en lecture, en mathématique et en science).

---

(1) Cf. D. GROUX et L. PORCHER, *L'altérité*, L'Harmattan, 2003 (Article « Education comparée »).

Elle met également au jour les inégalités économiques, les inégalités de performances, le fossé qui existe entre les pays dans l'utilisation des nouvelles technologies ce qui va accentuer encore les inégalités dans les rapports de force entre nations.

Elle peut faire prendre conscience aux nations, grâce à une analyse scientifique et une interprétation lucide de ces inégalités, des différences flagrantes entre les finalités des systèmes éducatifs, entre les inégales répartitions des moyens et des compétences, entre les valeurs différentes qui construisent les philosophies éducatives.

Elle peut être à la base du développement de nouvelles solidarités entre les pays du Nord et les pays du Sud et d'une plus juste répartition des richesses économiques et intellectuelles. Elle permet une meilleure compréhension mondiale des problèmes éducatifs et donne les clés pour créer un monde meilleur, plus solidaire et plus juste.

### **Ma vision de l'enseignement des langues et des cultures**

L'apprentissage des langues et la connaissance des cultures permettent

- de découvrir le mode de pensée de l'autre, différent du mien,
- de découvrir d'autres codes culturels, d'autres habitus,
- de me décentrer : de sortir de mon égocentrisme, mais aussi de mon sociocentrisme et de mon ethnocentrisme.

Vous le voyez, ce qui m'intéresse aussi dans l'apprentissage des langues et dans l'approche des cultures, c'est la même chose que pour l'éducation comparée : c'est l'ouverture sur l'autre. C'est le fait que l'enjeu principal de la didactologie des langues et des cultures, pour reprendre l'expression de Galisson, c'est aussi l'éducation à l'altérité. Mais je ne vais pas vous asséner plus longuement ce vocabulaire savant. Je remplacerai tout simplement « didactologie » par didactique. La didactique, c'est la mise en pratique, dans une classe, d'une discipline ; c'est sa transformation pour les besoins de l'enseignement.

Vous l'avez bien compris, c'est par le biais de l'éducation à l'altérité que j'aborderai les trois domaines : éducation comparée, langues et cultures.

Mais tout d'abord, il convient de définir le concept d'altérité.

### **Qu'est-ce que l'altérité (2) ?**

Approchons l'altérité par le mot « altruisme », forgé par Auguste Comte, pour prendre position contre l'individualisme du XVIII<sup>ème</sup> siècle. Il s'oppose à « égoïsme » et désigne l'amour des autres. L'altruiste aurait donc tendance à préférer l'intérêt des autres à son intérêt propre. Sa démarche généreuse et solidaire s'oppose à une démarche individuelle et auto-centrée.

---

(2) cf D. GROUX et L. PORCHER, *L'altérité*, L'Harmattan, 2003, Articles « autrui », « altruisme ».

Ce concept est lié à la notion de « bon », de « sage », telle qu'on l'entendait dans l'Antiquité. Lorsque Epictète évoque le cynique qui « n'a pas d'enfants, mais [qui] a l'humanité pour famille », il dresse ce portrait : « Nous ne sentons pas la grandeur du cynique, nous ne nous faisons pas une idée assez haute du caractère de Diogène. (...) Homme, il procréé toute l'humanité, il a les hommes pour fils et les femmes pour filles ; ainsi, il est auprès de tous, il prend soin de tous » (Epictète, *Entretiens*).

Si je suis capable de préférer l'intérêt commun à mon propre intérêt, c'est que je suis un citoyen digne d'estime, généreux et solidaire. Cette tendance n'est pas naturelle ; elle est le fruit d'une éducation et d'une réflexion. Elle est ce mouvement centrifuge qui va vers l'autre, alors que la tendance centripète est la plus répandue.

Certes, on peut penser que cette démarche relève de l'abnégation la plus complète et que l'on peut concilier à la fois son propre intérêt et l'intérêt commun. Mais au-delà de l'abnégation, c'est plutôt une forme de devoir vis-à-vis des autres et vis-à-vis de la société en général qu'il faut lire. En effet, c'est plutôt « la majesté du devoir, qui n'a rien à faire avec la jouissance de la vie », pour reprendre les termes de Kant, que traduit la démarche altruiste. Il soutient que le devoir d'obéir à la loi morale nous révèle la liberté de notre volonté et nous permet de surmonter les déterminations individuelles de notre nature empirique.

N'est-ce pas la véritable sagesse, celle qui consiste à aimer les autres plus que soi-même, à penser à leur intérêt avant de penser au sien propre ? Ce serait effectivement une des vertus de l'amour, tel que le conçoit Leibniz « Aimer, c'est se réjouir du bonheur d'autrui ». A quoi on peut ajouter le second commandement aux Chrétiens : « Tu aimeras ton prochain comme toi-même » (*Évangile de Matthieu*) ou les propos de Paul aux Corinthiens : « S'il me manque l'amour, je ne suis rien » (Paul, *Première épître aux Corinthiens*).

L'altruiste fait siennes les valeurs d'amour, de générosité, de solidarité qui doivent être défendues par l'institution scolaire pour contrecarrer les valeurs dominantes dans notre société où l'on a trop tendance à ne considérer que l'intérêt personnel, le profit et l'argent.

Je voudrais à présent passer de l'altruisme au concept d'altérité.

L'incarnation la plus contemporaine et la plus juste du concept représenté par autrui est plutôt identifiée par le mot « alter ». Tout homme est un *ego* et tout *ego*, pour exister, a besoin d'un *alter*, qui est lui-même un *ego* et dont le premier est l'*alter*. Au total il s'agit donc d'un *alter ego*. Il est déjà difficile de faire sur soi l'effort qui conduit à penser que l'autre, spécialement l'étranger hélas, est un *alter* qui me vaut exactement. Mais plus difficile encore est l'exercice nécessaire par lequel je comprends, après un effort de chaque instant, que je suis un *alter* pour l'autre.

Cette altérité est ce qui, en même temps, est au principe de la décentration, c'est-à-dire de l'opération par laquelle je me mets à la place de l'autre, j'essaie de le comprendre et de comprendre comment il voit les choses et le monde, sans pour autant perdre ma propre identité qui, on le sait, est aussi faite en partie de centrations contre lesquelles je dois lutter pour aboutir à mon être même : ethnocentrisme, sociocentrisme et égocentrisme sont toujours présents en moi et je dois les vaincre pour parvenir à dégager un jugement aussi décentré que possible.



### On peut illustrer ce qu'est l'altérité par une parabole de Michaux (3)

Il s'agit d'une fable, la fable du cheval et du singe, extraite du livre de Henri Michaux, *Un Barbare en Asie* (4).

Certains s'étonnent qu'ayant vécu en un pays d'Europe plus de trente ans, il ne me soit jamais arrivé d'en parler. J'arrive aux Indes, j'ouvre les yeux et j'écris un livre.

Ceux qui s'étonnent m'étonnent.

Comment n'écrirait-on pas sur un pays qui s'est présenté à vous avec l'abondance des choses nouvelles et dans la joie de revivre ?

Et comment écrirait-on sur un pays où l'on a vécu trente ans, liés à l'ennui, à la contradiction, aux soucis étroits, aux défaites, au train-train quotidien, et sur lequel on ne sait plus rien.

Mais ai-je été exact dans mes descriptions ?

Je répondrai par une comparaison.

Quand le cheval, pour la première fois, voit le singe, il l'observe. Il voit que le singe arrache les fleurs des arbustes, les arrache méchamment (non pas brusquement), il le voit. Il voit aussi qu'il montre souvent les dents à ses compagnons, qu'il leur arrache les bananes qu'ils tiennent, alors que lui-même en possède d'aussi bonnes qu'il laisse tomber, et il voit que le singe mord les faibles. Il le voit gambader, jouer. Il s'en fait une idée circonstanciée et il voit que lui, cheval, est un tout autre être.

Le singe, encore plus vite, remarque toutes les caractéristiques du cheval qui le rendent non seulement incapable de se suspendre aux branches des arbres, de tenir une banane dans ses pattes, mais en général de faire aucune de ces actions attrayantes, que les singes savent faire.

Tel est le premier stade de la connaissance.

Mais, dans la suite, ils se rencontrent avec un certain plaisir.

Aux Indes, dans les écuries, il y a presque toujours un singe. Il ne rend aucun service apparent au cheval, ni le cheval au singe. Cependant les chevaux qui ont un tel compagnon travaillent mieux, sont plus dispos que les autres. On suppose que par ses grimaces, ses gambades, son rythme différent, le singe délasse le cheval. Quant au singe, il aurait du plaisir à passer tranquillement la nuit. (Un singe qui dort, parmi les siens, est toujours sur le qui-vive.)

Un cheval donc peut se sentir vivre beaucoup plus avec un singe qu'avec une dizaine de chevaux.

Si l'on pouvait savoir ce que le cheval pense du singe, *à présent*, il est assez probable qu'il répondrait : « Oh !... ma foi, je ne sais plus. »

#### *Le premier stade de la connaissance*

La première phase est la phase de découverte des deux protagonistes, le cheval et le singe. C'est « le premier stade de la connaissance ». Ils s'observent. Ils interprètent leurs observations.

---

(3) Cf. D. GROUX (dir.), *Une identité plurielle*, Mélanges offerts à Louis Porcher, L'Harmattan, 2003.

(4) MICHAUX H., *Un Barbare en Asie*, Gallimard, coll. L'imaginaire, 1933, pp. 99-101.

### *Le point de vue du cheval*

Le cheval voit que le singe « arrache **méchamment** (non pas brusquement) » les fleurs des arbustes.

On passe de l'objectivité – une vision objective de l'arrachage des fleurs – à l'interprétation morale. On voit combien l'élément mis entre parenthèses est important (« non pas brusquement »). Le conflit naît de ce passage de l'objectivité à l'interprétation.

La reprise de « il le voit » (« Il voit que le singe...il le voit », c'est-à-dire qu'il voit la méchanceté) ajoute encore à la subjectivité. Nous sommes en pleine confusion entre objectif et subjectif. Nous sommes au lieu de naissance du malentendu interculturel.

« Il voit aussi qu'il montre souvent les dents à ses compagnons, qu'il leur arrache les bananes qu'ils tiennent, alors que lui-même en possède d'aussi bonnes qu'il laisse tomber, et il voit que le singe mord les faibles. »

Là encore, le cheval passe de l'observation à l'interprétation puis la confusion naît entre l'observation et l'interprétation et le jugement moral apparaît : « Il voit que le singe mord les faibles ». Il en tire la conclusion que le singe veut dominer, qu'il veut appartenir à la catégorie des dominants. Puis on retourne à l'observation : « il le voit gambader, jouer ». Et là, le jugement péremptoire se fait jour : le singe est méchant.

Ce passage, je l'ai analysé précisément parce qu'il montre bien comment naissent les représentations sur l'autre : « Il s'en fait une idée circonstanciée et il voit que lui, cheval, est un tout autre être ». La connaissance de l'autre permet la connaissance de soi ; elle permet la perception de sa différence.

### *Le point de vue du singe*

Suit le volet à la fois antithétique et complémentaire du point de vue du cheval : le regard du singe sur le cheval.

« Le singe, encore plus vite, remarque toutes les caractéristiques du cheval qui le rendent non seulement incapable de se suspendre aux branches des arbres, de tenir une banane dans ses pattes, mais en général de faire aucune de ces actions attrayantes que les singes savent faire. »

On note la rapidité de la mise en place des représentations du singe sur le cheval : « encore plus vite ».

L'approche de la différence se fait par la négative. Le jugement négatif est encore plus rapide que celui du cheval. A la double négation « non seulement incapable » se surajoute l'accumulation des verbes : « incapable de se suspendre... de tenir... de faire aucune de ces actions attrayantes... ». La chute de la phrase est, quant à elle, assassine : « aucune de ces actions attrayantes que **les singes savent faire** ». Le positif est de mon côté, le négatif de l'autre. Nous avons là une parfaite illustration de la façon dont se construit la connaissance de l'autre et de la façon dont naissent les représentations.

### *Le deuxième stade de la connaissance*

« Mais dans la suite, ils se rencontrent avec un certain plaisir ». Ils ont intériorisé leurs différences ; ils les ont traitées avec un certain mépris ; ils les ont dépassées.

Le paragraphe qui suit présente les protagonistes dans une attitude de coexistence et de cohabitation paisibles. Ils s'apportent mutuellement des choses :

- le cheval apporte le calme : le singe dort mieux ;
- le singe apporte le dynamisme et le bien-être au cheval.

Le récit allégorique livre sa morale : le contact avec l'autre peut être plus bénéfique que le contact avec son semblable. On s'enrichit de la différence de l'autre. Plus l'autre est différent, plus l'on a de chance de s'enrichir de cette différence.

Les représentations évoluent donc avec la cohabitation et avec le temps. Cela ne veut pas dire que la connaissance augmente. En effet, écrit Michaux, « la connaissance ne progresse pas avec le temps. On passe sur les différences. On s'en arrange. On s'entend. Mais on ne situe plus ».

On est là dans la relation positive. Chacun a renoncé à son regard naïf sur l'autre. Chacun a adopté une vision décentrée en renonçant à son ethnocentrisme. Cette vision décentrée, compréhensive, empathique, va engendrer la tolérance, le respect et le besoin de l'autre.

### *La problématique de l'interculturel*

Cette parabole est précédée d'un autre texte tout aussi intéressant :

« Certains s'étonnent qu'ayant vécu en un pays d'Europe plus de trente ans, il ne me soit jamais arrivé d'en parler. J'arrive aux Indes, j'ouvre les yeux et j'écris un livre.

Ceux qui s'étonnent m'étonnent.

Comment n'écrirait-on pas sur un pays qui s'est présenté à vous avec l'abondance des choses nouvelles et dans la joie de revivre ? »

Ces quelques phrases posent merveilleusement bien la problématique de l'interculturel. Le texte est construit sur l'antithèse et la dualité. Il oppose l'autre et le moi, mon regard sur l'autre (à la fois semblable et différent) et le regard de l'autre sur moi.

« J'arrive aux Indes, j'ouvre les yeux et j'écris un livre. »

Ce rythme ternaire pose les trois volets de l'aventure métaphysique que constitue le voyage initiatique de Michaux : voyage, connaissance, inspiration. Les présents de narration marquent la rapidité des actions qui semblent contemporaines.

Le choc culturel fonctionne comme un déclencheur d'inspiration et de connaissance qui s'accomplit dans la résurrection : « un pays qui s'est présenté à vous avec l'abondance des choses nouvelles et dans la joie de revivre ». Il y a là aussi l'idée que la connaissance

n'est pas liée au temps, idée reprise plus loin dans la phrase : « Un passant aux yeux naïfs peut parfois mettre le doigt sur le centre ».

« Certains s'étonnent. Ceux qui s'étonnent m'étonnent ». Dans ces phrases simples construites sur l'antithèse, on lit l'incompréhension. Le comportement de l'autre me surprend ; je ne le comprends pas. Il y a comme une sorte de surenchère de l'étonnement : à l'incompréhension de l'autre s'ajoute l'incompréhension devant cette incompréhension.

L'interculturel est inscrit dans une sorte de dialectique entre l'autre et moi. Les contradictions, à savoir les deux manières d'appréhender la réalité du « je » et de l'« autre », de l'« ego » et de l'« alter », s'unissent dans une catégorie supérieure, celle de l'interculturel.

L'interculturel représente une synthèse de l'ensemble, non un mixte de culture, mais une attitude de compréhension, d'écoute, de respect de l'autre.

Ce texte pose parfaitement cette problématique de l'altérité que l'élève peut vivre dans la classe. La coexistence, la cohabitation avec les autres dans l'espace de la classe ne se fait pas toujours très facilement. Il faut apprendre à vivre ensemble.

Dans tous les cas, la rencontre avec l'autre est un apprentissage, souvent une source de connaissance, parfois une découverte difficile, mais elle peut être aussi, certes plus rarement, l'occasion d'une renaissance.

*Re-né, il connaît, il a pitié.  
Enfin, il peut enseigner.*

Michel Serres, *Le Tiers-Instruit*, p. 249.

### **Pourquoi éduquer à l'altérité ?**

Les réponses à cette question sont simples et évidentes :

- parce que le combat contre le racisme, la xénophobie et l'intolérance est loin d'être gagné et que tous les acteurs éducatifs doivent se mobiliser dans cette lutte, s'ils veulent avoir une chance de l'emporter sur les forces de l'obscurantisme ;
- parce que la mondialisation exige la mise en place de garde-fous éthiques. Paradoxalement, l'ouverture au monde n'est pas nécessairement synonyme de respect de l'autre, mais elle s'accompagne trop souvent du renforcement des préjugés « hétérophobiques » comme dirait Albert Memmi ;
- parce que l'individu ne peut pas vivre sans l'autre, qu'il soit proche ou lointain et que les rapports à l'autre sont à étudier dans une perspective plurielle : sociologique, ethnologique, psychologique ;
- enfin, parce que l'autre, non seulement me constitue en tant que moi-sujet, mais aussi m'enrichit de sa différence, là encore proche ou lointaine ;
- pour éviter les attitudes de haine qui peuvent déboucher sur l'horreur suprême.

N'oublions jamais qu'au siècle dernier, nous avons atteint l'horreur suprême avec la négation de l'autre et sa destruction systématique, décidée, organisée et assumée par un Etat, la conscience collective de l'humanité devrait aujourd'hui réagir immédiatement

devant toute manifestation de haine et d'intolérance à l'égard de l'autre, qu'il s'agisse de l'autre ethnique, culturel, sexuel, générationnel, social, politique... La différence est rarement perçue comme source d'enrichissement. Elle est souvent au contraire à l'origine de relégation et de violence. Des signes inquiétants d'intolérance, de racisme, de haine sont perçus quotidiennement dans nos sociétés dites démocratiques et respectueuses des différences. Les droits de l'homme y sont régulièrement bafoués.

La réflexion sur l'éducation à l'altérité s'impose donc aujourd'hui avec force.

### **Les ingrédients de l'éducation à l'altérité**

Comment peut-on éduquer l'enfant à l'altérité dès son plus jeune âge ? Je vois trois moyens d'atteindre cet objectif : l'apprentissage des langues étrangères, l'éducation sans frontières et l'éducation interculturelle.

#### *L'apprentissage des langues étrangères*

Rabelais et Montaigne appelaient déjà, au 16<sup>ème</sup> siècle, leurs contemporains à pratiquer les langues étrangères. Montaigne, on le sait, avait reçu une éducation bilingue, puisque son père avait tenu à ce qu'un précepteur étranger (un Allemand) lui enseigne le latin. Quant à Rabelais, dans sa *Lettre de Gargantua à Pantagruel*, il affirme également l'importance des langues étrangères.

Au XXI<sup>ème</sup> siècle, il est encore plus nécessaire de maîtriser les langues et d'avoir accès à la connaissance de plusieurs cultures, puisque nous sommes confrontés au quotidien à d'autres habitus culturels, que nous nous déplaçons souvent au-delà des frontières nationales et que les médias nous renvoient chaque jour des images du monde entier. Nos références dans tous les domaines (politiques, économiques, commerciaux, sociaux, artistiques, gastronomiques...) deviennent de plus en plus transnationales. Concrètement, cela veut dire que les échanges économiques, commerciaux, touristiques, éducatifs... vont se développer toujours plus et qu'il est important d'être partie prenante de ce mouvement, d'en comprendre les enjeux, les bénéfices, les limites, voire les dérives.

Les langues étrangères représentent dans ce contexte un atout important, tant sur le plan professionnel que sur le plan humain. On sait aussi, pour avoir lu Bourdieu, et en particulier *Ce que parler veut dire, L'économie des échanges linguistiques*, qu'elles confèrent un pouvoir symbolique important à ceux qui les parlent. Le capital linguistique constitué par les compétences en langues étrangères apporte au locuteur un capital social incontestable, une reconnaissance sociale et un pouvoir symbolique fort. Les classes privilégiées l'ont d'ailleurs bien compris qui investissent sans compter dans les séjours linguistiques à l'étranger pour leurs enfants.

La formule d'enseignement précoce des langues qui est mise en place dans de nombreux pays européens n'est pas satisfaisante puisque les élèves sont exposés à la langue étrangère à dose homéopathique. J'émet le souhait d'un enseignement bilingue pour tous dès la maternelle, à l'exemple de ce qui se fait depuis de nombreuses années au Luxembourg qui pratique même, dès le primaire, l'éducation trilingue (luxembourgeois,

français, allemand) à laquelle il faut ajouter l'anglais dès le secondaire. Mais comment peut-on mettre en place cet enseignement dans les autres pays européens ? Cet enseignement sera-t-il coûteux ? Quelle langue choisir ?

Les décisions dans ce domaine sont du ressort des politiques nationales. Si les responsables éducatifs sont convaincus de l'intérêt de former des enfants plurilingues et pluriculturels, des moyens financiers seront dégagés (une école bilingue coûte une fois et demie plus qu'une école monolingue), des formations d'enseignants seront mises en place.

Quant au choix de la langue, on peut choisir la langue du pays voisin pour renforcer les échanges régionaux, ou choisir les langues de la migration, ou choisir les langues pour lesquelles on éprouve un intérêt affectif.

### *L'éducation sans frontières (ou l'éducation comparée)*

Les échanges éducatifs peuvent contribuer à une prise en compte de l'autre et à l'appropriation par l'élève de cette valeur essentielle qu'est le respect. Ils existent depuis fort longtemps. Xénophon liait la grandeur de Sparte à l'éducation de ses enfants qui produit, à la différence d'Athènes, « des hommes disciplinés, retenus, maîtres des désirs qu'il faut réprimer ». Plus près de nous, Freinet faisait une place considérable à la correspondance scolaire. L'intérêt que nous manifestons aujourd'hui pour les échanges éducatifs n'est pas nouveau mais le contexte est différent, puisque nous ne pouvons plus échapper à l'internationalisation et qu'il nous faut maîtriser ses effets.

### *Quels sont les enjeux des échanges éducatifs ?*

Ils permettent la lutte contre l'ethnocentrisme et s'inscrivent donc dans les finalités de l'école. En effet, les enfants ont besoin de savoir qu'il existe plusieurs façons de penser, de vivre, de réagir et que ce qui constitue leur norme n'est pas la norme universelle. Les adolescents et les adultes doivent aussi lutter contre leur égocentrisme et reconnaître que leur point de vue n'est pas nécessairement le meilleur et qu'il y a d'autres façons de voir le monde. Lorsqu'ils travaillent avec un étranger, ils découvrent d'autres identités culturelles, d'autres habitus, d'autres appartenances. Ils constatent qu'ils sont eux-mêmes un étranger pour l'autre. Toute relation au monde est nécessairement biaisée et les échanges éducatifs nous font découvrir le biais sous lequel nous percevons l'extériorité. Il s'agit bien là de décentration.

Les échanges -l'éducation comparée en général- permettent à l'individu d'accroître ses capacités de compréhension de ce qui n'est pas lui, de s'ouvrir sur le monde et d'abandonner son ethnocentrisme, dans une démarche généreuse vers l'altérité.

### *Développer les échanges*

Actuellement, les échanges scolaires et universitaires se développent mais la mobilité étudiante ne concerne toutefois que 1,3 % de la population étudiante européenne. Pour que ces échanges continuent à se développer, il serait souhaitable qu'ils soient entièrement pris en charge par l'institution et inscrits dans les cursus scolaires. Cela irait dans le sens d'une plus grande justice sociale car ce dispositif permettrait à tous les enfants, quelle que soit leur origine sociale, de bénéficier des effets de la mobilité...

Je n'ai pas signalé que les bénéfices des échanges sont tout aussi importants quand il s'agit d'échanges intranationaux. Je pourrais ajouter qu'au sein même d'une classe à configuration multi-ethnique, il y a également des échanges très riches à mettre en place.

### ***L'éducation interculturelle***

Je voudrais à présent étudier le concept d'interculturel qui est né dans les années soixante-dix au sein des commissions du Conseil de l'Europe travaillant sur les problèmes liés aux enfants de migrants.

Même si, au départ, ce concept ne visait pas uniquement les enfants de migrants pour leur permettre d'accéder à la culture de l'autre, puisque le préfixe *inter* suppose la réciprocité et le partage et qu'il s'agissait de proposer une ouverture réciproque sur la culture de l'autre, la pédagogie interculturelle en France est devenue l'affaire des enfants de migrants (5).

Elle a été conçue comme un instrument susceptible de promouvoir l'égalisation des chances. Mais elle n'a malheureusement pas joué ce rôle ; tout d'abord parce qu'elle a été vécue comme une pédagogie curative.

N'oublions pas que c'est à la même époque que naît l'idée du "handicap socioculturel" dont seraient victimes les enfants de milieu défavorisé et étrangers. La différence n'est pas perçue seulement comme différence, mais comme déficience et handicap.

Nous le voyons, le concept d'interculturel a d'une part, été réduit à la dimension de l'interculturel ethnique. Or, on peut parler d'interculturalité à propos de l'interculturel générationnel (différentes cultures en fonction des générations), sexuel (culture masculine *vs* culture féminine), professionnel (culture du médecin *vs* culture de l'enseignant), pédagogique (éducation comparée), social (cultures de classe), personnel (différence entre les individus) et on peut réfléchir, en classe, à ces différentes formes de cultures et aux liens qu'elles entretiennent entre elles... D'autre part, le concept d'interculturel a été dévoyé et n'est guère opérationnel. Il me semble que ce n'est pas en terme de différence culturelle qu'il faut approcher la diversité, mais le concept central d'une éducation à l'altérité devrait être celui d'humanité. L'approche interculturelle, au sens de « interculturel ethnique » n'est pas à mon avis fédératrice. Elle divise. Elle ne crée pas le consensus. Elle engendre, par un phénomène d'ethnisation, le communautarisme.

### **Le concept d'humanité**

Paul Ricoeur pose le problème de l'identité et de l'altérité en précisant que « l'évidence du *cogito* est un sentiment qui ne renvoie à aucune vérité dernière » (*Conflit des interprétations*) et que c'est d'abord à la construction de son identité que l'individu doit s'attacher. Toutefois, il ne s'agit pas seulement de son identité culturelle ; le problème est à considérer de façon beaucoup plus globale. C'est à une réflexion sur ses valeurs, sur ses croyances, sur son humanité que l'homme doit se livrer. Ce n'est que lorsqu'il aura clarifié ces éléments qu'il pourra avoir une relation constructive avec l'autre. Car « l'autre est une intériorité, c'est-à-dire un sujet comme moi. Mais je ne le saisis pas comme il se saisit : Il est *ego*, mais autre, c'est-à-dire *alter ego* », comme dit Husserl (6).

---

(5) PORCHER L., *L'éducation des enfants de travailleurs migrants en Europe : l'interculturalisme et la formation des enseignants*, Conseil de l'Europe - Conseil de la Coopération culturelle, Strasbourg, 1979.

(6) MISRAHI R., *Désir et besoin*, Ellipses, 2001, p.65.

L'autre n'est pas seulement un produit culturel, il est avant tout un être avec son humanité. La rencontre entre le « je » et le « il » est possible autour de cette dimension mais il est nécessaire de travailler à développer cette humanité sur la base des valeurs inhérentes à la démocratie, sur la base des valeurs reconnues dans la *Déclaration universelle des droits de l'homme*. Pour ce faire, comment peut-on avec des élèves travailler à développer cette humanité ? Quelle pédagogie de l'altérité peut-on introduire en classe ?

Dans cette pédagogie, une place importante doit être faite à la formation philosophique, morale et éthique de l'individu dans le respect des valeurs démocratiques - et ce, dès le plus jeune âge.

Il est nécessaire également de penser que la connaissance de l'autre, sur son terrain, dans son milieu, est source d'enrichissement pour les différents partenaires. Une place devrait être faite également à un enseignement comparé des religions qui permette de dégager les valeurs communes aux différentes religions, de favoriser ainsi une meilleure inter-compréhension et de refuser toutes les formes d'intégrisme religieux.

## Conclusion

Voici comment je conçois l'éducation à l'altérité qui passe par l'éducation comparée, par l'enseignement des langues, par la connaissance des cultures. Bonheur de vivre ensemble dans la classe, soif d'apprendre de l'autre, curiosité intellectuelle, générosité, acceptation de la différence perçue comme un enrichissement et non comme un handicap (!), développement des solidarités entre élèves.

Cette éducation à l'altérité devient une véritable éducation à l'« humanité ».

Comment l'école peut-elle assumer cette éducation des enfants au respect de l'autre dans ses différences et à la reconnaissance de valeurs communes à tous ? Nous sommes convaincue que cette éducation doit être mise en place très tôt, de préférence dès l'école maternelle. Nous pensons également qu'elle doit être prise en charge par des enseignants formés pour assumer cet enseignement spécifique. Des curricula (7), des contenus d'apprentissage, des activités spécifiques devraient être imaginés, et ce, pour chaque niveau du cursus scolaire. Cette éducation ne peut pas s'improviser comme on a trop souvent tendance à le croire. Elle doit être pensée sérieusement. Elle ne pourra pas faire l'économie d'une réflexion philosophique.

Enfin, il faut relier l'éducation à l'altérité à l'éducation à la paix. Car c'est bien là que se situe le véritable enjeu de l'éducation à l'altérité. Une éducation à l'altérité étudiée avec lucidité et honnêteté. Existe-t-il des différences inacceptables ? Pouvons-nous nous mettre d'accord sur une plate-forme de valeurs communes à tous ? Celles de la démocratie ? Celles qui figurent dans la *Déclaration universelle des Droits de l'homme* ?

Il me semble que cette éducation à l'altérité constitue le seul et véritable grand défi du XXI<sup>ème</sup> siècle. Elle constitue un préalable important à la paix sociale et à la paix dans le monde.

---

(7) Cf. *The EURED Teacher training programme, Curriculum of a Peace Education Course*, EURED, 2002.



### QUELQUES OUVRAGES DE L'AUTEUR

*L'enseignement précoce des langues*, Chronique sociale, 1996.

*L'éducation comparée*, Nathan, 1997, (avec L. Porcher).

*Les échanges éducatifs*, L'Harmattan, 2000, (avec L. Porcher).

*Pour une éducation à l'altérité* (dir.), L'Harmattan, 2002.

*Dictionnaire d'éducation comparée* (dir), L'Harmattan, 2003 (S. Perez, L. Porcher, Val D. Rust, N. Tasaki).

## MINORITÉS ET AMÉRIQUE ANDINE :

---

### QUELLES CHANCES POUR UNE ÉDUCATION BILINGUE (8) ?

**Soledad PEREZ**

Université de Genève.

#### Problématique

L'Amérique Andine recoupe un certain nombre de pays avec des populations indiennes importantes (Bolivie, Pérou, Equateur par exemple). Ces Etats sont aujourd'hui caractérisés par une diversité culturelle dans un monde de globalisation économique et de crises socio-politiques qui minent les démocraties fragiles andines.

L'universalisation de l'enseignement primaire, préoccupation des années 1950 dans la région demeure une question d'actualité dans les pays latino-américains par le biais de certains indicateurs comme la permanence à l'école, l'accès aux nouvelles technologies qui représentent des difficultés pour les pauvres (urbains et ruraux) et les indigènes. En effet, nous pouvons dire que les pays d'Amérique Latine ont augmenté leur taux de scolarisation dans les différents niveaux de l'enseignement. Mais, l'éducation demeure un service avec peu de moyens et inégalement réparti entre les différentes catégories socioculturelles (De Ibarrola, 1996). Si nous prenons le cas des NTIC, le rapport final de la Conférence internationale d'éducation (2001) mentionne que « *Les différences d'accès (aux NTIC) correspondent aux frontières économiques, ethniques et linguistiques, et aux séparations entre les sexes ... et que « l'analphabétisme traditionnel demeure une réalité dans de nombreuses parties du monde et les ressources sont insuffisantes pour corriger cette réalité. »*

Dans les régions rurales, dans les zones urbaines marginales et dans les régions à majorité indigène, les conditions de vie et d'enseignement sont extrêmement précaires comme, par exemple, le manque ou l'absence d'infrastructures et de matériels scolaires; l'insuffisance de la formation des enseignants ; les conditions de travail des enseignants : l'absentéisme des enseignants dans les zones rurales éloignées est chose courante, les salaires sont insuffisants ; des écoles très difficiles d'accès ; des enfants qui doivent travailler et qui ne peuvent pas suivre régulièrement les classes.

Ces conditions difficiles d'éducation s'expliquent par le contexte économique de l'éducation andine. L'impact de la crise économique des années 1980 a été tellement profond que certains spécialistes n'hésitent pas à qualifier cette période de décennie perdue. Les ressources allouées à l'éducation ont été fortement réduites et se situent pour le début des années 2000 en dessous de 5 % pour l'Equateur, le Pérou (Unesco, 2000). Alors comment peut-on d'une part mondialiser l'éducation, réduire les budgets et exiger une bonne qualité d'éducation publique ? La montée des inégalités économiques peut donc s'expliquer par une société hétérogène, culturellement fragmentée, composée de couches superposées et une société inégale quant à l'accès au savoir.

---

(8) Texte publié dans GOHARD-RADENKOVIC, MUJAWAMARIYA D., PEREZ S. (éds), *Intégration des « minorités » et nouveaux espaces interculturels*, Coll. Transversales 6, Bern : Peter Lang, 2003.

La globalisation économique selon certains auteurs (Ebrahimi, 2000, p. 25-27) entraîne une *confiscation de la démocratie* dans ce sens où l'éducation devient utilitariste et elle ne cherche qu'à former de bons techniciens avec peu de jugement en dehors de leur champ de spécialisation. Dans ce sens, l'espace de liberté des individus dans cette éducation mondialisée au service des multinationales risque de diminuer fortement. Ce même auteur signale que la « mondialisation de l'ignorance est rentable pour le capitalisme aveugle » particulièrement dans les pays sous-développés. Il dénonce les dangers d'une mondialisation éducative avec des budgets d'éducation restreints.

Il est certain qu'il existe un paradoxe important : *les Etats ont perdu un certain espace politique avec la mondialisation mais la participation locale des populations de base à des programmes de développement et d'éducation est constatée* dans quelques cas de figure. Quintero (2001) démontre dans une étude concernant plusieurs pays latino-américains que, si la globalisation économique a réduit le pouvoir politique des Etats, la mosaïque des intérêts sociaux des populations de base fait que le local acquiert de plus en plus de force ce qui pourrait permettre la reconstitution d'un espace politique national avec une dimension plus démocratique. Dans le cas bolivien de décentralisation, la réforme politique définit les organisations de base comme les principaux acteurs du processus de démocratisation, le gouvernement et les préfetures ayant des rôles complémentaires.

Cette situation de réforme ne se retrouve pas dans d'autres contextes où les élites locales et régionales continuent d'avoir un contrôle non négligeable sur les politiques publiques de décentralisation. D'une part, *les Etats décentralisent un maximum pour réduire les dépenses publiques et se trouvent dans une crise économique sans précédent avec des dettes extérieures affolantes, une paupérisation de la classe moyenne* qui se voit dans bien des cas obligée de remettre ses enfants dans l'enseignement public faute de moyens économiques. D'autre part, *les groupes sociaux défavorisés qui s'organisent et résistent par des mouvements sociaux revendiquant des conditions de vie et d'éducation décentes pour leurs familles.*

Notre propos est de nous interroger sur les chances d'une éducation bilingue pour les minorités andines dans ces Etats-nations qui se trouvent au coeur d'un contexte paradoxal entre des tendances à la mondialisation et celles de décentralisation locale. Dans un premier temps, nous discuterons du concept politique et juridique de « minorité » tel qu'il est proposé par des textes internationaux. Dans un deuxième temps, nous analyserons les contextes socio-économiques et sociopolitiques et leurs effets sur l'éducation dans les pays andins, avant de dresser le bilan actuel de la situation éducative des peuples indiens et des enjeux que représente cette éducation bilingue face aux élites au pouvoir depuis les années 1960. Enfin, dans un troisième temps, nous donnerons notre point de vue sur les perspectives de changement réel et durable de l'éducation bilingue de ces populations andines.

## **Le concept de « minorités » dans les textes internationaux**

### **Définitions**

Dans le monde, il existe une diversité de situations minoritaires régies par des contextes sociopolitiques, économiques, culturels et éducatifs nationaux et ces minorités peuvent être perçues comme particulières et uniques selon les acteurs concernés.

Dans la Charte des Droits de l'Homme (1948) l'article 2 déclare que

1. *Chacun peut se prévaloir de tous les droits et de toutes les libertés proclamées dans la présente Déclaration, sans distinction aucune, notamment de race, de couleur, de sexe, de langue, de religion, d'opinion politique ou de toute autre opinion, d'origine nationale ou sociale, de fortune, de naissance ou de toute autre situation.*

2. *De plus, il ne sera fait aucune distinction fondée sur le statut politique, juridique ou international du pays ou du territoire dont une personne est ressortissante, que ce pays ou territoire soit indépendant, sous tutelle, non autonome ou soumis à une limitation quelconque de souveraineté.*

On note ici l'introduction de la notion d'individu qui permet à chacun d'entre nous de dénoncer les violations des droits de l'homme dans son pays et ailleurs. Ce texte international a acquis avec le temps une certaine obligation pour les Etats de respecter ses fondements même si les ONG dénoncent fréquemment les violations des droits de l'homme. Au niveau international, il existe plusieurs textes comme la Convention 169 de l'Organisation internationale du travail (OIT) de 1989 qui aborde la distinction entre les concepts de peuple et de minorité.

*Selon l'OIT, les peuples tribaux dans les pays indépendants se distinguent des autres secteurs de la communauté nationale par leurs conditions sociales, culturelles et économiques et sont régis totalement ou partiellement par des coutumes ou des traditions qui leur sont propres ou par une législation spéciale; les peuples dans les pays indépendants sont considérés comme indigènes du fait qu'ils descendent des populations qui habitaient le pays ou une région géographique à laquelle appartient le pays, à l'époque de la conquête ou de la colonisation ou de l'établissement des frontières actuelles de l'Etat, et qui, quel que soit leur statut juridique, conservent leurs institutions sociales, économiques, culturelles et politiques propres ou certains d'entre elles. (OIT, 1989).*

Les distinctions conceptuelles entre « minorité » et « peuple » sont intéressantes à souligner. En 1989, les discussions sont tendues entre les Etats, les entreprises et les syndicats au Bureau International du Travail à Genève. Par leurs représentants, les syndicats défendent l'idée de peuple mais beaucoup d'Etats et d'entreprises ne sont pas d'accord. Après des négociations acharnées, il est spécifié que « *l'emploi du terme peuples dans la présente convention ne peut en aucune manière être interprétée comme ayant des implications de quelque nature que ce soit quant aux droits qui peuvent s'attacher à ce terme en vertu du droit international* ». (Ibid).

Cette subtilité peut paraître anodine mais en réalité, elle est fondamentale. Le terme « peuple » appelle pour nous au contrôle économique des terres indiennes. Cependant, les Etats ont donné aux multinationales des concessions d'exploitation des ressources minières et végétales notamment dans les territoires amazoniens depuis les années 1940. En effet, la guerre qui oppose le Pérou et l'Equateur est un conflit de multinationales pour l'exploitation des richesses de l'Amazonie (caoutchouc, or...). Elle sera réglée par l'accord de Rio de Janeiro en 1942 qui attribuera une grande partie du territoire amazonien équatorien au Pérou. L'autre dimension est d'ordre socio-politique. Le terme de peuple est lié au concept d'autodétermination des peuples ce qui signifie par exemple que les Shuars (Equateur) et les Ashuars (Pérou) pourraient revendiquer tout le territoire amazonien situé dans les deux pays et devenir indépendants. Pour ces deux raisons économique, d'une part et socio-politique, d'autre part, nous avons préféré le concept de minorité que nous avons défini de la façon suivante : *une minorité est un groupe de personnes qui a des caractéristiques propres comme la langue, la culture, la religion, avec ou sans territoire et qui les modifie et les interprète dans*

*des relations sociales interethniques afin de construire une identité propre qui lui permette de se confronter à une situation spécifique d'interactions. Les particularités changeront d'une minorité à l'autre avec une pondération plus ou moins importante des caractéristiques.* (Perez, 1998, p. 696). Dans le cadre de cette définition, les minorités doivent respecter les constitutions nationales.

### **Sous les définitions, des enjeux**

Ce sont bien ces deux aspects socio-politique et économique que les peuples autochtones défendent à L'Organisation des Etats Américains (OEA). Cette dernière a chargé un groupe de travail d'élaborer le projet de déclaration américaine sur les droits des peuples autochtones (mars 2002). Il a été constaté que le débat sur les terres et les territoires n'a abouti à aucune conclusion compte tenu des positions opposées des Etats et des peuples autochtones. En analysant les « droits organisationnels et politiques », les délégués autochtones ont proposé d'ajouter un article sur l'autodétermination qui remplacerait l'autonomie ce qui a suscité une réserve de la part des Etats. Pour répondre aux frustrations des autochtones, l'OEA a déclaré que l'acceptation de l'expression « peuples autochtones » confirme la reconnaissance de l'identité collective des peuples autochtones.

Dans notre définition, la pondération des caractéristiques nous apparaît comme importante dans ce sens où certaines minorités peuvent avoir des particularités plus ou moins spécifiques. Par exemple, des minorités sans territoire (les Tziganes), des minorités régionales linguistiques (Quichuas, Catalans). Dans le cadre de nos recherches sur les minorités en Europe et en Amérique latine, nous avons décidé que le terme « caractéristiques » pouvait être remplacé par le concept de « contextes » qui pour nous situe mieux les diverses interactions des minorités avec la majorité nationale. Ainsi, l'analyse des contextes historique, géographique, socio-politique, linguistique et éducatif nous paraît appropriée pour affiner notre définition.

L'objectif de cet article est donc d'étudier les minorités autochtones andines et la pondération plus ou moins importante des contextes, en privilégiant ici l'étude des paramètres économiques et socio-politiques, notre objet d'étude étant la situation actuelle et les chances futures de l'éducation bilingue des minorités ethniques.

## **Héritages de l'éducation « bilingue » et évolution du statut des « minorités »**

### **L'éducation contrôlée par les élites**

#### *Sous les Incas*

L'histoire de l'éducation de l'Amérique andine oscille entre une histoire des conquérants espagnols et une histoire des peuples indiens vaincus depuis la colonisation espagnole. Néanmoins, des empires indiens ont dominé les territoires andins avant les Espagnols. Les élites dans ces deux mondes ont la même politique éducative envers les peuples vaincus : *soumettre les populations grâce à une politique éducative qui imposera une langue unique au détriment des langues locales ou qui fera semblant d'accepter les langues vernaculaires pour mieux intégrer les populations aux sociétés dominantes.*

Les Incas imposent leur domination depuis le Chili jusqu'aux régions équatoriennes et soumettront des peuplades très diverses (Equateur, Bolivie, Pérou...). Ils déportent ceux qui ne se soumettent pas et éduquent les enfants des chefs vaincus en quichua (Lavallée, 1992). *Le quichua est la langue unitaire adoptée dans la vie quotidienne et dans l'éducation.* Ils n'ont pas développé de système d'écriture et les traditions et l'histoire sont maintenues à travers l'oralité. L'éducation est donc caractérisée par la culture orale à travers les mythes, les rites, les traditions incas. Ils imposeront également leur religion, c'est-à-dire le culte du Soleil et construiront des temples grandioses à sa gloire.

Les minorités vaincues comme les Cañaris en Equateur s'allieront aux Espagnols pour détrôner les Incas.

### ***Sous les Espagnols***

La conquête espagnole des territoires incaïques se fait par la force militaire et l'alliance avec des groupes minoritaires tout en profitant des dissensions internes de l'empire Inca. L'église catholique et diverses confréries vont avoir pendant des siècles la responsabilité de l'éducation des Indes (Amérique du Sud), tout d'abord des élites indiennes et espagnoles et ensuite des communautés indiennes. Les Espagnols auront la même politique que les Incas, ils éduqueront les enfants des élites vaincues en les extirpant de leur famille et en les déplaçant dans les villes pour leur apprendre essentiellement la langue et la culture des dominants. *L'éducation des Indiens est au départ une éducation bilingue utilitariste qui est perçue comme un mécanisme d'articulation entre le monde indien et le développement européen.* Cette éducation répond aux intérêts des colons dominants et évangélistes en donnant soi-disant une importance officielle aux langues vernaculaires andines et notamment le quichua qui s'est imposé de la même manière que le castillan avec les Espagnols.

Ensuite, se développe une *éducation bilingue intégrationniste et assimilatrice*. Dans ce type là, le castillan est la langue dominante représentant le mode d'incorporation-assimilation à la société nationale. Cette nouvelle éducation ne se préoccupe pas du développement de la société quichua bien au contraire (Iñiguez & Guerrero, 1987 ; Perez, 1996). Pour s'en convaincre, il suffit d'admirer les restes d'architecture incaïque dans les pays andins, notamment au Pérou et en Equateur. En effet, les Espagnols détruisent les habitations et les monuments religieux incaïques pour construire les villes, les églises et les couvents qui servent, un certain nombre d'entre eux, d'écoles. Ils seront bâtis sur des temples indiens pour bien démontrer la force de l'église catholique qui deviendra de fait propriétaire de milliers d'hectares dans l'Amérique andine. Mais les aborigènes résistent. Muratorio (1982) s'intéresse à l'évangélisation des Indiens par des missionnaires jésuites en Amazonie équatorienne. Le principal objectif des Jésuites est d'établir des villages semi-autonomes où les Indiens vivent sous la tutelle des curés et éduqués selon la Bible. Les aborigènes de l'Amazonie équatorienne vivent mal cette colonisation chrétienne : ils refusent que leurs morts soient enterrés comme des chrétiens, que leurs enfants aillent à l'école. Les Jésuites décident alors d'organiser des internats ce qui amènera une désintégration des familles et une acculturation forcée des enfants.

*Les jeunes seront totalement assimilés à la culture dominante et perdront leurs repères culturels et familiaux.* Cette éducation forcée des enfants entraîne également une dévalorisation des traditions aborigènes. Pourtant, des intellectuels de l'époque s'insurgeront contre les

conquérants, notamment de Las Casas qui dénonce la destruction des Indes (en langage d'aujourd'hui le génocide des indiens). Il renonce à la propriété de ses Indiens et propose une nouvelle planification et administration des terres indiennes sous une autorité spirituelle (Mémoire sur la réformation des Indes 1516). On constate ici le même objectif que les jésuites : mettre les Indiens sous tutelle. Las Casas est convaincu que l'aide communautaire des paysans espagnols et métis avec des Indiens est possible. Il n'arrivera pas à mettre en œuvre son projet et la colonisation des terres continuera sous l'aspect d'expéditions punitives contre les Indiens. Ces derniers se révolteront fréquemment contre les Espagnols qui finiront par anéantir les derniers combattants autochtones. Les élites espagnoles exproprient les terres indiennes à leur profit et au profit de l'église laissant les Indiens sans terre et sous tutelle. Petit à petit, *le métissage s'installe dans les sociétés andines.*

### **De l'Indépendance à la démocratie fragile : le cas de l'Equateur**

Pendant les histoires d'indépendance, l'éducation reste étroitement liée à la religion catholique dans tous les pays andins. Les représentants de l'église prennent les décisions au niveau éducatif. L'Equateur se détache de la Grande Colombie en 1830 et proclame en 1838 le premier décret de l'instruction publique. L'Etat, nouvellement constitué, commence à regarder de près le fonctionnement de l'éducation. L'éducation primaire se limite à quelques disciplines (lecture, écriture, castillan, arithmétique, religion et morale). Le programme du secondaire s'élargit aux sciences naturelles, au dessin, à la physique, à la botanique, à la géographie. L'université se modernise avec l'apparition de nouvelles disciplines comme la philosophie et le droit. *L'église catholique maintient tout de même sa main mise sur l'éducation essentiellement en castillan, un modèle d'assimilation dans la continuité.* C'est à partir des années 1920, que les Indiens et/ou paysans s'organisent ensemble contre les élites métisses et espagnoles. Certaines grèves seront gravement réprimées mais la lutte pour la terre prend de plus en plus d'importance au niveau des paysans et/ou ouvriers agricoles et des Indiens (Perez, 1985).

Les années 1960 voient l'apparition d'organisations de type progressiste et/ou de type autochtone. Les premières suivent les recommandations marxistes pour arriver à une révolution (difficile à faire car la majorité des pauvres sont ruraux). Il faut donc adapter, selon le modèle cubain, la pensée marxiste aux contextes andins. C'est l'apparition de syndicats qui vont se préoccuper des conditions de travail des ruraux et aussi des Indiens en valorisant la diversité culturelle. Le deuxième type d'organisations ethniques se base principalement *sur la culture et la reconnaissance des peuples indiens, le droit à la terre, à la différence, à l'éducation* (Ecuvarunari : réveil de l'indien équatorien, 1972). La plus ancienne est la fédération shuar qui voit le jour en 1963 avec comme finalité de défendre et de promouvoir la culture shuar. La fédération regroupe des centres shuars et a été reconnue par le gouvernement équatorien en 1964. Pour traiter des problèmes concrets comme les droits de propriété, l'éducation, la reconnaissance d'un registre civil shuar, elle crée des commissions. Pour éduquer le plus de monde possible, la radio est implantée dans le territoire shuar dans les années 60. Elle diffuse en shuar et en castillan essentiellement le catéchisme et des émissions religieuses pour tous. L'éducation est toujours dictée par les religieux avec l'accord de l'Etat.

*Les Salésiens continuent de former les élites shuars et appliquent avec le temps un modèle éducatif biculturel intégrationniste qui va donner une certaine importance à la culture, à la langue, à l'histoire et les traditions shuars tout en insistant sur l'histoire nationale unitaire. Les élites aborigènes se rendent bien compte qu'elles ne contrôlent pas le processus éducatif.*

Mais le fait de donner la possibilité aux élites de s'éduquer notamment dans les années 1940 permet petit à petit aux Shuars de prendre conscience de leur culture et la recherche de la liberté d'être et de conscience s'installera dans les esprits shuars. La fédération qui a été soutenue en partie par les Salésiens cherche son indépendance et revendique certains moyens de communication comme la revue « Mundo Shuar » contrôlée par les religieux. Après de multiples discussions, les Salésiens donneront son contrôle aux Shuars et cette revue prendra une tournure plus laïque dans les années 1980. Le temps est au rassemblement et les Shuars participeront à plusieurs réunions avec d'autres organisations indiennes en Equateur et dans les pays andins.

Relevons que ces deux types d'organisations (classique et ethnique) poursuivent le même but : *une éducation du peuple par le peuple, une éducation des Indiens par les Indiens*. Un certain nombre d'intellectuels comme Freire deviennent des références (Akkari, Perez, 2000). Ces penseurs d'une nouvelle éducation partent de l'expérience des individus pour construire une méthode d'alphabétisation pour les adultes. Plusieurs typologies des participations des populations à des programmes de développement et d'éducation seront démontrées (Meister, 1968, Rosero 1990) dans les communautés rurales indiennes et métis-ses. Cette méthode de conscientisation sera appliquée en Equateur par différentes organisations syndicales indiennes qui petit à petit s'implantent dans les communautés rurales et revendiquent une éducation indienne, c'est-à-dire une éducation qui valorise les cultures et traditions de la cosmovision aborigène. En tant qu'acteurs sociaux, les élites indiennes s'allient entre elles et vont faire face à l'éducation bilingue publique qui présente l'histoire des peuples indiens différemment que les communautés autochtones et ne correspond pas à leur vision de la vie. Ainsi, des matériels didactiques d'état et d'organisations indiennes ont été comparés dans les années 1980. Les thématiques, par exemple, les réformes agraires de 1964 et 1973 en Equateur sont présentées de manière différente selon le ministère de l'éducation et les organisations indiennes (Perez, 1985). Un Etat qui montre le bien-fondé des réformes agraires et des élites indiennes qui revendiquent la terre des ancêtres.

Le monde évolue et les Indiens sont de plus en plus nombreux à aller à l'école et à obtenir des diplômes universitaires. Malgré l'école publique et privée religieuse, dans un certain nombre de minorités indiennes, ils sont très vite formés pour défendre leur communauté de base et leur culture (le cas des otavaleños en est un exemple en Equateur). Différentes grèves générales seront organisées pour forcer les Etats à prendre en considération les différents groupes ethniques des pays dans les années 1990. En même temps, les pays andins entrent dans une situation de globalisation internationale.

### **La situation actuelle de l'éducation bilingue andine**

Quelle est la situation de l'éducation dans les pays andins pour les groupes minoritaires ? Il nous paraît essentiel de recontextualiser et de faire le point sur la situation actuelle dans ses dimensions économiques et socio-politiques.



## Le contexte économique et la pauvreté

Le premier contexte que nous allons donc étudier est le contexte économique. En effet, les indigènes sont victimes d'inégalités économiques que les rares statistiques disponibles sur certains pays montrent clairement dans les années 1990. Méthodologiquement, nous nous limiterons à des aspects qui nous paraissent importants par rapport à notre thématique. Nous ne traiterons pas ici de la globalisation économique que nous avons située dans le contexte international mais de la pauvreté des populations rurales et urbaines.

Gaudier (1995) montre l'évolution de l'approche de la pauvreté par l'organisation internationale du travail. Cette recherche a permis de comprendre que si l'objectif de la réduction de la pauvreté et du chômage est sans cesse réaffirmé comme objectif prioritaire, les stratégies cohérentes pour y arriver font défaut. La présence de population indigène non-hispanophone dans les pays andins est particulièrement significative dans les pays suivants: Bolivie (environ 60 %), Équateur (environ 34 %), Pérou (37 %). (Etat du monde, 2002). La situation des pays d'Amérique latine pour les classes sociales défavorisées et en particulier pour les minorités indiennes est préoccupante. Il suffit pour s'en convaincre de constater le pourcentage de la population en dessous du seuil de pauvreté.

**Tableau 1 : proportion de la population en dessous du seuil de pauvreté**

Pays	Indigènes	non indigènes
Bolivie	64,3	48,1
Guatemala	86,6	53,9
Mexico	80,6	17,9
Pérou	79,0	49,7

Source : (CEPAL, 1995)

Ce tableau montre bien les difficultés des populations indiennes qui se trouvent en dessous du seuil de pauvreté. Guzman (2001, p. 64) analyse la situation de la pauvreté dans les régions indiennes en Equateur et notamment en Amazonie équatorienne là où le pétrole coule à flot. Dans 17 cantons, plus de 90 % de la population rurale souffrent de pauvreté voire de misère. Il existe dans les territoires amazoniens une grande dispersion des habitants d'où comme nous l'avons relevé, la nécessité de la radio pour l'éducation. Les coûts de transport, de communication, de maintien de l'infrastructure routière, des denrées de première nécessité restent très élevés.

Il est intéressant d'analyser maintenant le contexte socio-politique et particulièrement les politiques éducatives en relation avec le contexte économique pour comprendre la situation de l'éducation dans les pays andins.

## **Le contexte socio-politique et rapports de force majorité-minorités**

Les politiques éducatives : vers une décentralisation équitable ?

Les pays andins (Bolivie, Equateur, Pérou) ont des politiques éducatives semblables : amélioration de la qualité de l'éducation ; développement de l'éducation interculturelle bilingue ; intégration et démocratisation du système éducatif. (IBE, 2001).

Les stratégies concernent les réformes éducatives, la décentralisation vers des instances éducatives régionales et locales. Nous voyons ici les interactions avec le contexte économique. En effet, pour pouvoir faire une décentralisation et non une déconcentration, il convient d'avoir un financement important or les Etats andins cités ne disposent pas de budgets conséquents pour planifier à long terme la décentralisation des pouvoirs de l'Etat vers les régions, provinces et/ou localités même s'ils ont commencé à la faire selon les recommandations internationales.

Les dépenses publiques de ces trois pays oscillent entre 2,5 et 5 % du PIB (IBE, 2001) et concernent pour une grande partie les salaires des fonctionnaires et des enseignants. Le maintien des infrastructures scolaires est quasiment nul. Pourtant, les pays andins ont un taux de scolarisation élevé pour l'éducation primaire. Mais si on s'intéresse à l'indicateur de permanence à l'école, on remarque que les résultats sont alarmants avec un taux de redoublement scolaire et d'échec importants.

Dans une étude sur l'éducation bilingue des communautés indigènes effectuée dans six pays d'Amérique Latine (Mexico, Guatemala, Pérou, Bolivie, Paraguay et Brésil), Cummings & Tamayo (1994) estiment que la sortie du système scolaire est beaucoup plus précoce chez les enfants indigènes. De plus, cette sortie du système coïncide avec le moment de transition de la langue indigène vers l'espagnol dans le cas d'écoles primaires de langue indienne. Ainsi, les programmes d'éducation bilingue menés par les Etats restent des initiatives en marge des systèmes publics même s'il existe une certaine reconnaissance des mondes indiens avec des départements dans les ministères d'éducation qui s'occupent d'éducation bilingue.

En Bolivie, il est reconnu par la réforme du curriculum de juillet 1994, qu'il existe un destin historique commun interculturel et bilingue. Le système éducatif est par conséquent interculturel et bilingue. En Equateur, la réforme du curriculum de 1988 crée la direction nationale d'éducation interculturelle bilingue. L'éducation bilingue est incluse dans la stratégie générale du plan de développement de l'éducation 1995-2010.

Pour certaines élites, il faut participer aux programmes d'état d'alphabetisation et des divers niveaux d'enseignement. Pour d'autres, l'éducation privée indienne (dans ce sens, où les organisations reçoivent de l'aide de l'étranger) reste plus adéquate. On le voit ici, les dissensions au sein même des mouvements aborigènes ne sont pas réglées.

## Des acteurs antagonistes à l'instauration d'une nouvelle éducation bilingue

La mise en place des programmes d'éducation bilingue a été pour les sociétés dominantes une transition vers la "castellanización" et l'intégration des communautés indiennes dans les pays. Pour les indigènes, certains programmes (dirigés par eux) qui prennent en compte leurs spécificités ont été l'occasion de revitaliser les langues, les cultures et les modes d'organisation sociale. Par exemple, le mouvement MCCH (Maquita Cushunchi, Démonos la mano), créé en 1986 a donné la priorité à la commercialisation des produits paysans et à des cours de formation (comme réalité et nutrition, santé et maladie, alimentation...) (Perez, 1996).

Nous voyons bien que l'on est en présence d'un processus de résistance culturelle où s'affrontent deux logiques: celle de l'État national qui recherche une homogénéisation culturelle par le haut et celles des communautés locales menacées par des siècles de génocide et d'assimilation. Si ces populations indiennes ont subi la domination du pouvoir central, elles se sont forgées avec le temps en organisations syndicales et culturelles. En Equateur, par exemple, la CONAIE (Confederación de nacionalidades indígenas del Ecuador) peut paralyser le pays par un seul ordre de grève. La situation mexicaine avec le Chiapas démontre aussi les capacités d'un mouvement indien paysan qui réclame des droits. Toutes ces organisations syndicales culturelles revendiquent le droit à leur propre éducation, à leur culture, le droit à l'autodétermination, le droit à la terre, thèmes qui sont repris tous les ans par des représentants autochtones à la sous-commission des droits de l'Homme à Genève.

Néanmoins, notons avec Iturralde (2002) que la lutte pour la reconnaissance des droits collectifs découlant de la diversité culturelle a accompli des progrès marquants.

Des recherches ont mis en évidence, entre autres, l'importance de la préparation d'un matériel approprié comme élément central de succès d'un programme d'alphabetisation, la participation des communautés indiennes au programme qui sont des éléments moteurs de réussite. En effet, le contrôle des projets est fondamental pour les élites indiennes. Quand l'Etat dirige un programme d'éducation bilingue, même s'il encourage la participation des communautés indiennes, il l'élabore de la conception à l'exécution. Le rôle des organisations indigènes reste alors minime car elles n'interviennent pas au début du processus mais bien quand celui-ci est engagé et qu'il est très difficile de le changer. Quand les organisations autochtones conçoivent les projets, les communautés indiennes participent du début à la fin des programmes. Elles participent donc de manière active et nous nous trouvons alors dans un processus de recherche-action. C'est là tout l'enjeu : la participation des acteurs à l'éducation bilingue.

Ces différents acteurs (Etat et église ; élites indiennes) ont des objectifs opposés qui reposent sur des théories antagonistes. Les Etats andins qui ont intégré dans les politiques éducatives, l'enseignement bilingue, ont toujours une politique d'homogénéisation culturelle dissimulée avec une connaissance des langues majeures (espagnol et anglais) qui est recherchée pour répondre aux défis du XXI<sup>e</sup> siècle. La politique concernant l'enseignement secondaire semble claire. Les élites indiennes doivent faire face à leurs populations qui ne sont pas toutes convaincues de l'intérêt des langues communautaires pour leurs enfants car pour les familles, les enfants doivent apprendre le castillan pour trouver du

travail dans une société qui valorise avant tout la langue colonisatrice. On se trouve là entre des visions individualistes et des visions sociétales qui peuvent se compléter ou s'opposer.

## **Nouvelle éducation bilingue et redéfinition des rapports de force**

### **Nouvelles orientations : éducation bilingue et éducation interculturelle**

Actuellement, les programmes d'éducation bilingue sont interculturels. Fernandez (2002) spécifie que l'éducation bilingue interculturelle doit être fondée sur les principes de liberté, de pluralité culturelle et de plein développement de la personnalité. Elle vise une relation d'échange entre la culture traditionnelle indigène et celle du reste de la société nationale et aspire à former des citoyens qui non seulement puissent communiquer dans les deux langues dont il s'agit mais aussi participer de manière effective au développement du groupe ethnique, de la région et du pays. Lopez et Küpper (2002) insistent, quant à eux, sur l'interrelation entre les deux mondes qui doivent s'aider pour subsister. La dimension interculturelle de l'éducation se réfère alors autant à la relation qui s'établit au sein des curricula entre les savoirs, les connaissances et les valeurs propres des sociétés indigènes et nationales tout en recherchant la complémentarité entre la culture traditionnelle et la culture dite occidentale et de meilleures conditions de vie.

D'après ces auteurs, l'interculturalité est considérée à la fois comme un choix de politique éducative, comme une stratégie pédagogique et comme une approche méthodologique. Comme choix politique, l'éducation bilingue interculturelle constitue une alternative à l'homogénéisation culturelle et éducative toujours présente dans les sociétés andines et notamment dans les villes où beaucoup de ruraux migrent pour trouver du travail. Or, très souvent, l'éducation bilingue interculturelle est développée dans les zones rurales et peu dans les zones urbaines d'où une certaine marginalité de cette éducation dans les programmes publics.

### **Enjeux socio-économiques et sociopolitiques des minorités**

Dans les Etats andins, le castillan a une valeur socio-économique et fonctionnelle majeure par rapport aux langues aborigènes ce qui provoque dans certains cas, un rejet des langues indiennes par les populations de base et l'enfermement de ces dernières dans le cadre de la vie familiale.

La vision de l'interculturalité par les acteurs décideurs andins a été bien souvent conçue par rapport à l'intégration des minorités dans les espaces nationaux et non comme des interactions nécessaires entre les différents groupes sociaux où la majorité comme les minorités feraient chacune un bout de chemin. Nous avons vu que les colonisateurs et plus tard les démocraties andines ont cherché une homogénéisation culturelle et linguistique des pays.

L'éducation en fait bilingue « idéale » devrait permettre aux deux langues d'être en situation d'égalité (dans les programmes, les contenus) or ce n'est pas le cas notamment dans l'enseignement secondaire qui a comme langue majeure, le castillan d'une part et d'autre part, le budget de fonctionnement reste une préoccupation constante. Il faudrait donc

partir d'une analyse des contacts et influences entre les langues impliquées. Pour subsister, des langues indiennes orales ont été écrites ce qui a produit des changements lexicologiques, grammaticaux, morphologiques importants quant à ces langues locales mais aussi par rapport au castillan andin : des mots/images quichuas ont été intégrés dans le castillan quotidien. Il existe donc des modifications des parlers des deux langues. Nous pensons néanmoins que l'écriture étant un moyen prédominant, il convient que les langues orales soient écrites pour faire un inventaire de toutes les histoires et toutes les cultures de ces peuples, véritable patrimoine de l'humanité.

La nouvelle éducation bilingue doit donc prendre en compte l'histoire socio-politique et économique des minorités et une revalorisation des langues et des identités indiennes. Ces quelques principes sont adaptés aujourd'hui dans certaines communautés indiennes et/ou rurales dans les pays andins avec un travail important de valorisation de la langue locale (Calvo Perez, Godenzzi, 1997). Une alphabétisation dans la langue maternelle est menée d'abord et ensuite une introduction des langues majeures (castillan, anglais) dans l'enseignement primaire est instaurée. Des matières comme les droits de l'homme et une éducation internationale basée sur la connaissance des autres groupes ethniques permettraient également cette redécouverte des valeurs et traditions indiennes. Pour être efficace, l'éducation bilingue indienne doit continuer dans le niveau secondaire or très souvent les matières dans le secondaire se donnent en castillan et non en langues indiennes sauf exceptions. Le contenu de cette éducation bilingue doit faire l'objet d'interactions entre les pouvoirs publics et les communautés indiennes.

Nous l'avons vu, cette option n'est pas facile dans la mesure où les Etats andins ont des enjeux socio-politiques et économiques importants. Ce qui est essentiel c'est de mettre en place des interactions entre les acteurs sociaux concernant la participation de tous les acteurs à cette éducation bilingue. La participation des acteurs de base devient alors primordiale pour que le processus fonctionne. La formation initiale et continue des enseignants doit comporter des matières comme l'éducation à l'altérité. D'autres pensent que l'éducation à la citoyenneté doit faire partie intégrante du cursus d'un futur enseignant (Ander-Egg, 2001). Ces diverses éducations bilingues dites interculturelles se développent dans les pays andins sous les directions des Etats et/ou des élites indiennes mais elles restent en marge des systèmes éducatifs nationaux car la majorité des élèves sont éduqués en castillan.

## **Conclusion**

Nous pouvons voir que les contextes socio-politique et économique que nous avons étudiés par rapport à l'éducation bilingue ont des interactions entre eux. Nous avons constaté une redéfinition des rapports de force non seulement entre minorités et majorité dominante mais aussi entre groupes minoritaires et organisations syndicales classiques. Les minorités ont acquis avec le temps une importance sociopolitique non négligeable notamment en Equateur avec la CONAIE. En effet, cette confédération indienne s'allie aux organisations syndicales publiques (du secteur éducatif, par exemple) pour dénoncer les conditions de vie de plus en plus difficiles pour la majorité des habitants (indiens et métis), pour une augmentation salariale, une hausse des régimes de retraite et contre la privatisation des entreprises publiques. Cette alliance entre un mouvement indien et des classes moyennes

paupérisées, particulièrement celles du secteur public, débouche sur des grèves générales selon les conflits entre la société civile et l'Etat.

A la question d'une nouvelle éducation bilingue possible, nous répondons : ce qui peut être nouveau, *ce sont les espaces de concertation* pour évaluer les programmes d'éducation bilingue publique entre des acteurs différents ouverts à l'altérité et à la tolérance. Cette tolérance souvent discutée au niveau international. Ainsi, une série de conférences (comme la Déclaration du Millénaire à New-York en septembre 2000) ont lieu dans les années 90 qui invoquent toutes des valeurs fondamentales comme la liberté, l'égalité, la solidarité, la tolérance, le respect de la nature, le partage des responsabilités (Nations-Unies, 2000, 55<sup>e</sup> session, point 6 :2). La tolérance est définie ainsi : « *Les êtres humains doivent se respecter mutuellement dans toute la diversité de leurs croyances, de leurs cultures et de leurs langues. Les différences qui existent au sein des sociétés et entre les sociétés ne devraient pas être redoutées ni réprimées, mais vénérées en tant que bien précieux de l'humanité. Il faudrait promouvoir une culture de paix et le dialogue entre toutes les civilisations.* »

Si les acteurs-décideurs (les Etats et les multinationales) et les acteurs de la société civile respectaient ces textes internationaux, nous serions alors dans une situation démocratique élevée, où chacun pourrait peut-être aspirer à la paix intérieure et sociale.

## BIBLIOGRAPHIE

- AKKARI A. et PEREZ S. (2000), *Freire: An unheard voice in educational discourses*, in D. MATHESON (ed), *Educational spaces and discourses*. London: Cassell Professional Publishing.
- ANDER-EGG E. (2001), *Los desafíos de la educación en el siglo XXI*, Rosario : Homosapiens.
- CEPAL (1995), *Estadísticas sobre América latina*. Nations-Unies.
- CALVO PEREZ J. et GODENZZI J.C. (1997), *Multilinguismo y educación bilingue en América Latina y España*, Cuzco : CBC.
- CUMMINGS S.M. et TAMAYO (1994), *Language and education in Latin America : an overview*, Washington, D.C. : Banque mondiale.
- De IBAROLA M. (1996), *Education and economic growth : creating a culture of education*, New-York : Council on Foreign relations.
- DE LAS CASAS (1979), *Très brève relation de la destruction des Indes*, Paris : La découverte.
- EBRAHIMI M. (2000), *La mondialisation de l'ignorance, comment l'économisme oriente notre avenir commun*, Québec : Quentin éditeur.
- GAUDIER M. (1995), *Evolution de l'approche de la pauvreté par l'organisation internationale du travail*, Genève : BIT.

- GUZMAN M.A. (2001), *Descentralización, autonomías y solidaridad nacional*, Quito : Corporación editora nacional.
- INIGUEZ S. et GUERRERO G. (1987), *Rasgos históricos de la educación indígena-quechua en el Ecuador*, Quito : Abya-Yala.
- IBE (2001), *World data on education*, [Http:// www.ibe.unesco.org](http://www.ibe.unesco.org).
- ITURRALDE D. (2002), *La gestion du multi-culturalisme et du multi-ethnisme en Amérique latine*, [http:// unesco.org/most/iturfra.htm](http://unesco.org/most/iturfra.htm).
- L'Etat du monde* (2002), Ed : La Découverte.
- LAVALLEE D. (1992), *L'empire Inca dans les quatre régions*, in MARTINIERE G. et VARELA C., *L'Etat du monde en 1492*, Paris : La Découverte.
- LOPEZ L. et KUPER W. (2002), *La educación intercultural bilingüe en América latina : balance y perspectivas*, <http://campus.oei.org/revista/>.
- MEISTER A. (1969), *Participation, animation, développement*, Paris : Anthropos.
- MURATORIO B. (1982), *Ethnicidad, evangelización y protesta en el Ecuador*, Quito : Ed. Ciese.
- NATIONS UNIES (1948), *Charte des droits de l'homme*, Washington.
- ORGANISATION INTERNATIONALE DU TRAVAIL (1989), *Convention 169*, Genève : BIT.
- PEREZ S. (1985), *Alphabétisation, Etat et minorités ethniques en Equateur*, Université de Genève.
- PEREZ S. (1996), *L'éducation rurale à petits pas*, Paris : L'Harmattan.
- PEREZ S. (1998), *Langues et régions en Europe et ailleurs : renaissance de la problématique régionale ?*, Perspectives, vol XXVIII.
- QUINTERO R. (2001), *Democracia y participación ciudadana en gobiernos locales de América latina*, in BUNGER H.-U. et QUINTERO R. (Eds), *Conflictos y limitaciones de la democracia en condiciones de pobreza*, Quito : ILDIS.
- ROSETO F. (1990), *Levantamientos indígenas, tierras y precios*, Quito : Ciese.
- UNESCO (2000), *Statistiques internationales*, Paris: Unesco.

**Frédéric TUPIN**

Université de La Réunion, LCF, UMR 8143 CNRS.

### Préambule

La démarche comparatiste se fonde sur la décentration. Elle paraît donc particulièrement indiquée pour appréhender la situation sociolinguistique de l'île de La Réunion, société plurilingue en quête de multilinguisme qui se focalise, à tort, sur une dichotomie (figée) de type « créole/français ». La recherche-innovation de dimension européenne consacrée à l'éveil aux langues (*Projet Socrates/Lingua 42137-CP-3-99-1-FR-Lingua-LD*. 1997-2001) présentée ici fournira le matériau empirique nécessaire à cette désinsularisation.

### Langues et espace géopolitique à La Réunion

La problématique de la place des langues régionales, y compris dans sa dimension scolaire, peut être revisitée, aujourd'hui, par son versant géopolitique. En dépit de son éloignement géographique du continent européen, l'Académie de La Réunion n'échappe pas à cette dimension et il est nécessaire, pour comprendre la nature des enjeux du multilinguisme (9), de replacer ce territoire insulaire — qui cumule les attributs de Département et de Région — dans un ensemble politique plus vaste marqué non seulement par l'appartenance à l'Etat français mais également à l'espace européen, La Réunion relevant des zones ultra-périphériques de l'Europe.

Au plan législatif, cette double appartenance (nationale et européenne) s'accompagne d'une architecture au sein de laquelle nous repérons deux éléments juridico-politiques majeurs récents : la *Charte européenne (10) des langues régionales ou minoritaires* et le *plan de développement de l'enseignement des langues et cultures régionales dans les écoles, les collèges et les lycées* (11) propre au système éducatif français. Ces deux textes, dont ce n'est pas la vocation première, semblent néanmoins tout à fait symptomatiques de l'évolution historique de l'Europe des Etats-Nations à l'Europe des Régions. Et cette dimension *régionale* s'accommode mal du schéma *un pays: une langue*, ni même de celui de *une région: une langue* puisque les découpages linguistiques s'avèrent très fréquemment transfrontaliers (12) et que le contexte géopolitique actuel est à l'opposé de celui dans lequel a été décidé d'imposer le français à l'école (cf. Giblin, 2002).

---

(9) Clarification terminologique : « Le plurilinguisme désigne la coexistence de plusieurs langues au sein d'un même état, d'une même société. Le multilinguisme désigne la capacité d'une personne ou d'une société à parler plusieurs langues. » (Groux, 1996).

(10) Strasbourg, 5 novembre 1992. Même si cette Charte n'a pas été finalement ratifiée par la France en raison de l'opposition du Conseil Constitutionnel (Décision No 99-412 DC du 15 juin 1999), son empreinte est réelle dans la trame des débats publics. Il est également à noter que La France est vraisemblablement le pays d'Europe (au sens de l'Europe politique) au sein duquel la Charte a soulevé tant de débats, d'écrits et d'émotions médiatiques (cf. Jensdottir, 2002, p. 174) ce qui dénote, très probablement, un attachement passionnel des acteurs français aux questions linguistiques que ce soit dans une perspective mono ou plurilingue.

(11) B.O n° 33 du 13 septembre 2001.

(12) Le cas du Basque est parlant à cet égard.



Sous l'angle du *territoire* le fond revendicatif d'une reconnaissance du créole réunionnais est facilité par la dimension insulaire de l'espace linguistique considéré dont les limites ne sont pas contestables. En revanche, au plan politique, les choses sont plus troubles étant donné que les langues créoles (13), aux yeux ministériels, sont "amalgamées" (14) si l'on en croit les récentes mesures appliquées à la mise en place du CAPES créole (Prudent, 2001).

Le rapport Cerquiglini sur *les langues de la France* (avril 1999) vient par ailleurs accentuer notre perception d'un pays dont le monolinguisme déclaré — et inscrit constitutionnellement — est largement artificiel au plan des usages, le patrimoine linguistique de la France comptant de l'ordre de 75 langues (Cerquiglini, 1999, p. 4). Pour autant, la co-présence du créole réunionnais et du français dans ce Département d'Outre Mer s'inscrit dans des rapports souvent délicats et/ou « inégalitaires » décrits de façons détaillées par de nombreux linguistes, sociolinguistes et sociologues depuis plus de trente ans (voir à ce sujet Tupin et Wharton, 2002 ; Bavoux et De Robillard, 2002).

Parmi les variables convoquées pour expliquer les difficultés du créole à se faire reconnaître comme langue, on ne peut pas ignorer le vecteur de la « domination coloniale ». Cependant, justifier de l'existence d'une diglossie ou d'un bilinguisme soustractif par cette seule variable paraît extrêmement réducteur (Chaudenson, 2002). D'ailleurs l'hypertrophie du recours à cette source causale potentielle conduit à envisager la situation sociolinguistique selon un schéma de partition binaire où les frontières entre *langue créole* et *langue française* seraient clairement identifiables. A contrario, comme l'a montré de façon convaincante Lambert Félix Prudent pour le cas des Antilles (1981), les locuteurs semblent se jouer de cette dichotomie et dans leurs usages quotidiens utilisent — sans doute de plus en plus fréquemment — des parlers hybrides. Entre le créole considéré autrefois comme langue d'interconnaissance et le français, langue de l'École et de la promotion sociale (Simonin et Wolff, 1996) les frontières semblent donc plus ténues.

Pourtant, les rapports entre ces deux langues sont loin d'être pacifiés dans toutes les strates de la société civile — malgré des avancées notoires (Fioux, 1998) — ce que révèlent les enquêtes d'opinion et de terrain qui montrent la persistance de perceptions concomitantes traduisant des sentiments de malaise et d'ambivalence au plan sociolinguistique (culpabilité, diglossie, insécurité...) peu propices à une gestion scolaire pragmatique du plurilinguisme ambiant (Tupin, 2002a).

A La Réunion, comme ailleurs, « l'objet langues » semble porté par deux mouvements apparemment contradictoires : l'un centripète et l'autre centrifuge. Le mouvement vers l'intérieur renvoyant à une réhabilitation du patrimoine linguistique réunionnais — à savoir, principalement, la langue créole — tandis que le mouvement vers l'extérieur est constitué d'une série de cercles contraints, alternativement, par la continuité/discontinuité territoriale. Ces ondes atteignent, successivement, les langues en usage dans la zone sud-ouest de l'Océan Indien et les langues de l'Europe pour des raisons évidentes de nécessité d'échanges et de mobilité conditionnées par les paramètres économiques (15). Ces deux forces ne sont pas pour autant contradictoires et, d'une certaine façon, la population réunionnaise en dépit du « parasitage » engendré par une myriade de représentations sociales

---

(13) Dont la présence "physique" dans les textes officiels ne date que de l'année 2000.

(14) L'appellation *capés de créole* qui "englobe" les langues en jeu entretient la confusion dès lors qu'il existe plus d'une dizaine de parlers créoles à "base lexicale française" et un manque d'intercompréhension entre les locuteurs maîtrisant ces différents idiomes (voir Chaudenson, 2001).

(15) Voir à ce sujet TER (Tableau économique de La Réunion), 2002-2003, INSEE.

infondées quant aux statut et attributs du créole (Tupin, enquête à paraître), opère en quelque sorte une synthèse en souhaitant conserver des pratiques plurilingues, dont celle de la langue identitaire.

Pourtant ce débat — sur le fond — au-delà de la sur-exploitation fallacieuse qu'en font les médias (16) est, comparativement aux enjeux, plutôt frappé d'atonie tant du côté des instances académiques que de celui des collectivités territoriales.

Du côté des autorités en charge de l'éducation, les éléments du discours sont précaires et sporadiques (Tupin, 1999) et, de fait, n'organisent pas les liens entre les différents strates géo-politiques (Europe, France, Bassin india-océanique,...) de l'enjeu de la maîtrise des langues. Le glissement terminologique d'une situation de diglossie à une situation de bilinguisme, en dépit d'une certaine réalité de la transformation des usages et/ou représentations voudrait d'ailleurs correspondre à une image pacifiée de l'évolution du rapport entre les deux langues en présence. Il n'est pas étonnant, dans ces conditions, que le leitmotiv du discours académique emprunte l'expression de *bilinguisme* (cf. par exemple Arum (17), 2002).

De plus, la dimension politique de l'impulsion académique n'échappera pas au lecteur averti s'essayant à une analyse des discours prononcés par les autorités rectorales... Ainsi, on est à l'heure actuelle, depuis le dernier remaniement gouvernemental, passé d'une politique *d'affichage* en faveur du créole à une politique où le créole est sciemment « *fondue* » (18) dans la problématique de l'apprentissage des langues vivantes étrangères qui bénéficient, à l'heure actuelle, d'un effort accru de l'Académie.

Hormis cette nouvelle inclination répondant vraisemblablement à la nouvelle politique ministérielle (implicite), les récentes mesures en faveur du créole sont restées particulièrement timides au niveau de l'enseignement élémentaire. Nous avons d'ailleurs montré à cet égard (Tupin, 2002b) que l'investissement éducatif en direction du créole à l'école primaire représentait, au titre de l'année 2002-2003, de l'ordre de 3 % de l'investissement consenti à l'enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire (classes de CM1 et CM2 uniquement). Au plan des acteurs concernés par de telles mesures la comparaison est encore plus criante puisque l'enseignement/initiation d'une langue vivante étrangère touche de l'ordre de 30 000 élèves (pour les seuls cours moyens) et 1 200 classes tandis que, dans le même temps, l'apparition du créole à l'école (19) ne touche qu'une centaine d'élèves répartis dans quatre classes de maternelle expérimentales bilingues créole/français.

Du côté des autorités politiques décentralisées (Conseil Général et Conseil Régional), l'enjeu de la territorialisation des compétences linguistiques (B.Loyer, 2002, p. 26) est — et c'est un doux euphémisme — peu marqué sur le sol réunionnais (20). Il n'a été que marginalement évoqué (février 2003) à l'occasion des projets de transfert de compétences

---

(16) Qui, entre autres, sélectionnent uniquement pour parution les courriers des lecteurs présentant des positions "extrêmes", qui, dans la réalité du tissu social, ne représentent que des populations marginales sur l'échiquier des opinions.

(17) Revue de l'Académie de La Réunion, août 2002, p 8-9, *La maîtrise des langages pour la réussite d'un bilinguisme harmonieux*.

(18) Cette « confusion politique », savamment ménagée, trouve sa traduction dans le programme du colloque académique (avril 2003) où langue régionale et langues vivantes étrangères sont « subtilement » imbriquées !

(19) Pour être plus complet sur cette question il est nécessaire de préciser que la carte des langues « dispensées » à l'école primaire réunionnaise et déterminée par les demandes des familles se répartit comme suit (il s'agit de pourcentages arrondis) : anglais = 92 % ; allemand = 6 % ; espagnol = 1,5 % ..... et créole = 0 %

(20) Autrement dit, cela signifie que les collectivités territoriales (y compris la Région) ne revendiquent pas l'attribution de compétences particulières en matière linguistique.

accrues aux collectivités territoriales en matière d'éducation dans le cadre du renforcement de la décentralisation. De façon convergente, une rétrospective des prises de position des différents partis politiques durant l'histoire contemporaine de La Réunion (de 1946 à nos jours) montre qu'aucun d'entre eux n'a exprimé de volonté constante de promouvoir le créole de façon soutenue et régulière (21), chacun restant pour le moins prudent quant à la place que cette langue devrait occuper dans la sphère scolaire réunionnaise (22).

En bref, tandis que l'enseignement des langues régionales (occitan, catalan, basque, breton, alsacien et langues mosellanes, ...) se développe dans nombre de régions, y compris sous forme d'un enseignement bilingue (23) (Loyer, 2002), l'Académie de La Réunion reste, dans les faits, très réticente à la dynamisation de telles mesures.

On voit donc que, dans leur globalité, les différentes instances et forces de propositions de la société réunionnaise (familles, autorité académique, pouvoir politique décentralisé...) ne revendiquent pas clairement une place pour la langue régionale à l'école. Pourtant, la question reste d'actualité au plan pédagogique dès lors que les élèves restent en majorité créolophones et que l'heure est à l'amélioration qualitative des performances du système d'enseignement après la démographisation massive de la décennie 1985-1995 (Larbaut et Tupin, 2003).

Certes les corrélations entre prise en compte des langues de la maison à l'école et augmentation des performances scolaires restent délicates à traiter mais pour autant, une désinsularisation de cette problématique permet, à la lumière des expériences internationales et nationales, de conclure à une suprématie d'efficacité de la part des curricula d'enseignement bilingue et ce, au niveau de la maîtrise des deux langues enseignées (y compris si l'une d'entre elle est vernaculaire) (24).

Néanmoins, trois conditions préalables seraient nécessaires à un tel schéma d'introduction du créole à l'école en tant que médium d'enseignement : un véritable aménagement linguistique, une réelle volonté politique et une préparation du corps social (De Robillard, 1989). Aucune de ces trois conditions indissociables n'étant réunies à l'heure actuelle cette modalité pédagogique reste — pour l'instant tout au moins — inapplicable, voire utopique.

Compte tenu de ces obstacles présents aux différents paliers de la société réunionnaise, le passage progressif d'une société plurilingue à une société multilingue nécessite d'emprunter des voies moins "frontales". C'est sur ces bases que nous avons mené une expérience scolaire novatrice "d'éveil aux langues" — présentée dans cet article — qui lie les différentes strates linguistiques et politiques en traitant, sur le même plan, aussi bien les langues sources que les langues cibles (langues maternelles, langue régionale, langue de l'école, langues étrangères...) indépendamment de leur statut officiel.

Derrière cette posture se nichent des objectifs citoyens — tant régionaux qu'europeens — qui viennent compléter les nécessaires acquisitions de compétences linguistiques.

---

(21) Pour être tout à fait complet sur cette question, seule la liste *Nasyon réyoné dobout* présente aux régionales de 1998 adopte une position forte quant à la place du créole dans la société réunionnaise mais sa présence électorale s'est soldée par le score "confidentiel" de 0,77 % des suffrages.

(22) Pour davantage de précisions à ce sujet, voir l'article de G. Gauvin (2002).

(23) C'est dans l'académie de Strasbourg que ces expériences, au sein du service public d'éducation, sont les plus étendues.

(24) Nombre d'études scientifiques convergent sur ce point (voir à ce sujet, la synthèse de D.Groux, 1996, par exemple).

## L'éveil aux langues : concept et expérimentation européenne

Deux curricula d'éveil aux langues ont été expérimentés sur le sol réunionnais. Nous traiterons ici des résultats liés au premier curriculum qui s'inscrivait dans une recherche-innovation plus vaste d'un projet européen Socrates-Lingua, baptisé EVLANG, réunissant cinq pays partenaires (Italie, Espagne, Autriche, Suisse et France).

Il convient, au préalable, de préciser quels sont les buts d'une telle démarche, tels qu'ils ont été définis à l'origine.

« On attend de l'éveil aux langues qu'il induise chez l'élève des effets favorables dans deux dimensions :

- le développement de représentations et attitudes positives : 1) d'ouverture à la diversité linguistique et culturelle ; 2) de motivation pour l'apprentissage des langues (développement des attitudes) ;
- le développement d'aptitudes d'ordre métalinguistique/métacommunicatif (capacités d'observation et de raisonnement) et cognitif facilitant l'accès à la maîtrise des langues, y compris à celle de la ou des langues de l'école, maternelle(s) ou non (développement des aptitudes). » ( Candelier, 1997)

La posture définie à l'issue de notre première partie qui consiste à lier, dans un même espace scolaire, les différents bassins linguistiques auxquels est rattachée La Réunion et, conjointement, à gommer progressivement les différences entre les langues liées à leur(s) statut(s) et aux représentations qui y sont liées se traduit par la présence de 66 langues dans les supports Evlang. Ces langues sont listées ci-après.

**Tableau 1 : Langues présentes dans les supports didactiques Evlang**

(Au total 66 langues dont : 11 langues d'Afrique, 14 langues d'Asie et 6 langues d'Amérique...)

Afrikaans	Chinois	Français	Kannada	Néerlandais	Slovène
Albanais	Coréen	Galéique irlandais	Khmer	Norvégien	Suédois
Allemand	Corse	Galicien	Kurde	Occitan	Schwyzertütsch
Alsacien	Créole martiniquais	Gallois	Latin	Persan	Swahili
Anglais	Créole réunionnais	Grec	Luxembourgeois	Polonais	Tagalog
Arabe	Créole haïtien	Hébreu	Malgache	Portugais	Tamasheg
Basque	Créole mauricien	Hindi	Malinké	Portugais du Brésil	Tamoul
Berbère	Croate	Hongrois	Mandarin	Romani	Tchèque
Breton	Danois	Italien	Mongol	Roumain	Turc
Bulgare	Espagnol	Japonais	Mooré	Russe	Vietnamien
Catalan	Finnois	Judéo-espagnol	Nahuatl	Serbo-croate	Wolof

Les effets attendus de cette expérimentation didactique concernaient, rappelons-le, trois secteurs : celui des aptitudes métalinguistiques, celui des attitudes vis-à-vis de la diversité et de l'ouverture linguistique et culturelle et enfin, celui de la motivation à l'apprentissage des langues.

Pour évaluer l'impact d'un curriculum de cette nature nous avons eu recours à des modèles d'analyses multivariées qui nécessitent des échantillons d'élèves relativement importants.

Les effectifs sur les différents sites se distribuent de la façon suivante.

**Tableau 2 : échantillons expérimentaux et témoins**

Pays ou régions	Durée	Evlang	Témoins
Espagne	8 mois	38	92
Espagne	13 mois	277	29
Italie	13 mois	293	103
La Réunion	8 mois	109	43
La Réunion	13 mois	89	135
France métropolitaine	8 mois	358	116
France métropolitaine	13 mois	328	222
Suisse	13 mois	400	211
<b>Totaux</b>		<b>1 892</b>	<b>951</b>

*Impact de l'éveil aux langues sur les acquisitions des élèves*

A partir des différents items de tests diagnostiques et sommatifs et en lien avec les compétences visées par les activités EVLANG, nous avons été amenés à construire différentes variables de « performances » qui ont été évaluées, nous l'avons dit, par des modèles d'analyses multivariées (voir à ce sujet : Genlot et Tupin, 2003). Ces variables sont présentées ci-après.

**Récapitulatif des différentes variables dépendantes analysées dont nous présenterons les résultats :**

- **Domaine des aptitudes métalinguistiques**  
 DECOMP : Décomposition et recomposition à l'écrit d'énoncés dans différentes langues non familières  
 MEMDISC : Mémorisation et discrimination auditive dans différentes langues non familières
- **Domaine de l'ouverture face à la diversité linguistique et culturelle**  
 NONFAM : Ouverture aux langues et cultures non familières  
 DIVLING : Intérêt pour la diversité linguistique et culturelle  
 BDFAM : Probabilité d'utiliser une langue familiale dans les activités du test (valorisation des langues familiales)  
 CREOLE : Probabilité d'utiliser le créole dans les activités du test (valorisation du créole)
- **Domaine de la motivation pour l'apprentissage des langues**  
 NBLG : Nombre de langues que l'élève déclare vouloir apprendre (désir d'apprendre des langues)  
 MINO : Désir d'apprendre des langues minorisées  
 IMMI : Probabilité pour un élève de déclarer vouloir apprendre une langue de l'immigration (désir d'apprendre des langues d'immigration)

Au regard du programme expérimental développé dans les classes expérimentales des cinq pays et douze sites concernés, les résultats enregistrés se répartissent de la façon suivante (voir tableau 3 en annexe).

Il est à noter qu'il s'agit de l'impact net de l'innovation proposée. Cela signifie que les performances s'entendent à « niveau initial, caractéristiques individuelles des élèves et niveau scolaire moyen de la classe donnés ».

Sans détailler l'ensemble des résultats il convient de souligner quelques tendances.

- Dans la moitié des cas examinés, on constate que la variable EVLANG est discriminante (25). Cela signifie que les élèves des échantillons expérimentaux ont *toutes choses égales par ailleurs* de meilleurs résultats que les élèves témoins.

- Ce constat général est plus fréquent pour les élèves ayant bénéficié du programme dispensé sur 13 mois (curriculum d'un an et demi) que pour les élèves ayant suivi le curriculum Evlang sur une durée plus courte. On voit là l'impact de la variable *temps d'exposition à l'apprentissage*. A propos de cette dimension particulière, Sophie Genelot (2001) a développé un modèle apte à révéler les contours de cette variable temporelle. Cette démarche permet de montrer que l'efficacité de la durée de ces activités d'éveil aux langues ne devenait effective qu'à partir d'un seuil situé entre 30 et 40 heures suivant les domaines examinés.

- Sous l'angle comparatif, on constate que les résultats obtenus à La Réunion sont parmi les plus prometteurs avec ceux de la Suisse. On pourrait avancer que cette tendance s'explique par la configuration particulièrement défavorable dans laquelle se trouvent les élèves réunionnais qui ont, au départ, des représentations fortement négatives de leur langue vernaculaire et des langues de l'immigration de cette région du monde ; représentations diffusées majoritairement par la société réunionnaise. Dans de telles conditions, un travail spécifique intégré dans un programme d'enseignement visant à développer des attitudes positives face à la diversité linguistique et culturelle, y compris à l'égard des langues minorisées trouverait un écho particulièrement positif auprès de ces élèves.

- La démarche d'éveil aux langues, malgré les imperfections de notre expérimentation, constitue, analyse scientifique à l'appui, une réponse possible à la situation sociolinguistique vécue par les élèves réunionnais. On constate en effet qu'un certain nombre d'attitudes ont évolué sous l'effet de ce curriculum dans le sens d'un plus grand intérêt de la part des élèves pour la diversité linguistique et culturelle, d'une (re)valorisation des langues familiales et d'une (ré)habilitation du créole.

- Ces trois dimensions, essentielles à nos yeux, sont complétées par une motivation nouvelle à vouloir apprendre des langues liées à l'immigration comme celles originaires de l'archipel des Comores. Le travail sur les représentations et attitudes semble donc s'être effectué en profondeur et a modifié, non seulement les *rappports aux langues* dans la classe mais également, *les rappports aux autres*.

---

(25) La transparence scientifique nécessite impérativement une mise au point à ce sujet. Un certain nombre de résultats ne s'avèrent pas être interprétables (voir légendes du tableau 3). Ils renvoient, vraisemblablement, à des conditions particulières de suivi du curriculum proposé ou, à des difficultés d'ordre matériel lors de la passation des tests. Nous choisirons sciemment d'écarter ces résultats n'ayant pas de piste explicative solide à proposer. Une nouvelle expérience a donc été menée afin de lever ces zones d'ombre. Nous en présenterons quelques éléments ci-après.

Cet objectif atteint ne comporte pas qu'une dimension « citoyenne », il constitue à terme — de notre point de vue — un élément facilitateur de l'apprentissage de la langue de l'école dans un contexte sociolinguistique qui tend à se pacifier sous l'effet de « l'éveil aux langues ». Cette condition nécessaire n'est cependant pas suffisante. En fait, nous concevons les activités scolaires sur les langues comme un tout cohérent qui lie les savoir-être, les savoir-faire et les savoirs.

- Dans le domaine des compétences métalinguistiques, le tableau le montre, la preuve n'a pas été apportée, pour nos deux échantillons réunionnais, d'un apport probant du programme expérimental au niveau des acquisitions dans les champs de la mémorisation et de la discrimination auditive. En revanche, les avancées au plan des acquisitions dans le domaine de la décomposition et recombinaison d'énoncés à l'écrit sont loin d'être négligeables.

Les zones d'ombre laissées, au plan quantitatif, par l'absence de résultats interprétables quant au développement de certains domaines de compétences (mémorisation et discrimination auditive notamment) nous ont conduit à renouveler l'expérience à La Réunion auprès d'une dizaine de classes, hors Socrates, deux ans plus tard. Les résultats confirment l'impact positif de l'éveil aux langues tant au plan des attitudes que des compétences de décomposition /recombinaison. Si l'effet sur la mémorisation et la discrimination auditive est plus incertain (26), l'incertitude concernant cette compétence métalinguistique semble levée dès lors que l'on ne retrouve pas les tendances ininterprétables de la première expérience. On peut donc raisonnablement penser que les conditions particulières de suivi du curriculum proposé et/ou, la qualité des supports sonores ainsi que les difficultés d'ordre matériel lors de la passation des tests et la diffusion des moyens d'enseignement étaient bien responsables des résultats “brouillés” de la première expérimentation.

### *Complément qualitatif*

Les enquêtes qualitatives sous formes d'observations de classe et d'entretiens avec maîtres et élèves sont venues compléter ce dispositif. Elles soulignent trois tendances majeures.

a) Les effets escomptés du curriculum d'éveil aux langues au plan des attitudes se sont étendus aux enseignants qui se sont décentrés au travers d'une “aventure interculturelle”. Ils se sont ouverts à la diversité linguistique et culturelle de la zone sud-ouest de l'océan indien, ont révisé et rééquilibré leur position vis-à-vis des langues minorées (notamment le créole a accédé, dans leurs représentations, au statut de langue) et ont cessé toute forme de stigmatisation. Ces tendances confirment les effets mesurés au niveau de l'expérimentation dans d'autres pays (Candelier, 2003).

b) La place et le rôle des élèves allophones (n'ayant pas pour langue maternelle la langue de l'école) ont été profondément modifiés dans toutes les classes concernées. Nombre de témoignages réhabilitant le regard porté sur les enfants originaires de l'immigration (comoriens, mahorais, malgaches) ont été recueillis, ces enfants apportant spontanément à l'école des objets de la maison représentatifs de leurs cultures et de leurs langues. Les observations répétées ont également démontré que les maîtres sollicitaient davantage ces élèves dans un fonctionnement interactif positif.

---

(26) Sur 3 groupes d'items testés, deux révèlent des différences statistiquement non significatives et le troisième, un impact positif de l'éveil aux langues sur la mémorisation et la discrimination auditive.

c) Les pratiques pédagogiques ont souvent été revisitées dans le sens de démarches plus actives laissant davantage aux élèves l'occasion de co-construire leurs savoirs dans une véritable dynamique d'enseignement-apprentissage.

### **Perspectives : vers une politique linguistique réunionnaise plus volontariste**

Si à l'évidence les résultats sont loin d'être homogènes, l'impact de cette recherche-innovation tant sur les élèves que sur les maîtres nous a réellement surpris. En effet — le lecteur s'en doute — un programme expérimental de cette ampleur réunissant quelque 3000 élèves répartis dans 127 classes sur douze sites a nécessairement souffert d'inévitables approximations. Cela signifie dans notre esprit qu'une fois le programme « rodé » nous serions en droit d'espérer des effets encore plus importants.

Cette voie de l'éveil aux langues nous semble donc prometteuse dans le sens où elle permet une gestion scolaire dédramatisée des langues en contact à La Réunion. Les premiers résultats tangibles décrits ci-avant méritent d'être confortés. Pour ce faire, des améliorations sont à apporter aux supports didactiques, à la formation des enseignants et à la cohérence interne du curriculum proposé.

Ces modifications devraient donner lieu, ensuite, à de nouvelles expérimentations, de façon à proposer aux pédagogues des pistes encore plus fiables.

Mais la réussite d'une telle entreprise dépend également de l'engagement académique sans le relais duquel les pratiques de classe mobilisant l'éveil aux langues se limiteront, au mieux, à quelques dizaines de pédagogues sur la base unique du volontariat et de l'initiative personnelle. Les enjeux du multilinguisme méritent, à nos yeux, des réponses plus appropriées inscrites dans une politique académique ambitieuse au sein de laquelle *l'éveil aux langues* ne constituerait pas l'unique réponse mais devrait occuper une place importante, intégrée dans un panorama curriculaire diversifié, laissant une place toujours plus grande à la pluralité des langues à l'École.

### **BIBLIOGRAPHIE**

BAVOUX C. et DE ROBILLARD D. (2002) (dir.), *Linguistique et créolistique - Univers créoles 2*, Paris, Anthropos-Economica.

BAVOUX C. (2000), *Les parlers jeunes comme indice d'une évolution de la diglossie réunionnaise*, Actes du colloque France, pays de contacts de langues, Université de Tours.

BAVOUX C. (2002a), *Les situations sociolinguistiques des pays de la zone sud-ouest de l'Océan Indien*, in TIRVASSEN R. (dir.), *Langues et Développement (École et plurilinguisme dans le Sud-ouest de l'Océan Indien)*, Institut de la Francophonie / L'Harmattan, pp 25-42.

BENIAMINO M. (1996), *Le français de la Réunion : inventaire des particularités lexicales*, Vanves: EDICEF.



- CANDELIER M. (coord.) (1997), *Projet Socrates Lingua action D, n°42137-CP-1-97-1-FR* Lingua-LD, document ronéoté.
- CANDELIER M. (dir) (2003), *EVLANG — L'éveil aux langues à l'école primaire. Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck Université.
- CARAYOL M. (1985), *Particularités lexicales du français réunionnais*, Paris : Nathan.
- CERQUIGLINI B. (1999), *Les langues de la France*, Rapport au Ministre de l'Education Nationale, de la Recherche et de la Technologie, et à la Ministre de la Culture et de la Communication, consultable sur <http://www.culture.gouv.fr>.
- CHAUDENSON R. (1995), *Les Créoles*, PUF, coll. Que-sais-je?
- CHAUDENSON R. (2001), *Le capes de créole(s) : approche linguistique et historique*, Etudes créoles, vol. XXIV, n°1, pp 37-79.
- CHAUDENSON R. (2002), *Le cas des créoles*, Hérodote, n°105, pp 60-72.
- C.R.E.D.I.F. (1995), *Compte-rendu de mission* (Danièle Boyzon-Fradet, Daniel Coste & Danièle Moore), Académie de la Réunion, rapport ronéoté.
- DE ROBILLARD D. (1989), *L'Aménagement linguistique, problématiques et perspectives*, Thèse nouveau régime, Université de Provence.
- FIOUX P. (1998), *Quelques composantes de la relation au français d'étudiant(e)s de DEUG1-Lettres modernes*, Travaux et Documents, n°10, Université de La Réunion, pp 9-63.
- FIOUX P. (1999), *Apprendre à communiquer en maternelle: une observation des pratiques en petite section à la Réunion*, Ed: Académie de la Réunion.
- GAUVIN G. (2002), « *Créolisation linguistique et créolisation politique à la Réunion* » in Hérodote n° 105, pp 73-84.
- GENELOT S. (2001), *Evaluation quantitative du curriculum « Eulang »*, Rapport de recherche auprès de la Commission européenne, Projet Socrates/Lingua 42137-CP-2-981-FR-Lingua-LD, « Eveil aux langues », Bruxelles.
- GENELOT S. et TUPIN F. (2003), *Méthodologie de l'évaluation*, in CANDELIER M. (dir.), *L'éveil aux langues à l'école primaire. Bilan d'une innovation européenne*, Chapitre 4, Bruxelles : De Boeck Université, pp 95-122.
- GIBLIN B. (2002), *Langues et territoire, une question géopolitique*, Hérodote, n°105, pp 3-14.
- GROUX D. (1996), *L'enseignement précoce des langues - Des enjeux à la pratique*, Lyon : Ed Chronique Sociale.
- JENSDOTTIR R. (2002), *Qu'est-ce que la Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*, Hérodote, n°105, pp 169-177.

- LARBAUT C. et TUPIN F. (2003), *Le système éducatif réunionnais: état des lieux*, in *Ecole & Education - Univers créoles 3*, Chapitre 1, Paris, Anthropos-Economica, pp 3-24.
- LOYER B. (2002), *Langues nationales et régionales: une relation géopolitique*, in *Hérodote* n° 105, pp 15-37.
- PRUDENT L.-F. (1981), *Diglossie et interlecte*, *Langages*, 61, pp 13-38.
- PRUDENT L.-F. (2001), *La reconnaissance officielle des créoles et l'aménagement d'un CAPES dans le système d'Outre-mer français*, *Etudes créoles*, vol. XXIV, n°1, pp 80-109.
- SIMONIN J. et WOLFF E. (1996), *Ecole et famille à la Réunion. Le télescopage des modèles*, Familles et Ecole, *Lien social et politiques*, n°35, RIAC, Université de Montréal, Québec, pp37-50.
- TUPIN F. (1999), *L'Ecole réunionnaise privée de politique d'aménagement linguistique: quelles incidences, quelles remédiations ?*, *Lidil*, n°20, pp 147-164.
- TUPIN F. (2001), *L'éveil aux langues : entre recherche des effets et reflets de l'inter-culturalité des approches scientifiques*, in FIOUX (éd), *Des langues de la maison aux langues de l'école en milieu plurilingue*, Paris : Ed Kartala, pp 139-166.
- TUPIN F. (2002a), *Contexte(s) sociolinguistique(s) et Ecole à la Réunion : état des lieux*, in TIRVASSEN R. (dir.), *Langues et Développement (Ecole et plurilinguisme dans le Sud-ouest de l'Océan Indien)*, Institut de la Francophonie / L'Harmattan, pp 43-65.
- TUPIN F. (2002b), *De la gestion du plurilinguisme scolaire à la Réunion...*, communication au X<sup>ème</sup> colloque des études créoles, St Gilles, La Réunion.
- TUPIN F. (2003), (dir.), *Ecole & Education - Univers créoles 3*, Paris, Anthropos-Economica.
- TUPIN F. et WHARTON S. (dir.), (2002), *Un état des savoirs à La Réunion - Langues*, Volume1, St Denis, Océan Editions.
- WHARTON S. (2002), *Le créole réunionnais dans le paradigme des langues régionales de France : mouvements institutionnels symboliques ou planification glottopolitique ?*, in TIRVASSEN R. (dir.), *Langues et Développement (Ecole et plurilinguisme dans le Sud-ouest de l'Océan Indien)*, Institut de la Francophonie / L'Harmattan, pp 67-82.

## ANNEXE

**Tableau 3 : Récapitulatif de l'impact du curriculum d'activités « EVLANG »  
dans les différents échantillons et domaines évalués**

	Aptitudes métalinguistiques		Attitudes vis-à-vis de la diversité et de l'ouverture linguistique et culturelle				Motivation à l'apprentissage des langues		
	DECOMP	MEMDISC	NONFAM	DIVLING	BDFAM	CREOLE	NBLG	MINO	IMMI
<b>Espagne</b> (8 mois)	Ns	Ns	Ns	Ns			Ns	Ns	Ns
<b>Espagne</b> (13 mois)	Ns	+ 7.8 *	Ns	+ 6.5 *			Ns	+ 0.20*	
<b>France Métropole</b> (8 mois)	+ 3.3 *	Ns	Ns	Ns			+ 3.0 *	Ns	Ns
<b>France Métropole</b> (13 mois)	Ns	+ 5.0 **	+ 3.8 *	+ 2.9 *			Ns	+ 0.13 *	+ 0.13*
<b>France Réunion</b> (8 mois)	Ns	Ns	Ns	+ 6.7 *	+ 0.09 *	+ 0.11 *	Ns	Ns	+ 0.13**
<b>France Réunion</b> (13 mois)	+ 3.0 *	?	Ns	+ 5.6 *			+ 3.0 *		
<b>Italie</b> (13 mois)	Ns	+ 6.2 *		+ 3.8 *			Ns		Ns
<b>Suisse</b> (13 mois)	+ 4.4 ***	+ 2.6 *	+ 2.9 *	+ 2.8 *	?		+4.4***	Ns	Ns

Légendes :

8 mois = échantillon des élèves ayant bénéficié du programme Evlang durant un peu moins d'une année scolaire

13 mois = échantillon des élèves ayant bénéficié du programme Evlang durant une année scolaire et demie.

Significativité des relations observées : "Ns" = non significative, \* = significative au seuil de 10 %, \*\* = significative au seuil de 5 %, \*\*\* = significative au seuil de 1 %

Le recours au point d'interrogation signifie que les résultats obtenus statistiquement ne sont pas interprétables.

CHAPITRE 3

SITUATIONS EDUCATIVES  
ET PERSPECTIVES  
DANS LA ZONE SUD-OUEST  
DE L'OCEAN INDIEN



## **CADRE DE COOPÉRATION POUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION AUX COMORES**

---

**Amroine DARKAOUI**

Administrateur du Programme Education au Bureau de l'UNICEF aux Comores

### **Contexte géopolitique des Comores**

#### **Cadre physique**

Situé au Nord-Ouest de Madagascar, à l'entrée septentrionale du Canal de Mozambique, l'archipel des Comores est composé de quatre îles séparées par une distance moyenne de 100 km. Il est donc dans une situation de discontinuité territoriale et occupe une superficie totale de 2 235 km<sup>2</sup> répartie inégalement en quatre îles principales bordées de quelques îlots déserts. Les quatre îles principales de l'Archipel sont, du Nord au Sud: Ngazidja (Grande-Comore) : (1147 Km<sup>2</sup>) ; Mwali (Mohéli) : (290 Km<sup>2</sup>) ; Ndzواني (Anjouan) : (424 Km<sup>2</sup>) et Maoreé (Mayotte) : (374 Km<sup>2</sup>).

La décolonisation de l'archipel est partielle et sa souveraineté réelle, acquise à partir du 6 juillet 1975, ne s'exerce que sur les trois premières îles, tandis que Maore est toujours sous administration française. Le terme « Comores (1) » désigne donc ici l'ensemble formé de ces trois premières îles.

#### **Situation sociale et politique**

L'Union des Comores a une population d'environ 560.000 habitants, avec un revenu annuel de 210 millions de dollars en 2001. Le taux de croissance démographique reste élevé : 2,7 % (recensement général de la population et de l'habitat de septembre 1991).

Les Comores font partie du groupe des petits Etats insulaires souverains qui ont la particularité d'avoir un PNB de moins de 400 dollars. En outre, la population élevée pour sa taille fait que le pays connaît une situation de forte densité de peuplement (301 habitants aux km<sup>2</sup>), donc de forte pression sur l'environnement et les ressources naturelles. Selon le rapport mondial sur le développement humain de 2003, l'indice de développement humain (IDH (2)) est de 0,528. Les Comores sont classées 134<sup>ème</sup> sur 175 pays et présentent un niveau de développement humain moyen.

La population est très jeune et plus de la moitié de la population avait moins de 20 ans en 2001. En 1991, 57 % de la population avaient moins de 20 ans et 46 %, moins de 15 ans. L'espérance de vie à la naissance est passée de 54 ans à 56,5 ans sur la période de 1980 à 1991.

Le rapport de dépendance globale se situe à 93 %, c'est-à-dire chaque personne active aux Comores a maintenant à sa charge en moyenne 9 autres personnes qui sont soit très

---

(1) La limite aux trois îles ne préjuge en rien de l'appartenance de Maore à l'Union des Comores, telle que stipulée dans sa constitution et par la communauté internationale.

(2) Un indicateur composite, qui mesure les aspects clés du développement humain : l'alphabétisation, le taux de scolarisation, l'espérance de vie et le niveau de vie (exprimé en dollars US à parité de pouvoir d'achat).

jeunes, soit très âgées avec les défis conséquents pour le pays, notamment en matière d'éducation, de santé, de nutrition, d'emploi, de loisirs surtout compte tenu de la faiblesse du taux d'activité estimé à 45 %. Cette situation est mise en parallèle avec l'évolution de l'économie du pays dont le secteur important - l'agriculture qui regroupant la majorité de la population active - vit déjà des situations de crise manifeste. Par ailleurs, la forte fécondité de la femme comorienne (en moyenne 5,1 enfants par femme en 1996) tend à maintenir celle-ci en marge de la population active à cause des maternités nombreuses et rapprochées et entraîne une lourde demande de services en santé maternelle et infantile.

L'organisation sociale est profondément enracinée dans la tradition et dans la religion musulmane et. Cette dernière, dont l'introduction aux Comores remonterait au XIII<sup>e</sup> siècle après J.C., rythme la vie des Comoriens, d'autant plus que les préceptes religieux constituent une dimension fondamentale du droit comorien (aussi bien le droit coutumier que le droit moderne). L'amalgame et la confusion de préceptes religieux et de valeurs traditionnelles favorisent le maintien, au sein de la société comorienne, d'archaïsmes qui ne sont pas toujours perméables à la nécessaire évolution des mentalités et des comportements. Ils constituent, à ce titre, la principale source des difficultés que rencontre la société comorienne pour intégrer les progrès dans des domaines aussi importants que le statut de la femme ou la santé.

Sur le plan politique, les Comores se sont engagées, au début des années 1990, dans un processus de démocratisation qui s'enracine difficilement, et qui a projeté le pays vers une remise en cause en 1997, par l'île de Ndzuani, des institutions en place et de leur mode de fonctionnement. Depuis lors, le pays cherche les voies et moyens pratiques de résoudre les graves problèmes que lui pose sa plus récente crise politique, et qui risquent de freiner encore sa lente marche vers la consolidation de ses institutions.

Le cadre juridique actuel de la gouvernance est la nouvelle Constitution, porteuse en son essence d'une large autonomie des îles au sein d'une République portant la dénomination « Union des Comores », votée et entérinée massivement par la population lors du référendum de décembre 2001. La constitution fournit seulement les quelques traits fondamentaux du nouveau système, tout en renvoyant aux futurs législateurs nationaux de préciser, par l'adoption d'une loi organique, les mécanismes qui devront permettre au nouveau système de fonctionner dans son ensemble. Ce manque de précision a ouvert la voie aux conflits de responsabilités entre l'Union et les îles, et est la source principale des problèmes actuels principalement dans les relations financières. Une situation qui a donné un coup d'arrêt au processus électoral devant permettre de parachever la mise en place des institutions. Aujourd'hui, en 2003, deux années plus tard, il existe toujours un écart important entre le prescrit constitutionnel et la réalité opérationnelle.

L'inquiétude est grandissante au sein des partenaires au développement qui expriment, de plus en plus ouvertement d'ailleurs, leurs réticences à intervenir dans un contexte aussi instable et font état des difficultés croissantes de mobiliser des ressources à des fins de développement. Un rapport récent du PNUD montrait à quel point la pauvreté a été aggravée par l'instabilité politique.

## Organisation du secteur éducatif comorien

Il existe deux systèmes éducatifs où l'enfant peut évoluer parallèlement et simultanément: l'école coranique et l'école officielle.

**L'école coranique** est une institution séculaire et démocratique par excellence, très fortement implantée dans le pays, chaque village en possédant plusieurs. La mission de cette école est de dispenser un enseignement religieux visant à renforcer la culture et la religion islamiques. Cette institution, entièrement autonome, est une initiative du maître qui accueille les enfants chez lui et qui fixe lui-même son organisation en dehors de toute hiérarchie. Elle échappe à tout contrôle de l'Etat. L'enfant peut y séjourner à partir de 3 ans jusqu'à l'âge de sa majorité «spirituelle ». Les langues d'enseignement sont le shikomori et l'arabe.

**L'école officielle** est une institution inspirée du modèle français, placée sous la tutelle du ministère d'Etat aux Affaires sociales, au niveau de l'Union, et des ministères chargés de l'éducation dans les îles autonomes. Elle comporte quatre niveaux, dont l'enseignement préélémentaire, à ce jour entièrement communautaire et privé, et les enseignements élémentaire, secondaire et supérieur.

La réforme du système éducatif en cours de préparation, se propose d'intégrer ces deux types d'institution scolaire.

Les langues d'enseignement sont le français et l'arabe. Jusqu'à la fin des années 1980, l'enseignement aux Comores était essentiellement dispensé dans des établissements publics. Depuis le début de la décennie 1990, l'enseignement privé connaît un développement rapide, en partie lié aux perturbations qui ont affecté le fonctionnement des établissements publics.

### Enseignement préélémentaire

Ce premier niveau d'enseignement est dispensé dans deux types d'établissements :

- Les **écoles maternelles privées** accueillent les enfants de trois à cinq ans et organisent sur trois ans des activités pédagogiques bien structurées, visant au développement intellectuel et psychomoteur des enfants qu'elles préparent à l'enseignement élémentaire. Ces établissements sont essentiellement implantés dans quelques centres urbains.
- Les **centres préscolaires** sont une institution communautaire issue de la combinaison de l'école coranique traditionnelle et de l'école maternelle. Ils concilient les objectifs d'islamisation des enfants comoriens et de préparation à l'enseignement élémentaire.

### Enseignement élémentaire

L'enseignement élémentaire, d'une durée de six ans, comprend trois cycles de deux années : cours préparatoire (CP1 et CP2), cours élémentaire (CE1 et CE2) et cours moyen (CM1 et CM2). L'âge officiel d'entrée au CP1, depuis la promulgation de la Loi d'orientation en janvier 1995, a été porté de 7 à 6 ans.



Le nombre d'écoles publiques a très peu évolué, passant de 262 en 1992 à 285 en 2002. Par contre, le nombre d'établissements privés n'a cessé d'augmenter, surtout en milieu urbain. Cependant presque toutes les localités comoriennes disposent chacune d'au moins une école, limitant ainsi considérablement les distances que les enfants doivent parcourir pour y accéder.

Le Diplôme de fin d'études élémentaires (DFEE), sanctionne ce niveau d'études.

### **Enseignement secondaire**

L'accès à **l'enseignement secondaire premier cycle** se fait par concours, dont la sélectivité varie suivant les années. Les études, d'une durée de quatre ans, se font dans des collèges, qualifiés de « ruraux » et des établissements privés de plus en plus nombreux.

Parallèlement à ce type d'enseignement, six collèges arabo-islamiques dispensent des cours aux enfants issus des « madrasa ». L'Etat n'arrive pas à assurer le contrôle et l'encadrement pédagogique appropriés, faute des ressources humaines spécialisées.

Le Brevet d'études de premier cycle (BEPC), sanctionne ce premier cycle secondaire.

**L'enseignement secondaire deuxième cycle** comprend deux filières :

- **La filière générale**, de loin la plus importante, comporte deux séries littéraires (A1 et A4), deux séries scientifiques (C et D) et une série de gestion (G). Cet enseignement est assuré par dix lycées publics et des établissements privés, dont le nombre augmente très rapidement. Le baccalauréat sanctionne le cycle secondaire et conditionne l'accès à l'enseignement supérieur.
- **La filière technique et professionnelle** assure des formations de niveau BEP en électricité, mécanique, bâtiment à l'Ecole nationale technique professionnelle (ENTP) et, jusqu'à très récemment, en gestion et administration à l'Ecole nationale d'Administration et de Commerce (ENAC).
- Le Centre national horticole (CNH) de Mvuni mène des actions de formation en horticulture en faveur des jeunes et des groupements de paysans. Il accompagne également ses élèves dans leurs efforts d'insertion professionnelle.

### **L'enseignement supérieur**

Il est dispensé :

- dans les Instituts de formation des enseignants et de recherche en éducation (IFERE), à Ngazidja et Ndzuanu ;
- à l'Ecole nationale d'administration et de commerce (ENAC) ;
- à l'Ecole nationale de santé, à Ngazidja ;
- à l'Institut supérieur de formation et de recyclage (ISFR), à Ngazidja, qui dispense des formations de type universitaire ;
- à l'Ecole supérieure de Patsy, à Ndzuanu.

## Situation et perspectives de l'éducation comorienne

Les Comores ont participé à la Conférence mondiale sur l'Education pour tous, qui s'est tenue en mars 1990 à Jomtien, en Thaïlande, et qui a adopté la Déclaration et le Cadre d'action sur l'Education pour tous (EPT) pour la décennie 1990. Un vent de démocratie avait alors commencé à souffler dans le pays et a conduit à l'organisation, en mars 1992, de la Conférence nationale. Celle-ci a proposé au Gouvernement, pour le secteur de l'Education, deux recommandations importantes consistant à l'évaluation du système éducatif et à la convocation des Etats généraux de l'Education. C'est ainsi qu'une concertation nationale s'est déroulée du 30 juin au 2 juillet 1994, rassemblant les plus hauts responsables et les couches socioprofessionnelles les plus diverses du pays.

Les conclusions de Jomtien n'ont pas manqué d'influer sur les deux principaux documents issus de la mise en œuvre des recommandations des Etats généraux de l'Education. Il s'agit :

- de la Loi n° 94 – 035 / AF du 20 décembre 1994 portant orientation sur l'éducation, qui a entre autres réaffirmé le droit de tous les enfants à l'éducation, le caractère obligatoire de l'enseignement et la gratuité de l'éducation de base ;
- du Plan directeur de l'Education, adopté en 1996 pour la période 1997 – 2001, et qui avait comme premières priorités la réhabilitation de l'enseignement élémentaire et le développement de la formation technique et professionnelle.

Le Plan directeur de l'Education avait en outre inscrit dans ses axes d'intervention le renforcement de la capacité institutionnelle, l'amélioration de la qualité de l'enseignement secondaire et sa réorientation vers des filières scientifiques, ainsi que la rationalisation de l'enseignement supérieur. Il avait retenu comme orientations stratégiques :

- l'éducation au service du développement économique et social ;
- l'élève, centre d'intérêt de l'activité éducative ;
- l'école, pôle de développement de la communauté ;
- l'institution et l'organisation du partenariat pour dynamiser la participation communautaire ;
- la décentralisation de l'administration scolaire.

Le Plan directeur de l'Education s'était enfin fixé comme objectifs :

### *a) Pour l'enseignement préélémentaire et élémentaire*

- conduire à l'an 2015 l'ensemble de la classe d'âge concernée au niveau du diplôme de fin d'études élémentaires ;
- faire passer, en 2001, le taux net de scolarisation de 57 % à 78 %, ce qui devrait correspondre à un taux brut de scolarisation de 100 %.

### **L'enseignement préélémentaire**

Dans le domaine de l'éducation de la petite enfance, le Gouvernement comorien et l'UNICEF ont pris l'initiative d'œuvrer pour l'intégration des deux structures d'enseignement préélémentaire (l'école coranique et l'école maternelle), pour permettre à tous les enfants d'âge préscolaire (3 – 5 ans) de bénéficier d'une éducation religieuse, sociale, psychomotrice et préélémentaire.

En septembre 1998, un Atelier national a proposé une réforme de l'école coranique comorienne, touchant essentiellement :

- l'organisation administrative et pédagogique de l'école,
- le contenu des programmes d'enseignement,
- le profil d'entrée et de sortie de l'enfant,
- le profil de l'enseignant et sa formation.

Un programme d'enseignement a été conçu sur cette base, qui accorde une place importante aux notions d'éveil ainsi qu'à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul ; des encadreurs et des enseignants ont été formés au niveau des trois îles de Ngazidja, Ndzuani et Mwali. Le processus de mise en place de l'école coranique rénovée est actuellement en cours.

Il reste à formuler une politique nationale en faveur de l'école coranique rénovée, pour lui conférer la mission d'école préélémentaire, qui lui est déjà reconnue par l'Etat.

### **L'enseignement élémentaire**

Le Bilan de l'Education pour tous à l'horizon 2000 réalisé en 1999 a fait apparaître que le taux net de scolarisation a entamé, au début de la décennie, un mouvement de forte progression (de 62 % à 64 % entre 1989/90 et 1993/94). Mais il n'a pas pu faire face aux obstacles politiques et a chuté à 60 % en 1998/99 (- 4,1 %). Les disparités entre les zones géographiques et entre les sexes ont été accentuées, la catégorie la plus vulnérable, c'est-à-dire les filles, ayant subi les conséquences les plus lourdes.

Les efforts de scolarisation soutenus par le Gouvernement et les communautés locales, avec l'appui de partenaires, ont cependant permis de redresser la tendance et d'arriver à un taux net de scolarisation de 69,4 % en 2001/2002. Le taux brut de scolarisation est à 96,7 %. La scolarisation des filles a suivi la tendance et a connu de fortes hausses, même si l'écart en faveur des garçons reste encore de 10 points.

Aucune amélioration sensible n'a cependant été enregistrée au niveau de la qualité des apprentissages. Le taux de réussite au concours d'entrée en 6<sup>ème</sup> était de 26 % en 2002. Par ailleurs, l'enquête Suivi permanent des acquis scolaires (MLA : Monitoring Learning Achievement), menée en 2000 en quatrième année du primaire, a fourni les résultats suivants :

**Tableau 1 : résultats obtenus au Monitoring Learning Achievement (2000)**

<b>Domaines</b>	<b>Seuil de maîtrise minimum</b>	<b>Seuil de maîtrise désiré</b>
Lecture-écriture	40,3 %	6,6 %
Vie courante	41,8 %	3,0 %
Mathématiques	17,4 %	2,1 %

### ***b) Pour la formation professionnelle***

- fournir aux opérateurs économiques les ouvriers et les cadres qualifiés dont ils ont besoin ;

- favoriser l'insertion des jeunes déscolarisés et des adultes demandeurs d'emploi ;
- assurer la qualité et l'efficacité des programmes de formation ;
- encourager la création et le développement des établissements privés.

Très peu de modifications et de progrès ont pu être réalisés dans ce sous secteur qui n'est pas encore maîtrisé.

***c) Pour le renforcement institutionnel du système***

- mettre en œuvre un plan de développement organisationnel
- mettre en place un système et des outils de gestion et d'équipement appropriés ;
- formaliser et dynamiser le partenariat ;
- encadrer l'enseignement privé ;
- coordonner la stratégie de développement du système éducatif.

Des efforts substantiels ont pu être réalisés dans ce domaine, mais qui sont loin d'être à la hauteur des résultats escomptés. En effet, les capacités d'information statistique, de gestion et d'administration du système éducatif ont été améliorées, notamment par le renforcement, même partiel, du cadre institutionnel (création et mise en place des conseils scolaires) et la formation de cadres. Mais les moyens de fonctionnement de ce système ont toujours fait défaut.

Ainsi, l'encadrement pédagogique n'a pu être réalisé que d'une façon partielle ou sporadique. En fait, l'élaboration et l'utilisation des outils appropriés pour l'administration et la gestion du système n'ont jamais été effectives, systématiques et généralisées, d'où l'incapacité actuelle d'évaluer les efforts accomplis jusqu'à maintenant.

***d) Pour l'enseignement secondaire***

- conduire, à l'an 2015, 30 % de la classe d'âge concernée au niveau de la terminale ;
- obtenir un taux de transition du primaire au secondaire de 40 % ;
- faire passer, à l'an 2001, le taux brut de scolarisation pour la tranche d'âge 13-16 ans de 26 % à 32 % ;
- obtenir un taux de transition de 60% entre le collège et le lycée ;
- faire passer, à l'an 2001, le taux brut de scolarisation pour le lycée de 14 % à 16 %.

L'enseignement secondaire n'a, d'une façon générale, pu bénéficier que de très peu d'interventions, à tel point que tous les résultats sont faibles, avec comme exemple seulement 3 % d'une cohorte de 1 000 élèves inscrits en première année du primaire et qui réussissent le baccalauréat.

La deuxième enquête Suivi permanent des acquis scolaires (MLA2 : Monitoring Learning Achievement), menée en 2003 en deuxième année du collège, a fourni les résultats suivants, en mathématiques et sciences liées à la vie courante :

**Tableau 2 : résultats obtenus au Monitoring Learning Achievement 2 (2003)**

% d'élèves obtenant	le seuil minimal en		le seuil désiré en	
	mathématiques	sciences	mathématiques	sciences
Ile de Mwali	7,9	15,7	-	-
Ndzuani	19,8	33,1	1,1	0,4
Ngazidja	20,0	25,6	0,9	2,8
Collèges publics	13,4	21,9	0,3	2,5
privés	23,3	32,7	1,4	0,6
Sexe garçons	20,9	28,1	1,0	0,8
filles	15,4	26,4	0,6	2,4

**e) Pour l'enseignement supérieur**

- adapter l'enseignement supérieur aux exigences de la politique de développement économique et social du pays.

Les structures du sous secteur ne sont pas en mesure, ni de prendre en charge le nombre de bacheliers toujours croissant, ni de varier l'offre en éducation pour répondre aux besoins de développement du pays.

La création récente de l'Université des Comores, qui a ouvert ses portes en novembre 2003, va tenter de réduire cette faiblesse.

**Cadre de coopération pour le développement de l'éducation comorienne**

Compte tenu de la récession et des restrictions budgétaires, l'Etat n'est pas en mesure de supporter seul toute la charge conséquente de l'éducation. Un dynamisme de partenariat à l'éducation s'est développé pour soutenir et accompagner les efforts en matière d'éducation.

La coopération avec les institutions bilatérales et multilatérales s'est considérablement réduite au cours de la décennie, eu égard au contexte sociopolitique difficile que traverse le pays, mais aussi en raison des faibles résultats enregistrés par les programmes passés malgré les efforts de développement qui ont été fournis.

- La coopération française historiquement connue pour son intervention auprès de l'institution étatique chargée de l'éducation a été, sous cette forme, suspendue depuis 1998. Des actions ponctuelles et sporadiques sont cependant réalisées à travers le Projet pour le développement local des communautés (PDLC) et par des appuis multiformes (formations, équipements) aux institutions de formation.
- Egalement suspendue en 1997, la coopération avec la Banque Mondiale a repris en 2000 dans le cadre du Projet Education 3 qui prend fin en décembre 2003. Ces interventions vont poursuivre à travers le Fonds d'appui au développement communautaire (FADC) qui exige une contrepartie des communautés bénéficiaires. Le FADC est connu pour ses actions dans la construction / réhabilitation des salles de classe et de mobiliers scolaires.

- Durant toute la décennie, en dépit des problèmes politiques et sociaux, les agences du Système des Nations unies (PNUD, OMS, UNICEF, FNUAP) ont maintenu leur coopération avec l'Etat pour des actions de protection en faveur de l'enfant et de la mère et des activités de développement d'une façon générale.
- L'Agence intergouvernementale de la Francophonie (AIF), l'Institut islamique pour la science et la culture (ISESCO) et l'Université de l'Océan Indien interviennent également dans des secteurs sociaux liés à l'éducation. Il en est de même pour l'Union européenne qui est en train de mettre en place le 9<sup>ème</sup> FED, dont le secteur de concentration est l'éducation pour un montant de 16 millions d'euros qui profiteront à l'ensemble du système éducatif.
- La coopération canadienne intervient au niveau du Centre national horticole (CNH).
- La coopération régionale au niveau des îles de l'Océan Indien (Madagascar, La Réunion et Maurice) prend de plus en plus d'importance, surtout à travers la formation des ressources humaines.
- Des actions au bénéfice des communautés sont également menées par des ONG locales ou internationales comme l'Association comorienne pour le bien-être de la famille comorienne (ASCOBEF), Collaboration action pérennisation (CAP), Initiative développement (ID), CARE qui a suspendu son activité.

Ces différentes coopérations appliquent des stratégies de recherche-action liées :

- à l'amélioration de la scolarisation, de la rétention et de la qualité de l'éducation ;
- à la réduction des disparités entre les groupes supposés bénéficiaires de l'action éducative (genre, zones géographiques, âges) ;
- à la protection des individus et des groupes ;
- au développement humain d'une façon générale ;
- au renforcement des capacités des obligataires aux différentes actions éducatives (Etat, communautés, parents, société civile).

L'initiative communautaire pour le développement social du village ou de la région est le plus souvent encouragée par un appui direct des agences d'aide au développement. Ainsi, par son rôle mobilisateur pour centrer l'attention sur l'éducation, la collectivité locale reste le partenaire incontournable de toute action en faveur de l'éducation. Cela implique une organisation de cette communauté de base, d'où la mise en place des conseils d'école dans le primaire et des conseils d'administration dans les collèges, les lycées et les institutions de formation. On suppose également qu'une nouvelle approche visant à développer les capacités des communautés à assumer financièrement les nouvelles charges qui leur incombent soit mise en œuvre, notamment à travers un programme de développement d'initiatives génératrices de revenus au niveau local.

Ceci dit, la maîtrise de ces efforts par un mécanisme de gestion et de coordination rigoureuse de toutes les actions en faveur de l'éducation serait souhaitable, non seulement parce que le poids de la participation communautaire demandée par les agences d'aide peut parfois contribuer à enfoncer la scolarisation dans les régions pauvres et donc accroître les disparités, mais aussi pour que l'Etat parvienne à formuler et proposer des programmes intégrés de développement de l'éducation.

## Perspectives pour une coopération régionale en éducation

Selon le contexte qui caractérise le milieu dans lequel il est implanté, chaque système éducatif présente des atouts et des faiblesses qui le prédisposent à une évolution plus ou moins cohérente, harmonieuse et rapide. Et c'est dans ce cadre qu'il développe, au-delà des standards liés à la problématique de la scolarisation, de la rétention et de la qualité des enseignements – apprentissages, des stratégies propres ayant trait à sa propre survie, à ses priorités et, par voie de conséquence, à ses finalités, ses buts, ses objectifs et ses approches et méthodologies. Il y va ainsi des questions liées :

- à l'existence de politiques éducatives (finalités, buts, objectifs, publics cibles, etc.) ;
- à l'existence de stratégies opérationnelles de mise en œuvre de ces politiques (systèmes d'organisation et d'intervention, approches pédagogiques, langues d'enseignement, modes de coopération, etc.) ;
- à la cohérence de ces politiques et stratégies ;
- aux résultats obtenus par l'application des politiques et stratégies.

Une coopération internationale en matière d'éducation devrait donc, par essence, se baser sur l'étude comparative des différents systèmes concernés pour que ces derniers puissent apprendre les uns des autres et se perfectionner, à travers des approches communes pour des solutions spécifiques. Des pôles d'excellence pourraient être identifiés et développés selon les points forts qui émergent des ces systèmes.

La situation matérielle de ces systèmes ne devrait pas primer dans cette coopération, la priorité devant être accordée aux politiques éducatives et aux stratégies opérationnelles de leur mise en œuvre. Des mécanismes de solidarité pourraient néanmoins être mis en place et devraient pleinement jouer dans un tel contexte, non pour supprimer les différences, mais pour réduire les écarts dans les capacités de mise en œuvre des politiques et promouvoir la responsabilité des autorités compétentes. Ces écarts peuvent en effet être de nature à empêcher une coopération éducative égale et équitable, donc sincère et efficace.

Dans le contexte de la région de l'Océan Indien, des bases existent qui ne demandent qu'à être développées.

Pour leur cas spécifique, et en dépit de l'instabilité politique qu'elles vivent depuis un certain nombre d'années, les Comores ont mis en place des mécanismes qui guident l'évolution de leur système éducatif. Il s'agit :

- de la loi portant orientation sur l'éducation ;
- du Plan directeur de l'Éducation et de la Formation, qui a besoin d'être actualisé ;
- de l'organisation régulière d'enquêtes scolaires.

Le système éducatif est également en train de développer des expériences de recherche action, qui nécessitent d'être explorées, documentées et partagées, voire encouragées, notamment dans le cadre de la coopération régionale. Il s'agit :

- de la mise en place du partenariat et de la participation communautaire, à travers les conseils d'école et les conseils d'administration ;
- de la création et de la mise en place de l'école coranique rénovée ;
- de l'identification et de la conception d'outils de gestion de l'école et de suivi de la scolarité des enfants, pour l'amélioration de la qualité de l'éducation
- de l'élaboration d'outils scolaires pour la lutte contre les IST/VIH/SIDA.

Les Comores pourraient bénéficier, dans ces domaines comme dans d'autres, de l'expérience pratique des autres pays de la région en vue de l'amélioration du système éducatif.

#### **BIBLIOGRAPHIE**

Ministère de l'Education Nationale (RFI des Comores), *Bilan de l'Education pour tous à l'an 2000*, Moroni, 1999.

*Projet de Rapport national sur les Objectifs du Millénaire pour le Développement*, Moroni, août 2003.



## LES RÉFORMES ÉDUCATIVES À L'ÎLE MAURICE

---

**Ehsan ABDOOL RAHMAN**

Conseiller du Ministre de l'Éducation et de la Recherche scientifique à Maurice

### Introduction générale

La validité du système éducatif mauricien ne peut être jugée que sur la base de savoir si les trois objectifs fondamentaux, à savoir, la promotion de l'équité et l'égalité des chances, la pertinence des programmes d'études et l'amélioration de l'efficacité et de l'efficacités sont honorés. A présent, il est communément accepté que le système n'a pas tenu ses promesses malgré sa longue tradition d'éducation primaire gratuite et obligatoire. En outre, opérant dans un contexte global où de nouveaux défis requièrent un changement de perspectives, il est nécessaire de faire une utilisation optimale des ressources en vue d'améliorer la performance dans l'éducation, et moderniser le contenu même de son programme d'études.

Le besoin s'est fait sentir, en conséquence, de rehausser le taux de réussite au niveau du primaire et le taux d'immatriculation aux niveaux du secondaire et du tertiaire afin d'assurer un rendement accru et par là même éliminer le gaspillage qui est une caractéristique du système.

Pour atteindre ces objectifs, un important programme de réformes sans précédent de par sa dimension, a été élaboré en vue de transformer le paysage même du système éducatif mauricien.

Ceci est fondé sur le besoin fondamental de :

- garantir l'élargissement de l'accès à l'éducation gratuite de qualité à tous les enfants de la République ;
- offrir l'égalité des chances à tous ;
- proposer un programme d'études plus pertinent, à la fois aux niveaux du primaire et du secondaire, afin d'optimiser la diversification des connaissances des disciplines comme une réponse aux besoins de la société (exemple, l'éducation à la citoyenneté et la technologie informatique);
- améliorer la qualité de l'enseignement ;
- créer les conditions propices en vue d'assurer la formation continue. En bref, le programme des réformes vise à faire de l'accès à l'éducation de qualité un droit fondamental et non un privilège.

Ce programme repose donc sur trois piliers fondamentaux :

- L'accès.
- La pertinence des programmes d'études.
- La qualité et la réussite.

Ces piliers sont perçus comme étant au cœur des objectifs de garantir l'éducation gratuite et obligatoire pour tous de 1'âge de 5 ans à 16 ans d'ici à 2005.

## **La structure du système éducatif**

Le développement et l'éducation des enfants entre 0 et 5 ans sont organisés en deux systèmes séparés et ils couvrent deux phases distinctes, avec la période nourrisson/jeune enfant (0 à 3 ans) connue comme le Développement de la petite enfance et placée sous la responsabilité du ministère de la Femme, du développement des enfants et du bien-être de la famille. Le secteur pré-scolaire, enfants de 3 à 5 ans, tombe sous la responsabilité du ministère de l'Éducation et de la Recherche scientifique.

A partir de la scolarisation au cycle primaire, c'est un système de 6-5-2 qui prévaut. L'enfant mauricien suit un minimum de six années de scolarisation primaire gratuite et obligatoire menant à un examen de fin de cycle appelé Certificat d'éducation primaire. Ceci est suivi d'un minimum de cinq années d'éducation secondaire menant au *Cambridge School Certificate* ou au *General Certificate of Education* niveau ordinaire (équivalent français du BEPC) et un minimum de deux années additionnelles pour l'obtention du *Cambridge Higher School Certificate* ou du *General Certificate of Education*—niveau avancé (équivalent français du BAC). Après les études post-secondaires, les étudiants cherchent à se faire admettre dans une institution tertiaire publique ou privée à Maurice ou à l'étranger.

### **Orientations stratégiques pour l'éducation préscolaire**

Cinq orientations stratégiques ont été identifiées en vue d'amener les réformes dans le secteur pré-scolaire :

#### **L'accès équitable**

L'accès équitable aux enfants d'unités pré-scolaires attachées aux institutions primaires d'Etat ciblant en priorité les enfants défavorisés :

A partir de 2003-2004, deux unités pré-scolaires attachées à une école d'Etat seront construites annuellement pour garantir l'accès universel à l'éducation pré-scolaire.

Les enfants ayant des handicaps auront libre accès à toutes les unités pré-scolaires d'Etat. Les institutions pré-primaires privées seront encouragées à développer des services inclusifs à l'intention des enfants aux besoins spéciaux.

Un centre de service conseil aux niveaux régional et local offrira des conseils d'orientation aux parents, en particulier dans les régions les moins développées mettant l'accent sur l'éducation de la petite enfance et sur les services et les facilités offerts.

#### **Un cadre régulateur**

Une meilleure réglementation du secteur pré-primaire n'a pas pour objectif de mettre en place une bureaucratie lourde mais plutôt d'assurer au monde de l'éducation plus d'efficacité, d'efficience et une meilleure qualité. Il vise à assurer l'attention positive et la protection des enfants du pré-scolaire.

Les normes et les niveaux établis dans ces règlements se veulent être en conformité à la Convention des droits de l'enfant, afin d'assurer le développement intégral du jeune enfant.

### **L'amélioration des capacités et de la qualité de la formation et du développement de carrière de l'éducateur**

Mise en œuvre d'un programme de formation structuré et d'une échelle de carrière pour le personnel du préscolaire:

- en 2005, tous les éducateurs qui n'ont jamais eu une formation seraient détenteurs d'un certificat de formation professionnel.
- En 2007, tous les éducateurs travaillant dans le secteur préscolaire seraient détenteurs d'un certificat de formation professionnel.
- A la fin de 2004, les superviseurs/facilitateurs du préscolaire auront acquis les aptitudes et les compétences nécessaires les habilitant à développer des aptitudes et des techniques de facilitation, d'inspection et de service conseil.
- A la fin de 2004, tous les directeurs ou responsable des centres du préscolaire auront eu la possibilité de suivre une formation dans le management du préscolaire.

### **Consolider le cadre institutionnel**

- Faciliter la mise en application des nouveaux règlements et en assurer la conformité.
- Fournir une panoplie de services et d'outils pédagogiques et éducationnels ainsi qu'un service de facilitation et de conseil.
- Gérer le système des subventions du « Per Capita Grant »
- Soutenir les prestataires de service du préscolaire opérant dans les régions les moins développées et les aider à améliorer leurs services
- Uniformiser les conditions d'emploi du personnel de la Pre School Trust Fund.
- Construire et consolider des réseaux d'échanges tant au niveau national qu'international ayant trait aux politiques, programmation et recherche sur le développement intégral du jeune enfant.

## **L'éducation primaire et secondaire**

### **Les causes majeures pour un programme de réformes**

Le taux de réussite insatisfaisant aux examens de fin de cycle primaire, un taux de 10 % d'écopliers abandonnant le système à la fin de six ans, un taux de répétition élevé au CPE et un taux de transition relativement bas du Primaire au Secondaire sont parmi les faiblesses inhérentes au système.

Le manque d'écoles secondaires de qualité rendait nécessaire l'introduction d'un système de classement aux examens de fin du cycle primaire qui permettait aux écoliers les plus performants d'être admis dans les meilleures écoles secondaires, ainsi provoquant une foire d'empoigne malsaine et un goulot d'étranglement à l'entrée de l'école secondaire. L'enseignement était guidé par des examens fondés sur la sélection et les enseignants se concentraient seulement sur les matières sujettes à l'examen, et ce, au détriment du développement holistique de l'enfant. Les apprenants ayant des capacités différentes de ceux qui sont plus doués au plan académique étaient délaissés, la pédagogie ne répondant pas à leurs besoins.

Le secteur du Secondaire a été caractérisé par un nombre d'imperfections, la plus révélatrice avait été l'accès restreint aux écoles secondaires en grande demande. Ceci avait créé une situation de goulot d'étranglement avec beaucoup d'élèves ayant tendance à répéter le CPE afin d'être certains de pouvoir obtenir une place tant souhaitée dans une institution secondaire prise.

En outre, il y a eu d'autres faiblesses qui ont eu un impact considérable sur le système : la démocratisation de l'éducation ouvre à beaucoup la route d'accès à l'éducation secondaire mais la pédagogie compatible qui aurait paré aux différentes aptitudes d'apprentissage des élèves n'a jamais vu le jour. Ceci a provoqué des abandons aux niveaux intermédiaires qui ont culminé à 33 % de la cohorte entrant dans le secteur primaire qui feront le baccalauréat.

**Tableau 1 : Analyse d'une cohorte 1990-2002**

	Année	Effectif	%
Ecoliers au niveau 1 primaire	1990	19 446	100
Cohorte au niveau 6 primaire	1995	18 985	97,6
Cohorte atteignant la 5 <sup>ème</sup> année	2000	13 001	66,9
Cohorte atteignant Le baccalauréat	2002	6 937	35,7

#### **L'abolition du système de classement : un nouveau mode d'admission**

En général, on s'accorde à dire que l'insuffisance majeure du système éducatif mauricien a été la situation de goulot d'étranglement créée par l'élément du classement aux examens du Certificat d'éducation primaire (CPE). En effet le CPE a été une énorme pierre d'achoppement dans la promotion de l'équité, aussi a-t-il eu un effet nuisible sur la dimension qualitative puisqu'il :

- est devenu un instrument de sélection dans le contexte d'un décalage considérable entre l'offre et la demande de places en première année du secondaire dans quelques unes des écoles secondaires considérées comme excellentes ;
- est aveugle au facteur résidentiel, l'admission dans les écoles secondaires des candidats classes étant effectuée sur une base nationale ;
- a dénaturé les buts et les objectifs mêmes de l'école primaire en donnant naissance à une éducation asymétrique concentrée sur des matières sujettes à l'examen et ce à l'exclusion presque totale de l'accent sur le développement holistique de l'enfant.

#### **Une stratégie sur quatre fronts**

##### *L'adoption du système de grade*

Un nouveau système de grade par ordre alphabétique a remplacé le système de classement. Ceci sous-entend que :

Jusqu'à 2005, tous les enfants qui obtiendront les grades minimaux de réussite au CPE se joindront à la filière principale des écoles secondaires. Ceux qui ne les atteindront pas après deux tentatives au CPE se joindront à la filière pré-professionnelle d'une institution secondaire. Il y aura toujours un élément de sélection mais ce sera sur la base de grades obtenus et la distance du lieu de résidence du collège demandé, et pas seulement sur le total des notes obtenues.

D'ici à 2006, le système de grade aura éventuellement évolué vers un dossier d'accompagnement afin que nul enfant ne soit considéré comme en échec. A travers l'introduction des cours de rattrapage, tous les enfants auront le droit d'être admis en première année du secondaire soit dans la filière principale soit dans la filière pré-professionnelle sans avoir à répéter la sixième année du primaire.

### ***La construction de nouvelles institutions secondaires d'Etat***

L'introduction de l'éducation gratuite obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans aura une influence considérable sur les chiffres d'immatriculation d'une telle manière que ceci nécessitera la construction de nouvelles institutions secondaires d'Etat.

Le nombre a augmenté de 34 en 2000 à 63 en 2003, c'est-à-dire, qu'il a presque doublé à Maurice.

Pour ce qui est de Rodrigues, les institutions d'Etat opérant sous la Compagnie d'Education de Rodrigues (REDCO) ont augmenté de 3 à 5.

### ***La transformation des institutions secondaires « cinq étoiles » en des collèges de niveaux VI et VII***

#### ***La régionalisation des admissions***

Pour finir une fois pour toutes avec l'inutile trajet sur de longues distances effectué par les apprenants et ce à des frais financiers considérables pour les parents, l'admission en première année du secondaire a été régionalisée depuis 2003.

L'île Maurice a été divisée en quatre zones tandis que l'île Rodrigues est considérée comme une cinquième zone séparée.

Chaque zone fusionne les régions rurales et urbaines pour assurer un réel choix des parents de l'école que fréquenteront leurs enfants.

### **Le projet de zones d'éducation prioritaires**

Ce projet vise à améliorer le niveau de performance des écoles primaires peu performantes. Trente écoles primaires qui ont eu un taux de réussite de moins de 40 % au CPE au cours des cinq dernières années font partie des Zones d'Education Prioritaire. Cette stratégie innovatrice est au cœur même du programme éducatif du gouvernement en faveur des enfants défavorisés. Elle a été mise en application afin d'améliorer la performance des écoliers dans des circonstances stimulantes et elle fait partie intégrante du plan général des réformes sur l'éducation.

Lancé en juillet 2003, ce projet est construit sur trois piliers :

#### **Les ressources humaines : le facteur décisif du succès**

En vue de promouvoir et de reconnaître la réalisation d'un plan d'action spécifique, des projets de récompense liés à la performance des enseignants aussi bien que du personnel de l'école seront introduits.

Les parents-médiateurs offrent le soutien et le programme d'apprentissage aux parents et essaient de les impliquer dans l'éducation de leurs enfants.

Les enseignants formés en éducation de rattrapage développeront des pratiques pédagogiques innovatrices et ce en étroite collaboration avec les enseignants.

Les instructeurs de l'Education Physique et Sanitaire sont partie prenante dans la gestion du programme de nourriture supplémentaire et de nutrition aussi bien que dans l'organisation des activités d'éducation physique.

#### **Le projet scolaire: créer une vision partagée et ancrer l'école au sein de la communauté**

Le projet scolaire est un outil de gestion à travers l'Unité de développement scolaire utilisée par le chef d'établissement et son équipe avec la participation active de tous ceux concernés : représentants d'associations parents-enseignants, organisations non gouvernementales, organisations communautaires et organisations des affaires. L'Unité de développement scolaire identifie les importants indicateurs de performance, les objectifs de la performance et élabore clairement un plan d'action détaillé dans une période de temps spécifique.

#### **L'infrastructure et l'amélioration de l'environnement : créer des conditions favorables à l'apprentissage**

L'amélioration de l'infrastructure générale des écoles peu performantes fait partie d'un effort délibéré pour créer des conditions des plus favorables pour que l'apprentissage ait lieu. Ce travail d'amélioration contribue à rehausser l'image de ces écoles parmi les élèves, le personnel enseignant et non-enseignant, et la communauté en général.

On s'attend à ce que ces écoles des zones démontrent des résultats probants en termes d'amélioration de niveaux dans un laps de temps spécifique de trois ans.

#### **La filière pré-professionnelle**

Malgré un taux d'immatriculation brut de 103 % et un taux d'achèvement de 98 %, le système de classement qui était le produit d'un manque d'écoles secondaires de qualité a provoqué un taux d'échec chronique atteignant une moyenne de 35 % parmi la cohorte d'élèves qui quittent l'école primaire à la fin de six années de scolarité. Des efforts ont été entrepris en vue d'offrir une formation pré-professionnelle à ceux n'ayant pas réussi aux examens du CPE à travers le projet de l'école communautaire, l'école secondaire de base,

le centre de formation pré-professionnelle, les écoles secondaires d'Etat (professionnelles). C'est le système d'éducation pré-professionnelle mis en place depuis 2002 qui a pu englober la majorité des élèves qui n'ont pas pu réussir aux examens du CPE.

**Tableau 2 : comparaison CPE / filière pré-pro. avant et après la réforme**

Année	Echecs au CPE	Admissions en filière pré-pro.
1998	2 896	725
1999	3 136	907
2000	3 264	801
2001	3 473	2 433
2002	3 630	2 388
2003	3 772	3 000

Le système pré-professionnel est un succès parce que le cadre conceptuel de son programme d'études et l'approche pédagogique sont orientés vers :

- (i) l'approche holistique;
- (ii) l'apprentissage par l'action;
- (iii) l'enseignement fondé sur les activités;
- (iv) le travail en groupes;
- (v) le projet;
- (vi) l'apprentissage entre pairs.

L'Institut de Pédagogie offre un cours sur l'éducation pré-professionnelle à l'intention des enseignants. L'Inspectorat National a une unité d'inspecteurs qui offre un service conseil, dirige des cours à l'intention des praticiens en vue d'harmoniser les stratégies d'enseignement autour d'un nouveau projet d'études.

Après trois années d'éducation pré-professionnelle, les titulaires de cette filière suivront une unité de valeur relais qui leur permettra de suivre des cours vocationnels de troisième niveau NTC offert par l'Industrial and Vocational Training Board.

Le monde du travail ne pourra que tirer avantage de l'intégration d'un nombre important d'enfants qui auraient autrement été des enfants de rue.

## **L'enseignement supérieur**

Il y a eu d'importantes réalisations dans le secteur de l'éducation tertiaire au cours de ces dernières années. Cependant, vu la nécessité d'avoir un secteur attentif à l'éducation tertiaire, dans le contexte du changement global caractérisé par la libéralisation, la compétitivité, la globalisation, devenu de plus en plus poussé par les connaissances et dominé par les TIC, et vu l'aspiration de Maurice de devenir un centre de connaissances régional, une nouvelle stratégie d'ensemble pour l'éducation tertiaire qui présenterait une nouvelle orientation est actuellement en cours de développement.

Le taux de participation qui est actuellement de l'ordre de 17 % est considéré relativement bas en comparaison avec les pays qui ont atteint une phase de développement similaire. Le Gouvernement a intensifié ses efforts pour accroître l'accès, à travers la création, entre autres, d'une seconde université nationale. Maurice a l'ambition de se positionner comme un centre d'éducation et de formation régional et de développer les connaissances comme une industrie. L'objectif est de réaliser un taux de participation de 30 à 35 % dans les court et moyen termes.

Pour accroître l'accès à l'éducation tertiaire, un Institut d'apprentissage ouvert « Open University » sera créé tandis que les institutions qui perçoivent des fonds publics (IPF) seront encouragées à augmenter leurs niveaux d'immatriculation en accord avec les objectifs nationaux. Un cadre de régulation et de stimulation approprié sera aussi établi pour encourager les institutions privées et étrangères à jouer un rôle plus actif dans la prestation de l'éducation tertiaire.

Le mélange de prestations de l'éducation tertiaire sur le plan local sera aussi amélioré en faveur des filières scientifiques et celles liées à la technologie, comme c'est le cas dans d'autres pays nouvellement industrialisés, afin de refléter la transformation des besoins d'une économie sophistiquée, de plus en plus poussée par les connaissances et le changement technologique.

Avec les réformes déjà en cours dans les secteurs primaire et secondaire, l'attention est maintenant concentrée sur le secteur de l'éducation tertiaire. Un livre blanc est en préparation avec une nouvelle vision pour répondre aux besoins du pays. L'étayage de la nouvelle vision entre autres :

- accroîtra et élargira l'accès, faisant ainsi de l'éducation tertiaire une vraie force de justice sociale ;
- élaborera un modèle financièrement durable en vue de la concurrence en demande pour les fonds publics ;
- développera un important cadre régulateur pour l'éducation tertiaire ;
- instituera la gouvernance efficiente ;
- accroîtra la qualité ;
- assurera l'efficacité, l'efficience et la pertinence des programmes ;
- approfondira le développement de la recherche ;
- placera Maurice comme un centre d'éducation et de formation dans la Région ;
- développera les connaissances comme une industrie.

### **L'éducation « pré-vocationnelle »**

La République de Maurice s'est engagée à assurer la provision de facilités éducatives aux élèves jusqu'à ce qu'ils atteignent l'âge de maturité leur permettant d'entrer dans le monde du travail. A cet égard, le secteur pré-vocationnel aujourd'hui accueille quelque 3 300 élèves qui auraient été auparavant éjectés du système après le cycle primaire, à cause de leur incapacité de satisfaire l'évaluation des performances établie pour la promotion au secteur secondaire



Le nouveau Plan pré-vocationnel lancé en 2001 se concentre sur la volonté d'offrir l'environnement nécessaire pour la croissance et le développement de ces enfants, les empêchant d'être la proie de maux sociaux et aussi leur permettre de vivre une vie acceptable au plan social et indépendante au plan économique.

Ce programme d'apprentissage offre l'occasion de restaurer le respect de soi et l'amour propre des élèves qui n'ont pu réussir - un soulagement de l'impression douloureuse d'impuissance et d'échec en comparaison avec ces élèves qui ont connu la réussite au plan académique. Aujourd'hui tous les collèges d'Etat (de niveaux 1 à 5) et quelques collèges privés ont ouvert aux élèves l'accès aux classes pré-vocationnelles. Cette initiative servira finalement de lien à l'éducation technique et vocationnelle aujourd'hui offerte par l'Industrial and Vocation Training Board (IVTB) afin de permettre à un plus grand nombre de jeunes d'avoir accès aux techniques requises sur le marché du travail.

## **Synthèse des progrès accomplis**

### **Dans le pré-primaire**

Le taux d'immatriculation brut pour les enfants de 3 à 5 ans est de 99 % en 2003. La part du privé dans la provision de l'éducation pré-primaire est de 83 % et 97 % du personnel enseignant au pré-primaire est composé de femmes. A ce jour 97 % d'enseignants du pré-primaire ont suivi un cours menant au Certificat en soin et développement de la petite enfance.

### **Dans le primaire**

Le taux d'immatriculation brut est de 102 % pour les enfants de 6 à 11 ans. Le taux d'immatriculation net est de 98 % pour ce même groupe d'âge. La part du privé dans la provision de l'éducation primaire est de 24 %. La proportion écolier/enseignant au primaire est de 23.

Les heures de classe (heures de contact) au primaire ont augmenté de 365 minutes à 390 minutes chaque jour pour permettre l'introduction du programme sur la lecture et le calcul.

Le taux de répétition en 6<sup>me</sup> année a diminué au cours des cinq dernières années de 20,8 % en 2003. Le taux d'abandons du système a été réduit de 9,6 % en 2001 à 1,8 % en 2003.

En 2003 le projet ZEP couvre 30 écoles primaires peu performantes. L'enrichissement du programme d'études à l'école primaire inclut l'Education à la Citoyenneté, la Technologie Informatique, l'Education Physique et Sanitaire et l'enseignement des Sciences. Les conditions d'inscription minimales pour les enseignants du primaire ont été améliorées avec les qualifications académiques du G.C.E 'A' Level (équivalent du bac).

### **Dans le pré-professionnel**

L'introduction d'une filière pré-professionnelle dans les établissements secondaires de niveaux 1 à 5 attire 12 % de ceux qui ont complété le cycle primaire en 2003 et qui auraient autrement abandonné le système.

### **Dans le secondaire**

A ce jour 44 % des enseignants d'établissements secondaires ont déjà complété ou suivent une formation pédagogique menant au Diplôme en Education pour ceux détenant le G.C.E 'A' Level (équivalent du bac) ou au Post-Licence en Education pour les licenciés.

La proportion élève/enseignant dans le secteur du secondaire est de 17. Le nombre d'établissements secondaires d'Etat a augmenté de 34 à 63. • La construction de 29 établissements secondaires d'Etat pendant la période 2000 à 2003 a amélioré la provision d'éducation secondaire de 22 à 30 %.

### **Dans le supérieur**

Augmentation de 10 % dans le taux d'immatriculation des deux Universités de Maurice pendant la période 2000 à 2003.

### **Conclusion : l'avenir**

Le programme des réformes sur l'éducation est bien enclenché. Le Gouvernement s'engage à poursuivre les réformes éducatives qui ont commencé en septembre 2000 et il est déterminé à atteindre les objectifs suivants:

- D'ici à 2005, l'éducation sera obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans pour tous les enfants de la République de Maurice.
- Un projet de renouvellement curriculaire sera mis en application dans les trois premières années du secondaire. Il mettra plus l'accent sur l'enseignement des matières scientifiques et de l'informatique.
- Un nouveau mode d'évaluation des compétences de chaque élève jusqu'à l'âge de 16 ans sera élaboré. Ceci facilitera leur intégration soit dans le monde du travail soit dans la poursuite de l'éducation tertiaire ou vocationnelle ou encore la formation.
- Comme une alternative au baccalauréat, la stratégie des réformes ambitionne de lancer une nouvelle filière alliant les études académiques et la formation professionnelle afin de former les cadres intermédiaires dans les secteurs haut de gamme.
- Seront visées la transformation de Maurice en un centre du savoir et la mise sur pied d'un cadre régulateur pour les institutions offrant la formation dans l'éducation tertiaire.

Ces réformes sur l'éducation créent aujourd'hui des conditions favorables au développement optimal de nos ressources humaines et elles offrent à la population mauricienne la chance d'avoir une formation continue.

## L'ÉDUCATION COMPARÉE À LA RÉUNION

---

**Azzedine SI MOUSSA**

Maître de conférences, Université de La Réunion, IREDU-CNRS

Les diverses interventions qui se succèdent depuis le début de ce colloque nous offrent un panorama très diversifié et enrichissant de l'éducation comparée dans le monde et plus particulièrement dans la zone sud-ouest de l'océan Indien. Cette dernière conférence a pour but de compléter ce panorama en présentant quelques facettes de l'éducation comparée à La Réunion. Frédéric Tupin en a dévoilé un aperçu à partir de la situation sociolinguistique locale. Mon propos sera plus général, en ce sens que je traiterai du fonctionnement du sub-système éducatif réunionnais dans son ensemble, non sans évoquer quelques résultats de travaux pionniers en la matière. Le fil conducteur de mon intervention sera le suivant :

- montrer dans quelle mesure se construit l'éducation comparée à La Réunion, et, implicitement, comment ce cheminement revêt un caractère original ;
- et simultanément rechercher quels pourraient être les apports mutuels, pour La Réunion et pour nos partenaires extérieurs, des travaux ainsi initiés.

Il importe préalablement de préciser mon positionnement, au plan personnel et méthodologique. En éducation comparée, situer le statut de l'auteur par rapport à l'objet d'étude constitue une démarche traditionnelle, remontant même aux origines de la création de la discipline (Jullien de Paris, 1817). Il est en effet courant d'associer ou dissocier, par exemple lors de l'analyse d'un système éducatif donné, le point de vue d'experts étrangers et nationaux, comme le montre l'examen des politiques nationales d'éducation conduit par l'OCDE (Laderrière, 1995). Pour certains, le seul fait que l'auteur d'un rapport de type monographique soit étranger constitue une contribution à l'éducation comparée. L'enjeu n'est pas simplement celui de la neutralité (qui est sans doute illusoire) mais aussi celui de la décentration, autrement dit le regard porté de l'extérieur qui se distingue de celui proposé « en interne ». Une autre manière de comprendre ce phénomène consiste à évoquer le cas d'une discipline, par exemple les mathématiques, enseignée par un professeur étranger ou local, par exemple dans le cadre des classes européennes. Il ne s'agit pas de disqualifier l'un ou l'autre de ces apports, externe et interne, mais bien d'en souligner les différences et la complémentarité.

Evaluer la situation de l'éducation comparée à La Réunion me conduit tout d'abord à dresser un bref état des lieux sur le plan académique ou institutionnel. Il est clair que la spécialité « éducation comparée » se révèle inexistante, comme dans la plupart des universités françaises, en écho au constat dressé il y a déjà quelques années (Groux & Paul, 1999). Elle est ignorée à l'IUFM et figure dans les programmes de l'Université depuis 1998, de par mon modeste investissement personnel. Certes, l'éducation comparée progresse dans l'enseignement supérieur en France et l'on peut raisonnablement espérer qu'il en sera de même à La Réunion. Les travaux de recherche dans ce domaine suivront, quasiment selon une règle de proportionnalité logique et attendue, la même évolution. Cependant, on peut aussi estimer que l'éducation comparée n'a pas besoin de figurer dans les programmes scolaires et universitaires ni d'être inscrite officiellement comme axe de recherche dans un laboratoire pour exister. Elle peut aussi se « populariser », devenir plus accessible (Kodron, 1994), et relever simplement de pratiques, de démarches ou d'initiatives professionnelles comme le montre d'ailleurs en partie ce colloque.

Dans ces conditions, il me semble que l'on peut identifier trois niveaux d'exercice de l'éducation comparée à La Réunion :

- le premier se situe au niveau local, c'est-à-dire... à l'intérieur de l'île ;
- le second concerne la référence comparative à la France métropolitaine ou éventuellement aux autres DOM-TOM ;
- le troisième enfin associe les pays de la zone sud-ouest de l'océan Indien et plus généralement le reste du monde.

De façon claire, notre colloque se situe davantage à ce troisième niveau auquel on pense spontanément, ce qui signifie que l'on attribue volontiers une dimension exclusivement internationale à l'éducation comparée, postulat conduisant parfois à l'examen de questions incommensurables, comme « la situation des femmes dans le monde de l'éducation » (Halls, 1990). Dans le cas d'un département d'outre-mer ou d'une région européenne ultra-périphérique, le second niveau semble également incontournable, marquant l'intérêt des comparaisons inter-régionales dans un cadre politique différent du fédéralisme pratiqué par ailleurs. Le premier niveau n'est en revanche guère usité, en tous cas officiellement.

### **Comparaisons internes : le contexte donne la spécificité, les objets situent la mutualisation**

De fait, le problème n'est pas de vérifier si l'on fait de l'éducation comparée à un niveau intra-national tant la réponse semble évidente mais bien de se demander si La Réunion se caractérise par une approche spécifique à ce niveau. A priori, comparer la réussite des élèves scolarisés en ZEP avec celle des élèves non scolarisés en ZEP constitue une démarche initiée dans toute région française ; de même, évaluer les modalités de fonctionnement des établissements scolaires situés respectivement dans les Hauts et les Bas ressemble fort à des comparaisons de type « montagne/plaine » dans d'autres régions. Le fameux palmarès des lycées n'est pas non plus une comparaison originale. Alors existe-t-il une éducation comparée véritablement spécifique à l'intérieur de La Réunion ?

Oui, nécessairement, pour des raisons historiques et contextuelles. La construction de la société réunionnaise et l'évolution du sub-système éducatif constituent autant d'éléments tout à fait uniques, de mêmes que les données socio-culturelles qui constituent le cadre actuel de développement de l'éducation. Le fait de transposer le système éducatif français, de la maternelle à l'université, constitue une dynamique tout à fait particulière dans ce contexte. Or un consensus apparaît, en méthodologie de l'éducation comparée, depuis Ibn Khaldoun jusqu'à Lê Thanh Khoi et Bourdieu en passant par Jullien de Paris, quant à la nécessité impérieuse d'expliquer, d'analyser en fonction des éléments contextuels, notamment au plan socio-historique (Lê Thành Khôi, 1995).

Dans cette perspective, l'exemple figurant en annexe (tableau 4) montre les résultats d'une recherche dont les variables d'analyse, sociologiques, sont tout à fait classiques pour appréhender les déterminants de la réussite scolaire à l'école primaire. Mais la contextualisation spécifique de ces modèles multivariés, illustrée par le rôle joué non seulement par la variable « langue parlée à la maison » mais aussi par l'influence de la taille de la fratrie sur l'évolution des acquisitions cognitives des élèves, conduit à des interprétations tout à fait originales (Si Moussa, 2001).

Ceci semble très intéressant mais... en quoi cela pourrait-il concerner nos voisins malgaches, mauriciens, comoriens ou seychellois ? Après tout, ce contexte réunionnais si important est tellement spécifique que...il pourrait nous conduire à une position ethnocentrique totalement incompatible avec la philosophie prônée par l'éducation comparée qui se fonde sur les apports de l'altérité (Groux et Porcher, 2003). Dans le cas présent, cette démarche est rendue possible par le fait qu'un certain nombre d'éléments contextuels, socio-culturels, historiques, économiques, démographiques et bien entendu géographiques sont communs aux îles de la zone sud-ouest de l'océan Indien. Dès lors, les conditions dans lesquelles nous gérons ce contexte nous intéressent tous mutuellement, même si nous les traitons chacun « à notre manière ». Ainsi, nous pouvons apprendre beaucoup de la façon dont les Seychelles ont expérimenté l'enseignement en créole ; le développement de formations techniques et professionnelles à La Réunion en vue d'une adéquation avec les besoins du marché du travail peut intéresser l'île Maurice ; les choix d'orientation des étudiants malgaches sont également à étudier avec attention, à l'interne et à l'externe, dans le cadre de la mobilité ; enfin, les conditions dans lesquelles les élèves « décrochent » ou « abandonnent » doivent également faire partie de nos préoccupations communes.

On pourra cependant objecter, non sans raison, que cette mutualisation née des apports des expériences des uns et des autres associe des pays et... une région française, ce qui constitue une limite évidente en termes de comparabilité. Ceci explique le fait que la référence comparative prioritaire de La Réunion concerne le système éducatif national dont elle fait partie intégrante.

### **Comparaisons Réunion/Métropole : entre rattrapage et faux échecs ?**

De ce point de vue, il convient de préciser que cette option comparative se caractérise par un postulat politique qui explique en partie notre nécessaire positionnement en qualité d'observateur extérieur. En effet, développer l'éducation comparée en se basant sur des comparaisons avec la métropole nous place délibérément dans le contexte institutionnel actuel, dans lequel La Réunion constitue et doit constituer, de plus en plus, une région française comme les autres. Ce scénario ne fait pas nécessairement l'objet d'un consensus politique total. Il est des opinions, apparemment minoritaires, revendiquant davantage d'autonomie et donc un sub-système éducatif se distinguant beaucoup plus nettement de celui de la métropole (Gauvin, 1977). Je me placerai donc du point de vue apparemment majoritaire, non par conviction, mais par cohérence vis-à-vis de notre problématique et des développements qui vont suivre. Autre conséquence, je vais me situer dans un débat... franco-réunionnais l'espace de quelques instants, y entraînant du même coup nos invités étrangers pour lesquels il ne s'agit sans doute pas d'une actualité familière. Mais cela leur permettra peut-être de mieux comprendre la situation locale.

La référence comparative à la métropole nous conduit automatiquement, dans le domaine éducatif et sans doute dans d'autres, aux notions de règle et de modèle. Les règles de fonctionnement du système éducatif français sont appliquées, en grande partie, à La Réunion. Le modèle éducatif suivi à La Réunion est celui de la France métropolitaine, là aussi dans la plupart des cas. Dans ces conditions il est essentiellement question d'adaptations éventuelles des règles (calendrier climatique, rémunérations des personnels liées à l'éloignement géographique...) et de transposition, au plan pédagogique, des programmes et des objectifs de l'Education nationale (Si Moussa, 2003).

Les conditions historiques et socio-culturelles qui président au développement de l'éducation à La Réunion induisent que l'on raisonne, de ce point de vue, en termes de rattrapage : cette notion quelque peu péjorative place objectivement La Réunion en situation de retard par rapport à la métropole. Tout le problème consiste alors à réduire ce retard ou cet écart, que l'on mesure par différents indicateurs de ressources ou de résultats (voir tableau 5 en annexe). On remarquera néanmoins que dans certains cas, la position réunionnaise semble très proche d'autres régions françaises, ce qui veut dire que le retard est d'ores et déjà comblé, certes non pas par rapport à la moyenne nationale dont on comprend d'ailleurs mal pourquoi elle devrait constituer la référence (abstraite qui plus est) pour La Réunion.

Malheureusement, dans l'opinion publique, cette référence constante à l'effort à fournir pour arriver au niveau des autres a des effets pervers, faisant émerger par exemple un sentiment d'infériorité récurrente, au point qu'il semble parfois nécessaire de montrer, ce qui est un comble, qu'il existe AUSSI des réussites individuelles ou collectives à La Réunion !

Le tableau 1 ci-après, extrait de la recherche évoquée dans la section 1, montre par exemple que les élèves réunionnais sont certes en retard en termes des scores obtenus aux mêmes évaluations, en début et en fin d'année scolaire, que leurs camarades bourguignons, à caractéristiques socio-économiques données, mais que cet écart est nettement plus faible si l'on se réfère aux progressions réalisées durant l'année (score de fin d'année compte tenu du score de début d'année).

**Tableau 1 : Ecart des scores net Réunion/Bourgogne**

	Mathématiques			Français		
	septembre	juin	Juin/sept.	septembre	juin	juin/sept.
CE1	- 3,3***	- 3,6***	- 1,6***	- 5,4***	- 4,8***	- 1,5***
CM1	- 7,4***	- 6,2***	- 1,9***	- 3,8***	- 6,3***	- 3,9***

Source : Si Moussa (2001)

L'analyse des scores obtenus aux évaluations de 6<sup>ème</sup> est également révélatrice de ce point de vue (voir tableau 2 ci-après). Au-delà d'un écart global conséquent par rapport à la moyenne métropolitaine (entre 10 et 14 points sur 100 de retard, respectivement en mathématiques et en français), se cachent des différences nettement plus modestes selon le profil socio-démographique des élèves (Cheung Chin Tun, 2000).

**Tableau 2 : écart moyen des scores Réunion/Métropole**  
(évaluation à l'entrée en 6<sup>ème</sup>, septembre 2000)

	Mathématiques	Français
Elèves en avance	- 3,2	- 2,1
Elèves à l'heure	- 9,4	- 6,6
Elèves en retard d'un an	- 12,9	- 10,7
Elèves en retard de 2 ans	- 14,5	- 12,3
Garçons	- 13,8	- 11,2
Filles	- 10,2	- 7,5
Origine sociale		
Cadre et prof. libérale	- 2,4	- 1,5
Prof. intermédiaire	- 6,1	- 3,7
Artisan, commerçant	- 5,5	- 0,9
Employé	- 8,8	- 6,8
Ouvrier	- 6,5	- 3,3
Agriculteur expl.	- 11,1	- 9,7
Inactif	- 7,4	- 5,8
Ecole d'origine		
Privée	2,6	1,5
Publique	- 11,2	- 14,7
En ZEP	- 7,8	- 6,2
Hors ZEP	- 11,9	- 9,1

Source : Académie de La Réunion

Dans cette perspective, on peut néanmoins comprendre que certains discours prônent l'abandon pur et simple des comparaisons Réunion/Métropole au motif qu'elles causent finalement plus de dommages que d'intérêts. Bien entendu, ceci n'est guère défendable en éducation comparée dans la mesure où l'on estime que le coût politique ou psychologique des comparaisons est largement compensé par leurs différents apports (décentration, normes externes d'évaluation, découverte de l'altérité, émergence de pratiques ou solutions innovantes...).

Ces différents apports sont évidemment d'autant plus significatifs que l'on élargit notre champ géographique de comparaison. Pour La Réunion, l'option fondamentale est alors internationale et plus spécifiquement régionale, au sens « zone sud-ouest de l'océan Indien ». Ceci veut dire que La Réunion doit relever un double défi : le premier est commun à l'ensemble des régions françaises qui font partie de l'Union européenne et qui peuvent également s'intéresser au monde très extérieur (Amériques, Asie, Afrique continentale...) ; le second est évidemment lié à l'environnement immédiat de l'île : comment pourrions-nous ignorer ce qui se passe chez nos voisins immédiats, malgaches, mauriciens, comoriens, sud-africains, seychellois ?

### Comparaisons internationales dans la zone et au-delà : un défi à relever

Comprenons-nous bien : il ne s'agit pas seulement d'informer nos voisins de ce qui se passe chez nous et vice-versa, ce qui nous renverrait simplement à la mutualisation des expériences nationales ou régionales évoquées précédemment. L'objectif est également de construire des analyses comparatives internationales, comme celle réalisée sur l'efficacité sociale des systèmes éducatifs réunionnais et mauricien.

Cet exemple nous montre (voir tableau 3 ci-après) comment l'examen du fonctionnement de l'enseignement secondaire dans les deux îles, en termes de sélection sociale, conduit à des résultats très différents.

**Tableau 3 : parcours scolaire d'une cohorte fictive**

REUNION	MAURICE
6 <sup>ème</sup> 98	Form1 63
3 <sup>ème</sup> 83	Form4 47
2 <sup>nde</sup> 50	Form5 40
Terminale 44	Form6 upper 17
Bacheliers 30	HSC 12

Source : Si Moussa et Tupin (1999)

La prise en compte du contexte socio-culturel et de certaines spécificités relevées au niveau des pratiques éducatives familiales relativise en partie l'orientation de ces résultats (Si Moussa & Tupin, 1999). La récente réforme du système éducatif mauricien, présentée par notre collègue de l'île sœur dans le cadre de ce colloque, réforme qui tend à rapprocher les modalités de fonctionnement du système éducatif mauricien du système français, conforte l'intérêt des comparaisons internationales.

A ce niveau, je souhaiterais me tromper mais il semble qu'il existe peu de travaux de ce type, en tous cas incluant La Réunion (nos collègues malgaches ont fait référence à divers projets ou institutions qui ont sans doute jeté les bases d'études comparatives dans la zone). Autant l'on peut estimer que les praticiens de l'éducation, au plan institutionnel ou pédagogique, ont une activité tout à fait significative (stages, visites, échanges divers...),



autant il apparaît que les activités de recherche donnant lieu à des publications (hors littérature grise c'est-à-dire non diffusée) sont particulièrement limitées.

De nombreux facteurs y concourent. Certains sont liées aux difficultés habituelles de développement de l'éducation comparée au plan international (disponibilité des ressources et des données dans les pays en voie de développement, volonté politique de privilégier la littérature « grise »...) ; d'autres nous concernent plus directement (aléas de la politique de développement de la recherche en éducation à La Réunion, mise en place de relations de confiance, mise en œuvre concrète et aboutissement des projets...).

Il est en revanche un facteur supposé qu'il conviendrait de contester : celui, que j'ai évoqué précédemment, de la non comparabilité de la situation éducative réunionnaise avec ses voisins. Certes, d'un point de vue global, il ne serait pas raisonnable de vouloir comparer un sub-système éducatif régional avec un système éducatif national. On peut néanmoins s'attacher à comparer des aspects partiels (l'efficacité sociale, l'enseignement des langues, le rôle du secteur privé, l'insertion professionnelle des étudiants, les systèmes de bourses, les rapports inter-communautaires à l'école...). Pour des raisons déjà évoquées, les résultats peuvent s'avérer particulièrement pertinents.

### **Conclusion : quelle place et quel rôle pour La Réunion ?**

Le statut et les moyens dont dispose La Réunion autorisent, à mon humble avis, des ambitions légitimes. En qualité de région ultra-périphérique européenne, La Réunion joue un rôle politique, qui ne doit d'ailleurs pas verser dans l'idéologie du progrès ou dans certaines formes d'occidentalisation (Schriewer, 1997) dans le contexte plus général des pays anciennement colonisés. L'image de La Réunion « exportatrice » d'idées, de modèles et de savoir-faire dans le domaine éducatif est certes à exploiter. Mais il est essentiel que soit également bien perçu son rôle « d'importatrice » de valeurs, de diversité et de connaissances. Dans cette perspective, la notion d'échange équilibré, de partage et de mutualisation revêt tout son sens. Il convient de veiller à son application, seule garante d'un développement réussi de l'éducation comparée à La Réunion. Celui-ci étant à mon sens utile pour une finalité prioritaire : développer, améliorer l'éducation dans la région. La Réunion a bénéficié d'un rythme de progression extraordinaire depuis une vingtaine d'années, même s'il reste encore beaucoup à faire. Le rôle de l'éducation comparée et de la coopération est aussi de contribuer à la progression des systèmes éducatifs voisins et par la même occasion du nôtre.

### **RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

CHEUNG CHIN TUN Y. (2000), *L'enseignement secondaire*, Economie de La Réunion, 3ème trimestre.

GAUVIN A. (1977), *Du créole opprimé au créole libéré, défense de la langue réunionnaise*, Paris, L'Harmattan.

GROUX D. et PAUL J.-J., (1999), *L'éducation comparée en France : état des lieux*, in LECLERCQ J.-M. (dir.), *L'éducation comparée : mondialisation et spécificités francophones*, CNDP-AFEC, Paris.

GROUX D. et PORCHER L. (2003), *L'altérité*, L'Harmattan, Paris.

HALLS W.D. (1990), *L'Education comparée : questions et tendances contemporaines*, UNESCO, Paris.

JULLIEN DE PARIS M.-A. (1817), *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*, Paris : Colas, Delaunay et al.

KODRON C. (1994), *Nouveaux défis, nouvelles démarches comparatives*, Revue internationale d'éducation, n° 1, mars, CIEP, Sèvres.

LADERRIERE P. (1995), *Les examens des politiques nationales à l'OCDE*, Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, n° 2-3, CLERSE, Université de Caen.

*L'Education et Civilisations, Sociétés d'hier*, UNESCO-BIE, Nathan.

SCHRIEWER J. (1997), *L'éducation comparée : mise en perspective historique d'une champ de recherche*, Revue française de pédagogie, n° 121, Paris, INRP.

SI MOUSSA A. (2001), *Evaluation et analyse des progressions des élèves en CE1 et CM1*, Rapport de recherche « école primaire », Académie de la Réunion.

SI MOUSSA A. (2003), *De l'apport des analyses multivariées à la Réunion*, in TUPIN F. (dir.), *Ecole et éducation*, Anthropos, Collection « Univers créoles ».

SI MOUSSA A. & TUPIN F. (1999), *Les systèmes éducatifs à la Réunion et l'Ile Maurice : quelle efficacité sociale ?* International Review of Education, n° 45.

## ANNEXES

**Tableau 4 : Synthèse des résultats des modèles multivariés**

CE1	Mathématiques			Français		
	Début d'année	Fin d'année « brut »	Fin d'année « net »	Début d'année	Fin d'année « brut »	Fin d'année « net »
Variables explicatives						
Modalité active / de référence						
Fille / Garçon	Ns	Ns	ns	+++	+++	Ns
<b>A l'heure / en retard</b>	+	+++	+++	+++	+++	+++
Zéro à trois frères et sœurs / quatre et plus	+++	+++	+++	+++	+++	+++
Père travaille / sans emploi	++	+++	+++	+++	+++	++
Mère travaille / sans emploi	+++	+++	ns	+++	+++	++
Parle le créole à la maison / autres cas	---	-	ns	---	---	---
<b>Ecole privée / école publique</b>	++	++	ns	++	+++	ns
R2 (part de variance expliquée)	0,23	0,23	0,58	0,24	0,29	0,59
<b>CM1</b>						
Fille / garçon	ns	++	+++	+++	+++	ns
<b>A l'heure / en retard</b>	+++	+++	+++	+++	+++	+++
Zéro à trois frères et sœurs / quatre et plus	+	+	ns	++	+	ns
Père travaille / sans emploi	+++	+++	+	+++	++	ns
Mère travaille / sans emploi	+++	+++	+	+++	++	ns
Parle le créole à la maison / autres cas	---	ns	ns	---	ns	ns
<b>Ecole privée / école publique</b>	+++	+++	+++	++	+++	+++
R2 (part de variance expliquée)	0,23	0,30	0,53	0,40	0,41	0,70

Source : Si Moussa (2001)

**Tableau 5 : Indicateurs comparatifs Réunion / Métropole**

		Réunion	Métropole
1. Part des moins de 25 ans dans la population totale		44	23 à 35
2. Part des bacheliers dans la population âgée de 25 ans et plus		17	23 à 42
3. Evolution des effectifs d'étudiants (1990-2001)		+ 131	+ 15 à 59
4. Proportion d'élèves en éducation prioritaire	Ecoles	27	7 à 31
	Collèges, lycées	41	8 à 31
5. Dépense publique moyenne (en euros)	par écolier	2824	2000 à 2400
	par collégien	6863	4500 à 5800
	par lycéen	8134	6200 à 7500
	Par étudiant	5421	5400 à 6800
6. Part des collectivités territoriales dans la dépense moyenne	par collégien	5	14
	Par lycéen	10	12
7. Proportion d'élèves avec deux ans de retard et plus	En 6 <sup>ème</sup>	5	3 à 5
	En 3 <sup>ème</sup>	9	4 à 10
	En Terminale	15	14 à 24
8. Taux de réussite aux examens	CAP	68	70 à 80
	BEP	53	65 à 81
	Baccalauréat	74	74 à 85
9. Part des lycéens en emploi non aidé, sept mois après la sortie de formation initiale	CAP-BEP	15	43 à 72
	Bac pro	33	51 à 80
	BTS	54	63 à 84

Source : Géographie de l'école, DEP-MENJR

(1) Corse = 2830 (2) Corse = 6173 (3) Corse = 8645 ; Limousin = 8457

## TEMOIGNAGES

## COOPÉRATION INTERNATIONALE ET ÉDUCATION COMPARÉE

---

**Valentine CAMALON**

Chef d'établissement.

Le lien entre éducation comparée et coopération régionale repose sur des fondements historiques et les différents intervenants nous l'ont démontré.

L'objectif du colloque était de contribuer à une meilleure connaissance des enjeux éducatifs internationaux et locaux et de favoriser des initiatives associant des acteurs de l'éducation comparée et de la coopération internationale.

J'ai assisté aux conférences inaugurales qui avaient pour objectif de poser les enjeux conjugués de l'éducation comparée et de la coopération en éducation d'un point de vue français européen et international.

Ces conférences ont eu le mérite de présenter le système éducatif français avec sa singularité dans un contexte européen avec ses forces et ses faiblesses, de poser le problème de la légitimité de faire de l'éducation comparée.

Mais de mon point de vue un système éducatif ne peut se comprendre que dans la société dans laquelle elle appartient.

Après avoir écouté ces chercheurs je me pose un certain nombre de questions :

- Y a-t-il une volonté réelle de la part des pays en voie de développement de bénéficier des recherches dans ce domaine ?
- Adhèrent-ils seulement aux programmes pour avoir des aides ?
- Peut-on réellement évaluer l'impact des mesures dans ces pays ?
- Quels sont les véritables bénéficiaires de ces recherches ?

Des outils nous ont été présentés pour évaluer le système éducatif. Quel peut être leur pertinence quand ceux qui passent les épreuves ne sont pas intégrés dans les sociétés qui véhiculent ces tests ?

Ces préliminaires étant posés si nous devons répondre à une question du type : « comment pourrait-on envisager la coopération internationale en éducation en lien avec l'éducation comparée ? » il faudrait définir l'éducation comparée et les objectifs qu'elle se fixe et voir les éléments qui seraient nécessaires pour qu'une coopération internationale existe en lien avec l'éducation comparée.

L'éducation comparée nous permet d'élargir notre vision du monde de l'éducation, de nous confronter à d'autres visions et spécifiquement à celles d'autres pays ou d'autres milieux culturels. Cette science nous permet d'acquérir des outils d'observation, de réflexions et d'échanges de vue avec pour objectif la comparaison de systèmes scolaires, d'approches pédagogiques, de comportements professionnels.

L'histoire de l'éducation dans les pays développés est un champ riche en recherches et en force de propositions. La comparaison des systèmes éducatifs de ces pays montre leurs avantages et leurs inconvénients quant à l'insertion des jeunes mais aussi font émerger leurs spécificités.

L'éducation comparée permet donc la confrontation des systèmes éducatifs. Mais est ce que tous les systèmes éducatifs se sont fixés les mêmes objectifs et missions ?

A cette question, l'histoire des systèmes éducatifs des pays développés montre quelques spécificités suivant les nations (l'alternance en Allemagne, la volonté en France d'avoir une école laïque et républicaine...).

Quand on envisage la coopération internationale il faut constater que la volonté internationale qui est de lutter contre la pauvreté dans les pays en voie de développement en les scolarisant est une nécessité. Mais nous ne pouvons pas simplement transférer des recettes qui fonctionnent d'un pays à l'autre.

En effet l'histoire de l'éducation est en rapport direct avec l'histoire d'un pays et de sa politique générale. Un système éducatif est en lien direct avec la société dans laquelle il fonctionne et faire de la coopération internationale suppose une connaissance précise des civilisations et des sociétés qui seraient concernées par les programmes.

Si nous prenons l'exemple mauricien ; dans cette île il y a dix ans la scolarité était obligatoire jusqu'à 11 ans. L'école opérait des tris et une sélection très forte permettait aux plus méritants de poursuivre leur parcours scolaire. Les autres n'étaient plus gérés par un système éducatif et avaient des solutions qui pouvaient être l'insertion sur le marché de l'emploi.

Aujourd'hui cette île est passée à une scolarisation obligatoire à 16 ans avec des poursuites d'études générales technologiques et professionnelles en fonction des aptitudes des élèves et qui répondent aussi aux demandes du marché intérieur.

Les décideurs ont vu l'ampleur des problèmes liés à la non scolarisation des jeunes à partir de 11 ans (une délinquance des adolescents qui monte – un marché du travail qui demande des compétences technologiques...) et manifestent leur volonté de pouvoir répondre aux impératifs d'une société moderne et en expansion économique en formant leurs jeunes à l'exemple des grandes nations pour leur garantir une meilleure insertion.

Dans ce pays la coopération internationale a bien fonctionné mais au plan local la volonté politique existait aussi. Ce pays a attendu longtemps avant d'atteindre ces objectifs qui sont des objectifs éducationnels des pays développés, mais il les a atteints car l'économie de cette île est aussi en expansion et que la culture locale est valorisée à l'interne et à l'externe.

Par analogie, Madagascar n'a pas atteint les mêmes objectifs parce qu'elle est confrontée à des problèmes sociaux plus importants et que le pays est vaste. Contrairement à Maurice où les problèmes de langue ont été résolus Madagascar doit légitimer une langue nationale au sein de l'école. Et nous devons aussi constater que ce sont deux pays qui ont connu des colonisations différentes. L'indépendance n'a pas été vécue de la même façon.

Ainsi une autre dimension est à prendre en compte quand on travaille sur l'éducationnel c'est le passé colonial des pays bénéficiaires des programmes d'aide. Les résultats ne sont pas les mêmes suivant les colonisations (française, anglaise ou belge...). Par exemple la colonisation anglaise est différente de la colonisation française. L'Angleterre laissait aux peuples qu'elle colonisait la possibilité de véhiculer leur culture alors que la France affichait une colonisation basée sur des processus d'assimilation et d'acculturation qui, s'ils sont positifs pour l'intégration d'autres peuples dans un contexte d'élargissement d'une nation, peuvent être très négatifs quand le pays retrouve son autonomie. Il leur faut donc du temps pour se réapproprier de nouvelles valeurs communes qui allient celles du pays qui les a colonisés et les valeurs culturelles intrinsèques. Ils se retrouvent dans la dialectique culture dominante – culture dominée et que valoriser ?

Une autre dimension à intégrer en matière d'éducation ce sont les processus psychologiques d'identification et de projection.

Nous constatons que dans certains pays qui bénéficient d'une aide mondiale, ces données ne sont pas prises en compte. C'est ainsi par exemple aux Seychelles le système éducatif n'opère pas des changements plus positifs puisque n'ayant pas de ressources humaines ils demandent dans le cadre de la coopération des ressources humaines extérieures maîtrisant l'anglais mais qui ont leurs limites dans la compréhension des populations car les processus d'apprentissage sont certes liés à des processus cognitifs mais aussi à des processus psychologiques tels que l'identification et la projection.

Ces quelques pistes ne doivent pas nous faire oublier que la stratégie politique des pays est essentielle dans le domaine de la coopération. Il ne s'agit pas seulement de recevoir des aides des banques mondiales mais aussi de coopérer sur le plan interne en fixant des budgets qui permettront à l'éducation de prendre toute sa place et de soutenir ces actions en affichant une adhésion complète dans les stratégies mises en œuvre à l'interne.

A mon sens, envisager une coopération internationale en lien avec l'éducation comparée devrait partir du postulat qu'un système éducatif dans le monde moderne devrait répondre à certaines missions. Certes, il faut former des citoyens qui auront à partager des valeurs communes (si nous reprenons l'exemple français), mais il s'agit aussi de garantir une insertion professionnelle, de permettre une adaptabilité sur le marché de l'emploi en donnant à tous des outils pour appréhender ce marché et éviter l'exclusion, il s'agit de permettre à tous d'accéder aux savoirs fondamentaux que sont lire, écrire et compter.

De ce point de vue nous devons donc réfléchir sur comment intégrer les flux confiés au système éducatif dans le monde professionnel en rapport avec l'économie du pays.

Suivant les pays où la coopération internationale pourrait être envisagée les priorités peuvent être différentes. S'agissant des pays africains francophones où on constate qu'ils sont les moins scolarisés du monde la coopération internationale devrait mettre l'accent sur cet axe afin de proposer des programmes d'aide. Toutefois un travail devrait être entrepris avec les pouvoirs politiques en place pour qu'ils valorisent ces actions et soient eux même persuadés du bien fondé de ces mesures.



Pour d'autres pays de la zone océan Indien comme les Seychelles ou Madagascar ou les Comores il s'agit aussi de scolariser le plus grand nombre, de lutter contre l'illettrisme mais il faut aussi gérer des groupes défavorisés, les problèmes de bilinguisme, de diglossie.

A mon avis faire de la coopération internationale en lien avec l'éducation comparée nécessite :

- Une prise en compte de la place des populations dans les programmes à proposer
- Une valorisation des cultures locales, leur rôle dans tout programme proposé.
- Une vision de l'éducation de base dans les pays concernés, de leur politique et de leurs pratiques
- Un diagnostic avec des indicateurs et des enjeux dans chaque pays sur l'éducation
- Un partenariat qui prenne en compte les réalités politiques, économiques, sociales et culturelles.

Réussir une coopération internationale en matière éducationnel c'est :

- réfléchir sur les systèmes éducatifs perçus comme performants ;
- clarifier les enjeux politiques des deux parties ;
- aider les systèmes politiques à réévaluer leur priorité dans leur programme ;
- établir un partenariat qui permette aux pays demandeurs de se prendre en charge tout en acceptant l'aide internationale ;
- établir les programmes et les contenus en rapport avec la culture et l'histoire du pays.

Dans un monde où les échanges sont inéluctables ou les flux de populations sont importants faire de la coopération internationale en lien avec l'éducation comparée c'est :

- valoriser les langues locales ou internationales ;
- légitimer une langue nationale dans les pays confrontés à de nombreux dialectes afin de faciliter la communication ;
- ne pas opposer les langues qui sont les vecteurs de communication certes mais aussi des vecteurs de socialisation, d'intégration et qui expriment la culture des peuples.

## EDUCATION COMPARÉE ET COOPÉRATION INTERNATIONALE EN ÉDUCATION

---

### DÉPENDANCE OU INTERACTIONS

**Michel GEORGE-SKELLY**

IA-IPR, chef du Service académique d'information et d'orientation (SAIO),  
Académie de La Réunion.

Participant au colloque international « Éducation comparée et coopération », organisé en novembre 2003 par l'Université de la Réunion et le Centre international d'études pédagogiques (CIEP), j'ai été conduit, au fur et à mesure du déroulement des conférences et tables rondes, à me questionner sur les relations qui pouvaient s'établir entre ce domaine de la recherche en éducation et l'acte politique et économique d'une coopération internationale.

En préambule, je voudrais préciser que, tout en ayant des connaissances approfondies sur le système éducatif français, je ne suis ni spécialiste en éducation comparée, ni expert en coopération internationale. Ma contribution pourra donc être sujette aux critiques des spécialistes de chacun de ces domaines car elle ne représente que la compréhension personnelle, nécessairement parcellaire et peut être erronée d'un néophyte.

Avant même d'aborder le fond du sujet il me paraît important de souligner que le vocable « éducation » me paraît infiniment plus pertinent que celui d' « instruction » qui aujourd'hui, revient avec force dans les réflexions sur le devenir du système éducatif français. En effet, si l'éducation vise, dans une perspective développementale, la globalité de l'individu, l'instruction me semble infiniment plus réductrice et, plus grave encore, peut être (car elle a été) facteur d'aliénation des individus ; le choix des savoirs à transmettre, la véracité de ceux-ci, représentent, en effet, une stratégie de conservation du pouvoir pour de nombreuses dictatures. L'éducation pourrait s'attirer le même type de reproche, mais la multiplicité des intervenants (école, famille, autres adultes, médias, pairs, ...) et la prise en compte de la globalité de l'individu diminuent ce risque.

Spontanément, il peut apparaître que l'éducation comparée est (doit être ?) un préalable à la coopération internationale en éducation, et que celle-là se nourrit de celle-ci. Une analyse plus approfondie contredit cette simplification réductrice et met en lumière des interactions profitables aussi bien à l'une qu'à l'autre.

### **L'Éducation comparée**

De nombreuses approches permettent de comparer des systèmes, qu'ils soient éducatifs ou non. Je retiendrai deux grandes modalités de comparaison : une approche quantitative et une approche qualitative.

#### **Une approche quantitative**

Comme son nom l'indique, elle se base sur des comparaisons chiffrées entre différents systèmes éducatifs. De nombreux points peuvent être étudiés.

Ils portent d'une part sur la scolarisation (taux d'enfants scolarisés, de filles, durée moyenne de scolarisation, âge moyen de scolarisation, ...), sur les coûts économiques (coût moyen par élève, taux d'encadrement, part de l'investissement public, privé, ...) et d'une manière plus générale sur des descripteurs de fonctionnement des systèmes éducatifs.

D'autre part, ils essaient de quantifier les performances de ces systèmes (études internationales sur les performances des élèves).

Le croisement de ces données permet d'analyser plus finement les différences de fonctionnement et donnent des indications quant à leur incidence sur les performances des systèmes éducatifs.

### **Une approche qualitative**

Plus complexe à mettre en place, moins « certaine » dans ses résultats, l'approche qualitative tente par l'observation et l'analyse de d'expliquer le fonctionnement d'un système (ou d'une action spécifique) en regard de l'environnement géopolitique dans lequel il (elle) évolue. Cette prise en compte des phénomènes culturels, sociologiques, linguistiques, historiques relativise les résultats froids et apparemment scientifiquement incontestables de l'approche quantitative. Elle est également source d'ouverture au monde, de refus de l'ethnocentrisme, et, en cela, permet de mieux comprendre les systèmes et donc de favoriser leur évolution.

### **La coopération internationale en éducation**

Les enjeux majeurs de la coopération internationale en éducation sont la réduction des inégalités éducatives et l'amélioration de la scolarisation et des conditions de scolarisation dans le monde. En cela, elle s'oriente essentiellement vers les pays ou régions en voie de développement dont les systèmes éducatifs sont fragiles et concernent souvent une partie seulement de leur population.

La coopération permet, par l'accompagnement, mais aussi aujourd'hui par le co développement, d'engager ou d'accélérer le processus d'évolution du système éducatif des pays concernés.

Toutefois, on peut parfois se poser la question de la pertinence des choix effectués en matière de coopération, puisque certains principes régissant les fonctionnements des systèmes éducatifs des pays occidentaux sont posés comme postulats, alors qu'ils procèdent avant tout de décisions politiques issus de l'histoire et de la culture de ces nations.

### **Les systèmes éducatifs occidentaux : modèles ou illustrations ?**

L'éducation comparée, née en France et s'étant d'abord développée dans les pays industrialisés, s'est attachée, dans un premier temps, à étudier les fonctionnements et performances des systèmes éducatifs occidentaux. Cet état de fait, ajouté à la prédominance économique et technologique des pays occidentaux, induit la notion de systèmes éducatifs « modèles ».

De plus, la mise en place de systèmes éducatifs « structurés » dans les pays en voie de développement est contemporaine de la période coloniale, et, de ce fait, calquée sur le modèle du pays colonisateur, sans prise en compte des réalités sociales, économiques et culturelles locales. C'est ainsi que les modalités de fonctionnement du système éducatif mauricien sont proches de celles du système éducatif britannique, alors que le système malgache ressemble au système français.

Pourtant, les systèmes occidentaux sont issus d'une histoire collective propre et présentent des différences fondamentales. À titre d'exemple, le système français est laïque, très centralisé, très attaché à l'unicité des savoirs dans l'ensemble du pays et à l'exhaustivité des connaissances ; il est considéré comme le ciment de la nation et le creuset de l'intégration à une société civile et économique. Le système britannique est confessionnel, plutôt décentralisé et s'attache à l'approfondissement de connaissances dans un nombre limité de disciplines ; il est plus tolérant aux différences et privilégie l'épanouissement de l'individu (de l'individualisme ?).

Chaque système éducatif occidental est ainsi marqué par l'histoire et l'évolution du pays dans lequel il s'inscrit, interdisant une approche modélisante d'un système éducatif unique et idéal. Ces systèmes n'apparaissent donc, au mieux, que comme des illustrations différentes d'un fonctionnement permettant à l'ensemble des enfants d'une nation d'apprendre, avec plus ou moins d'efficacité, à lire, écrire et compter, mais aussi à devenir des citoyens, des agents de développement de leur propre territoire.

### **Éducation comparée et coopération internationale : une interaction nécessaire**

Cette approche qualitative et critique permet de porter un regard différent sur les systèmes éducatifs des pays en voie de développement qui éprouvent des difficultés à scolariser l'ensemble de leur jeunesse. En ce sens, l'éducation comparée doit amener chaque acteur de la coopération (décideurs, mais aussi acteurs de terrain) à comprendre l'évolution globale du pays concerné, à « sortir » de sa propre culture et de son histoire éducative afin d'éviter de « plaquer » des fonctionnements qui, bien qu'opérationnels dans un certain contexte, risquent dans ce cas précis de s'avérer inefficaces, voire contre productifs.

De même, l'analyse des réussites ou des échecs des actions menées à l'occasion de la coopération internationale doit alimenter la recherche en éducation comparée. Cette « banque de données qualitatives » ne peut qu'enrichir ce domaine lui permettant de développer des hypothèses explicatives réutilisables, non seulement dans le domaine de la coopération internationale mais aussi dans la résolution des problèmes rencontrés par notre propre système scolaire.

L'exemple de la réforme éducative mise en place à l'île Maurice est une bonne illustration de ces interactions. S'inspirant d'organisations ou d'actions proposées dans différents pays (France, Royaume Uni, Singapour, ...) la refonte totale du système éducatif, lancée en septembre 2000 et toujours en cours, peut être une « mine d'or » pour les chercheurs en éducation comparée.

L'analyse des performances de ce nouveau fonctionnement, mais aussi des modifications de comportements économiques, sociaux et culturels induits, permettra d'apporter des indications précieuses sur le passage d'une école d'élite à une école de masse, sur le développement de l'enseignement professionnel, sur l'impact de l'accès à l'éducation durant toute la vie, sur l'intégration des enfants handicapés, sur la relation école famille.

Les analyses de cette réforme pourraient ainsi être d'une grande utilité dans le cadre de la coopération mais aussi pour le développement de notre propre système (formation tout au long de la vie, parents médiateurs par exemple).

Toutefois, et l'impact de la réforme du système éducatif mauricien sur le budget de l'État le montre bien (+ 50 % en trois ans), la réduction des inégalités éducatives dans le monde a un coût important et l'écart considérable et toujours croissant entre nations riches et nations pauvres ne permet pas toujours à ces derniers d'autofinancer un programme d'éducation pour tous.

Au-delà de la faiblesse des budgets nationaux, l'extrême pauvreté de la population, met souvent l'éducation au second plan, l'urgence étant, pour chacun de ses membres, de participer aux activités nécessaires à la survie de la famille.

La coopération internationale en éducation ne peut alors être que complémentaire à une démarche globale que se doivent d'engager les pays développés et permettant, par une approche d'interdépendance économique (à l'exemple du commerce équitable), d'assurer dans les pays en voie de développement un revenu collectif et individuel suffisant, autorisant la scolarisation de l'ensemble de leur jeunesse, l'éducation, partout et pour tous, enjeu de cohésion sociale, étant le garant d'une stabilité politique et économique à l'échelle planétaire.

## EDUCATION COMPARÉE ET COOPÉRATION

---

**Philippe SYPOSWSKI**

Directeur d'école élémentaire.

Enseignant depuis plus de vingt-cinq ans dans le premier degré du système éducatif français, nous avons exercé des fonctions diversifiées dans plusieurs pays de la zone sud de l'Océan Indien : Instituteur et animateur à l'Alliance Française de Nosy-Be (Madagascar), formateur à la Direction de l'Enseignement de Mayotte, formateur à l'UIFM de La Réunion. Outre notre intérêt pour les dynamiques linguistiques dans le milieu scolaire, l'intitulé et le programme prévisionnel du colloque nous ont naturellement séduit de par la variété et la qualité des intervenants.

Nous tenons à marquer notre surprise, puis notre satisfaction, non seulement d'avoir été invité, mais encore d'être sollicité afin de communiquer le point de vue testimonial d'un praticien, cheville ouvrière du système éducatif. Cette démarche n'est, hélas, que trop rare et mérite d'être soulignée ; nous savons gré aux organisateurs, et plus particulièrement au responsable scientifique, d'avoir considéré que la coopération s'entend également au sein d'une même administration.

*A priori*, l'intersection des champs sémantiques des syntagmes «éducation comparée» et «coopération», ne nous apparaissait pas intelligible dans la mesure où, à notre sens leur emploi conjoint nous semblait pléonastique tant la genèse de ces notions est consubstantielle. En effet, la coopération internationale dans le domaine éducatif, initiée au début du siècle dernier par des précurseurs aux convictions cosmopolites et pacifistes comme Molkenboer, Zollinger, Binet, et plus particulièrement Rosselo, révèle un lien de filiation direct avec les travaux en éducation comparée exposés dans *l'Esquisse* de Jullien de Paris.

A l'issue du colloque, la nécessité impérieuse de replacer le signifié de «coopération» dans son acception étymologique de «travailler ensemble» se montre prégnante. Comme l'ont souligné dans leurs interventions respectives Mme Soledad Perez et M. Ignace Ratsimbazafy, les placages de systèmes éducatifs importés lors de la période coloniale sont bien loin des recommandations de Jullien de Paris au regard du rapport à l'altérité ; et les nations indépendantes depuis plusieurs décennies, telles les Comores, Madagascar, les Seychelles ou Maurice ont à composer avec cet héritage organisationnel, culturel et linguistique.

Dans notre pratique professionnelle, nous avons été confronté, en différents lieux et temps, à la gestion de la complexité induite par une forme quasi schizophrénique d'intégration de deux systèmes culturels et linguistiques distincts dans une même organisation. Le télescopage de deux modèles éducatifs, dans leurs acceptions formelles et informelles sont-elles intégrables, et à quel prix? L'ensemble des chercheurs et décideurs intervenant au colloque s'accorde à dire que la résolution de l'équation est, pour le moins, délicate.

La grande singularité du modèle républicain et laïc français rend encore plus problématique son adaptation, car, comme l'ont souligné MM. Alain Michel et François Orivel, rares sont les nations à avoir mis en place une éducation nationale monolingue et laïque. Si l'on se réfère aux fondements du projet issu de la Révolution Française, l'institution

scolaire tend vers l'idéal du monolinguisme, et même de l'unicité de la langue renvoyant à la représentation dominante qu'il est dans la nature du Français d'être français et dans la nature du Français de ne parler que français, quel que soit le lieu du globe où se trouve l'apprenant. Il y a unicité de la langue à l'école et La Langue est celle qui est normée par l'écrit, l'oral et les variantes dialectales étant exclues. Nous avons retenu cette problématisation du degré de prise en compte du plurilinguisme comme premier centre d'intérêt de ce colloque. L'intervention de M. Tupin est édifiante à ce propos, et met en évidence les difficultés que rencontrent, depuis des années, les instances rectoriales de La Réunion pour gérer et pacifier le débat sur la prise en compte de la langue créole au sein de l'école.

Il est à noter que le problème du rapport du français véhiculaire dans le cadre de l'enseignement, aux langues grégaires des nations insulaires de l'Océan Indien est loin d'être résolu. Les représentants des ministères de l'enseignement de Madagascar, des Seychelles et de Maurice indiquent que leurs pays s'inscrivent dans l'espace francophone, tout en souhaitant s'ouvrir au plurilinguisme, mais insistent sur le surcoût d'un tel enseignement qui serait estimé à 50 %. MM. François Orivel et Frédéric Tupin se rejoignent d'ailleurs sur les conclusions mitigées des chercheurs quant à l'efficacité de l'enseignement des langues tel qu'il est pratiqué selon la norme française. Nous avons d'ailleurs pu nous rendre compte *in vivo*, du niveau perfectible, et il s'agit là d'un euphémisme, de la pratique des langues étrangères des ressortissants français.

Mais ce qui nous pose plus problème dans notre pratique quotidienne, et cette remarque est valable pour l'ensemble des pays où nous avons enseigné, c'est la péjoration des langues autres que celle recommandée à l'école, résultant de la représentation de l'altérité langagière et de l'idéologie de la supériorité d'une langue sur une autre transmise et reproduite par le modèle scolaire républicain français. L'exposé des travaux comparatistes de M. Azzedine Si Moussa sur les effets de la scolarisation en Bourgogne et à La Réunion nous conforte dans notre hypothèse empirique, basée sur le seul exercice de notre profession, de la non-singularité de la situation réunionnaise au regard de la prise en compte de son particularisme linguistique, dans la mesure où les élèves locuteurs d'une langue première minorée (langue de l'immigration ou créole) sont largement représentés dans les deux régions, aux mêmes causes les mêmes effets.

Alors existe-t-il une alternative à un enseignement dans une langue à haut degré véhiculaire, pour reprendre l'expression de L.J. Calvet ? Mme Soledad Perez nous a exposé le cas de la réforme entreprise en Amérique du Sud afin de prendre en compte l'identité culturelle et linguistique des Indiens Quechua. En l'état actuel des connaissances, la mise en œuvre de ce programme se heurte à une forte résistance des classes moyenne et populaires qui voient dans cette mesure un moyen discriminatoire qui les handicaperait dans la voie de la promotion sociale passant par la maîtrise de la langue véhiculaire qu'est le castillan. L'intervenante a d'ailleurs insisté sur le coût financier et humain d'un tel programme pour des résultats pour le moins mitigés en termes d'efficacité scolaire. L'enseignant réunionnais que nous sommes a apprécié à sa juste valeur le passage sur les vives querelles de spécialistes autour de la normalisation de l'écrit du vernaculaire Quechua qui nous a rappelé que sous nos latitudes une certaine énergie est déployée par d'éminents littérateurs quant au choix d'une graphie pour la langue créole, ce, dans un climat d'hostilité quasi généralisé des usagers de l'école. L'histoire de la glottopolitique nous apprend pourtant que toute tentative de planification linguistique ne rencontrant pas l'agrément des locuteurs sera vouée à l'échec.

Un second point, abordé lors du colloque, nous est apparu primordial quant à l'avenir de notre rôle d'enseignant au sein de l'école de la République. Il s'agit des mutations structurelles fondamentales liées au phénomène de globalisation du marché des services. MM. Orivel, Michel et Merlin ont clairement posé le problème de la survie d'un système éducatif national centralisé et entièrement public, et donc de la modélisation et de l'exportation de ce système. Monsieur le Recteur Merlin prône, à l'instar de son ministre de tutelle, une large ouverture à une décentralisation des services de l'éducation et invite l'auditoire à ne pas craindre cette ouverture. MM. Orivel et Michel ont un discours plus réservé à propos d'une tendance à la localisation et la privatisation des institutions éducatives, ils étaient leurs propos sur les résultats d'études évaluatives pour le moins peu encourageants d'expériences de décentralisation à outrance dans des pays anglo-saxons.

Il est effectif que nous ne pourrions faire l'économie de ce débat dans un avenir très proche, notre sentiment est conforté à l'aune des propos de M. Mazeran, qui, bien que revendiquant son appartenance et son attachement à un service public, reconnaît que dans le contexte fort concurrentiel de l'ingénierie éducative, il est vital de se conformer aux règles du marché. Il déclare par ailleurs que, conscient des carences des organisations publiques à savoir exposer leurs indéniables compétences et à les faire valoir dans les arcanes des appels d'offres dans le domaine de la coopération multilatérale, il est plus rentable de recourir aux services de sociétés étrangères spécialisées dans ce type de prestations. Nous devons admettre que nous avons eu quelque difficulté à projeter le discours de M. Mazeran dans le quotidien de l'enseignant, «blanchi sous le harnais de la république une et indivisible» que nous sommes, et où la thèse de J.-P. Le Goff a de nombreux adeptes. Ce dernier entrevoit la montée de la «barbarie douce» à l'œuvre dans l'école qui caractérise selon lui une modernisation aveugle passant par l'adéquation de l'éducation aux valeurs de la rationalité marchande et particulièrement du modèle idéologique de l'économie libérale, par l'alignement sur des formules issues des discours managériaux et dont les thèmes favoris sont «la participation», l'acceptation du «changement», «la responsabilité», «l'autonomie».

Une autre illustration de la méfiance du monde enseignant à l'égard de la soumission de l'éducation aux règles du marché nous est explicitée par S. Johsua dans son ouvrage «L'école en crise et refondation» : «*On ne saurait ignorer la relation entre le surgissement de la «question du sens» et la fragmentation sociale et idéologique de la société, contrepartie de la montée totalitaire de la marchandisation et de la loi de la valeur marchande.*» Ces représentations de l'inadéquation des lois de l'économie capitaliste aux idéaux de l'éducateur sont, à notre sens largement répandues dans le monde enseignant Français où l'école constitue toujours, et malgré les difficultés rencontrées, un lieu cardinal de la citoyenneté où le fantasme de la neutralisation des lieux et des milieux est vivace. L'acceptation, s'il en est, de la notion de commerce de services éducatifs sera sans doute un parcours long et douloureux pour nombre de fonctionnaires de l'éducation nationale.



## ALLOCUTIONS DE CLOTURE

## Intervention de Monsieur Jean-Claude ODON,

---

*Directeur de l'antenne du CIEP à La Réunion*

Mesdames et Messieurs, nous voici arrivés au terme de ce colloque sur l'éducation comparée et la coopération qui nous a réunis ces deux jours et je suis à la fois très honoré et heureux d'intervenir, au nom du CIEP, en clôture de ces travaux, même si je sais qu'il me sera difficile d'être original après les interventions qui ont précédé.

Je voulais en quelques mots vous dire ce que représente ce colloque, les réflexions qui l'ont nourri, les propositions que vous avez dégagées, pour une institution comme la nôtre qui n'a que deux années d'existence à La Réunion, mais qui s'est défini un projet dans le domaine de la coopération en éducation dans cette région.

D'abord votre présence nombreuse, et je souligne ici celle des chefs d'établissements de l'académie, la richesse et la qualité des interventions auxquelles nous avons eu droit, sont un signe pour nous que le thème abordé, riche d'idées et de débats, constitue une invitation à aller encore plus loin dans la recherche en Education dans la zone. L'antenne du CIEP à La Réunion s'appuyant sur ses propres ressources et celles du CIEP à Sèvres est prête, en partenariat avec les institutions universitaires de La Réunion, à s'investir dans cette recherche, davantage qu'elle ne le faisait auparavant. Je pense en particulier aux contributions que nous pourrions apporter en matière de :

- publications
- mises en ligne d'informations
- visio conférence ...
- réseautage : mise à jour du réseau des ressources éducatives

J'ai noté également la proposition de Madame la Directrice de l'Université de l'océan Indien de réfléchir ensemble à la mise en place d'un cycle de recherche appliquée en éducation comparée, entre les pays de la zone, et nous sommes prêts bien entendu à nous associer à cette réflexion. Je pense aussi à ce Centre de Langues que M. Salva a appelé de ses vœux, que Monsieur le Président de l'Université évoquera certainement tout à l'heure je pense, qui constituera tout à la fois un maillon supplémentaire de notre partenariat sur ce campus et un outil d'ouverture sur la zone.

Ensuite ces réflexions et échanges, dont l'objectif final est de développer l'éducation, de la mettre au mieux possible à la portée de tous, nécessitent, pour leur concertation, que soient mises en œuvre des actions de coopération, concertées et programmées, entre les parties en présence. Vous avez exprimé, dans et hors ces ateliers, qui nous ont réuni ces deux jours, le souhait de consolider et multiplier ces actions et j'en cite quelques exemples :

- actions de formations d'enseignants,
- actions visant à faciliter la mobilité des professeurs et des administratifs,
- de formation de formateurs,
- actions dans le domaine de la formation professionnelle,
- dans le domaine de l'adéquation des formation aux besoins économiques,
- mise en place d'indicateurs de suivi des élèves.

Notre centre s'est organisé et équipé pour répondre progressivement à un certain nombre de demandes de cet ordre. Jusqu'à maintenant en effet le CIEP était connu pour les stages qu'il organisait, et qu'il continue à organiser, sur la didactique du FLE, en direction des élèves enseignants et enseignants de la zone : AFS, Australie, Comores, Zambie, Malawi, Kenya, Tanzanie, Zimbabwe, Madagascar, Maurice, Seychelles.

Puis des nouvelles demandes se sont exprimées, concernant plus les administrateurs de l'Education car les systèmes ne restent pas figés, ils se rénovent. Nous nous sommes adaptés à cette évolution et avons donc créé un second département plus spécifiquement chargé de l'ingénierie éducative chargé d'apporter la réponse à ces sollicitations. Ici il nous faudra faire preuve d'humilité au départ car outre le fait que nous sommes nouveaux dans ce domaine nous ne sommes non plus pas très nombreux pour le gérer.

Je voudrais préciser ici, car j'ai été très intéressé par vos interventions de ce matin sur l'éveil aux langues, que nous inscrivons systématiquement aux programmes de nos stagiaires étrangers des séquences en écoles primaires et collèges où ils assistent à des cours de langue. Nous les emmenons également dans des centres de lecture où ils mesurent l'intérêt de la lecture dans l'apprentissage d'une langue.

Nous sommes donc prêts pour renforcer cette coopération entre nos systèmes éducatifs et ceci m'amène, dans un troisième point, à préciser dans quel esprit nous le faisons. Cette question a été abordée par plusieurs d'entre vous et j'y reviens car elle est essentielle dans nos relations. Pour avoir été quelques temps coopérant j'ai vu les dégâts, voir les désastres, que pouvaient causer des systèmes transposés et la certitude qu'il existe des systèmes supérieurs à d'autres. J'aborde la coopération avec les pays de la zone avec un peu plus d'humilité car je pense que, quelque développés que nous soyons, nous avons encore beaucoup à apprendre et à prendre chez nos voisins. Je pense notamment à l'apprentissage des langues et bien d'autres domaines. Et si vous interrogez nos stagiaires, ils vous diront combien ils sont étonnés, et choqués, de l'indiscipline qu'ils constatent dans les cours de récréation, du débraillé vestimentaire de nos élèves etc.... C'est pourquoi nous devons, à chaque fois que nous le pouvons, mettre en avant la notion d'échange plutôt que celle d'une coopération unidirectionnelle qui serait à terme stérilisante. Et c'est pourquoi je souscris à l'idée de la constitution d'un portefeuille de compétences, que chaque pays de la zone pourrait apporter dans les montages d'opérations que nous aurons à faire ensemble.

Pour l'immédiat notre projet, tirant les conclusions de la richesse de ce colloque, est d'en programmer un autre pour 2004, sur un thème pour lequel nous sommes désormais en attente de vos suggestions, et qui pourrait être cette fois-ci plus élargi :

- quant aux intervenants d'abord : je pense aux ressources, de l'IUFM, du rectorat, de l'UOI
- quant aux publics ensuite : et je pense là aux nombreux enseignants de La Réunion, aux étudiants et à nos propres stagiaires
- quant aux pays invités, et je pense là aux Etats que j'ai cités tout à l'heure, anglophones, ce qui nous amènera alors à prévoir des équipements adaptés à la traduction simultanée.

J'ai enregistré une première suggestion qui serait celle d'une conférence inter-régionale sur l'enseignement technique et professionnel. J'en ai noté une autre sur le sujet passionnant du créole à l'école. On me suggère également que le prochain colloque pourrait être organisé ailleurs qu'à La Réunion. Je vous invite donc à nous transmettre vos propositions à notre adresse mèn que vous trouverez dans la valisette qui vous a été remise à l'accueil.

Je ne saurais terminer sans une référence à cette actualité internationale qui nous renvoie maintenant quotidiennement l'image d'un monde divisé et replié sur ses frontières. Je pense qu'à travers ce colloque nous avons renvoyé une autre image : celle de nations qui peuvent, savent et veulent se rencontrer pour discuter ensemble de progrès commun.

Il me reste à remercier encore une fois :

- les universitaires et chercheurs et praticiens de la coopération qui sont venus, parfois de bien loin, pour nous apporter leur éclairage sur une institution « Education » en constante évolution ;
- les responsables éducatifs des pays proches : Madagascar, Seychelles, Maurice, Comores, et qui nous ont fait partager leur vision de l'Education, leurs problèmes, leurs espoirs ;
- vous-même, cher public, qui nous avez aidé par vos interventions, à enrichir ces débats, et encouragé à renouveler cette expérience ;
- enfin je ne saurais terminer sans citer les collectivités de La Réunion (Région-Département) et la Préfecture qui nous ont permis, grâce à leurs financements, d'organiser cette rencontre.

Je vous remercie.

## Intervention de Monsieur Bernard BONNET,

---

*Vice-Président chargé des Relations Internationales,  
Université de La Réunion*

Monsieur le Directeur du CIEP,  
Mesdames et Messieurs les participants au Colloque international « Education comparée et coopération »,  
Mesdames et Messieurs les représentants des Institutions étrangères,  
Mesdames et Messieurs les représentants des missions françaises de Coopération, de la Préfecture et de l'Académie de La Réunion, des Collectivités locales,  
Chers Collègues,

Au nom du Président de l'Université, Frédéric CADET, je vous dit notre satisfaction d'avoir bénéficié de votre participation assidue au cours des deux journées de ce colloque. Vous nous pardonnerez, je l'espère, nos oublis, nos défauts, nos maladresses dans son organisation.

Je veux retenir en priorité vos contributions respectives qui nous ont tous enrichis ! Et faire écho aux brillants exposés que nous avons entendus sur la problématique de l'éducation dans notre monde moderne, de l'économique au culturel, et à l'humain...

Je crois pouvoir faire devant vous un constat de réussite qui m'amène à vous remercier tous et successivement :

Je me tourne d'abord vers nos collègues venus comme l'on dit de l'étranger, tout particulièrement des Comores, de Madagascar, de Maurice, des Seychelles, mais aussi d'Europe.

Vous êtes nos proches, dans vos pays et institutions respectifs, vous êtes aussi notre éveil, ceux qui nous interpellent, ceux qui nous provoquent, qui nous ouvrent l'esprit et je ferai là l'éloge de la différence. Je vous remercie donc très chaleureusement d'avoir répondu favorablement à notre invitation, d'avoir nourri et enrichi notre réflexion et les propositions qui résulteront de ce colloque, dont l'objectif est bien de fournir un regard sur la dimension internationale de l'éducation.

Ensuite, je me tournerai naturellement vers celles et ceux qui ont été à chaque étape les garants de la contribution et de la valeur scientifiques du colloque : chacun des intervenants et animateurs, qui dans une dimension à la fois internationale, comparative, coopérative, juridique, socio-linguistique, didactique et inter-culturelle, a enrichi notre représentation sur les systèmes éducatifs, sur leur enracinement culturel et économique, sur leur efficacité, sur leurs perspectives d'évolution. J'ajouterai que ma reconnaissance va plus particulièrement en direction de mon collègue universitaire, Azzedine Si Moussa, qui a été à l'origine du concept de ce colloque et en a assuré la réalisation dans sa dimension scientifique.

Je voudrai aussi saluer et remercier celles et ceux, en charge de lourdes responsabilités dans diverses Institutions françaises et francophones, qui nous ont fait l'honneur de venir

à La Réunion en s'extrayant de leurs « agendas » respectifs très chargés, le temps de ce colloque, pour aussi nous apporter des témoignages et des diagnostics de référence.

Le système éducatif est organisé, géré, piloté par l'institution que nous désignons par le terme d'Académie, ici l'Académie de La Réunion. Je suis heureux de constater, à travers ce colloque, la présence de Monsieur le Recteur Merlin, celle de nombreux responsables d'établissement, d'enseignants : leur participation satisfait notre souhait de voir se renforcer l'articulation des échanges entre le monde de la pratique pédagogique dans le primaire et le secondaire et celle des formations supérieures : améliorer notre système éducatif est essentiellement tributaire de cette coopération locale et nationale.

M'adressant maintenant aux représentants des collectivités et de l'Etat, sans oublier les membres des missions de coopération françaises, je souhaite non seulement les remercier de leur présence, de leur participation, du soutien économique dont ils nous ont assuré mais également de leur contribution, de leur appréciation de la place de notre système éducatif, dans son contexte social, culturel et économique local mais aussi régional ; ils nous offrent ainsi la possibilité de situer la réflexion universitaire dans une perspective de politique de développement durable et de co-développement régional.

Il ressort des propositions issues de ce colloque un désir de promotion du réseau universitaire régional. Cette perspective m'amène à saluer la présence de Madame la Secrétaire Exécutive de l'association « Université de l'Océan Indien », en la remerciant de son action ; sa mission étant de favoriser, dans l'espace régional, la constitution de ce réseau.

Enfin, mon regard se porte vers notre partenaire dans la conception et l'organisation de ce colloque : je veux nommer le Centre international d'études pédagogiques. Notre histoire partagée, bien que récente, est marquée par des actions dont nous avons à nous féliciter, d'une part à travers l'expérience de notre cohabitation sur le campus sud du Tampon et de nos activités complémentaires, en matière de formation au français langue étrangère ; d'autre part, au travers des actions qui s'inscrivent dans une dimension prospective, de collaboration et de coopération au service de nos institutions mais aussi et surtout de notre région et de notre pays, dans l'espace régional, européen et international. Ce colloque résulte d'une démarche entreprise à la fin de l'année dernière, qui s'est traduite par la rencontre à Paris, du Président de l'Université, Frédéric Cadet, et du Directeur du CIEP, M. Albert Prévos, accompagné de son équipe : associer nos compétences, nos moyens, nos contributions à des projets d'envergure, telle est la voie que l'Université de La Réunion veut privilégier ; en donnant à sa mission de recherche, en particulier dans le domaine de l'éducation, une place significative, au bénéfice des étudiants, des formateurs, des enseignants mais aussi des partenaires économiques, culturels et politiques.

Nous prendrons en compte les conclusions et les propositions de ce colloque avec énergie et persévérance. Nous espérons que la fertilisation croisée qui s'est exercée au cours de débats de grande qualité et d'une grande liberté de ton, tout en respectant les rôles de chaque institution, puisse nous permettre de nous retrouver à échéance relativement proche, au sein des réseaux existants : pour des travaux et projets d'expertise en ingénierie éducative et pour le développement de structures de formation telle que la Maison des Langues sur le site du Tampon. Une nécessaire coordination des initiatives et démarches

dans le domaine de la coopération éducative est souhaitable, et pour sa part, l'Université de la Réunion y réfléchira avec tous les partenaires.

Je vous remercie de votre attention, de votre générosité dans l'échange et souhaite à tous ceux qui reviennent prochainement dans leur pays ou rejoignent le continent européen, une excellente fin de séjour à la Réunion et un très bon voyage.

A bientôt !

## LISTE DES PARTICIPANTS



## LISTE DES PARTICIPANTS

---

### « Colloque international Education comparée et coopération »

ALLAOUI Masséaude .....Secrétaire Exécutif de l'UOI  
AMOURIQ-OBADIA Rosemarie .....Proviseur Lycée E. PARNY  
ANDRIAMAMPIANINA Pierre .....Chargé de programmes, CIEP  
ANDRIAMAMPIANINA Maurice ...Directeur Général, MINESEB  
ARNAUD Gérard .....Proviseur du Lycée Louis Payen  
BERTIL Alain .....Chargé de mission, CIEP  
BONNET Bernard .....vice-Président "Relations internationales", Université  
de La Réunion  
BOUNEA Harry .....Principal du Collège de Terre-Sainte  
BOYER Nathalie.....Secrétaire administrative, CIEP  
BREBANT Jean-Philippe.....Chargée de mission  
CADET Frédéric.....Président de l'Université  
CALMETTES Michel.....IA. IPR (administration et vie scolaire)  
CAMALON Valentine .....Proviseur-Adjoint lycée G. Brassens  
CARRE PAPILLON Claudine .....Assistante Adm Et Fin de l'UOI  
CERDAN Louis .....Principal du Collège Marcel Goulette  
CHEUNG-CHIN-TUN Yvon.....Chef de service Statistique Académique  
COMBES Yves .....Proviseur Adjoint Lycée Roland Garros  
CONSTANS David.....Chargé de missions pour relation intern  
DARKAOUI Amroine.....UNICEF Comores  
DE LA GRANGE Maxence .....Proviseur L. Le Verger Ste Marie  
DEFAUD Jean-Luc .....Proviseur Adjoint Lycée Victor Schoelcher  
DESCLOMESNIL IDA.....Proviseur-adjoint Lycée Sarda Garriga  
EUZET Jean-Paul.....Maître de Conférences STAPS IUFM  
FERAL Claude .....Maître de conférences  
FIOUX Paule .....MCF Université de La Réunion  
FONDA Jean-François.....Chargé de mission, CIEP  
FORTE Jean-Jacques .....Délégué-général Adjoint de l'Alliance française  
FRANCOISE Christine.....Enseignante  
FROMENT Daniel.....Principal du Collège les Sang DRAGONS  
GATINA Jean-Claude.....Directeur du site Universitaire du Tampon  
GEORGES-SKELLY Michel .....CSAIO délégué Régional de l'ONISEP  
GROUX Dominique.....Professeur d'éducation comparée  
HOARAU Marie-Laure.....Adjoint de direction de l'ODR  
HOARAU Norbert .....Doyens des IA-IPR  
HOARAU Claudine .....Principale du Collège de Plateau Caillou  
HOARAU-CALTEAU Françoise.....Principale-adjointe  
HOUDEAU Serge .....Directeur adjoint IUFM  
ISSA Marie-Josée.....Proviseur Lycée Ambroise Volard  
LABROUSSE Xavier .....Enseignant  
LAJOIE Gilles .....Vice président Univ  
LAMBERT Jacques .....PRAG, formateur sciences de l'éducation  
LE CAÔ Huy .....Principal Adjoint

LEBRANCHU Jean-François .....Enseignant Fle  
 LECLERE Dominique .....Principale du Collège du DIMITILE  
 LEHEN Christian.....Chargé de mission, CIEP  
 LEVENE Aurélie .....Formatrice associée, CIEP  
 LIGER Emmanuelle .....Principale-Adjointe collège de Terre-Sainte  
 LOCHET Jean-Marie .....IA-IPR Etablissements et Vie scolaire  
 LOPEZ Jocelyne .....Principale-adjointe du Collège de Plateau Caillou  
 LUCAS Mariette.....Directrice de la Faculté Maths et Sciences, Seychelles  
 MARCHAND Thierry .....CIEP  
 MAZERAN Jacques.....Directeur de Département Ingénierie éducative CIEP  
 MERLIN Christian .....Recteur Académie de La Réunion  
 MERLO Jean-Marc .....Principal du Collège Jean d'ESME  
 MICHEL Alain.....IGEN, membre du comité Directeur CNRS / OCDE  
 MURE Jean-Luc .....Attaché de coopération / Amb. De F Maurice  
 NIZARD Alain.....Directeur du Cabinet du recteur  
 OBADIA Jean-Claude .....IA-IPR établissements et Vie Scolaire  
 ODON Jean-Claude.....Directeur de l'antenne du CIEP à La Réunion  
 ORIVEL François.....Directeur de recherche CNRS / IREDU  
 PAYET Michéline .....Principale du Collège de La Pointe des Châteaux  
 PEREZ Soledad .....Professeur Université de Genève  
 POTHIN Dominique.....Proviseur-Adjoint Lycée Le Verger  
 POUZALGUES Evelyne .....IA-IPR Lettres  
 PREVOS Albert .....Directeur CIEP  
 PUJOL Jean-Louis .....Principal Collège H. Foucque  
 RABATOKOTANY Josianne.....Secrétaire Générale, MINESEB  
 RAHMAN Ehsan.....Conseiller au ministère de l'éducation  
 RATSIMBAZAFY Ignace.....Directeur de cabinet du Ministre de l'éducation  
 REMY Dominique.....Principale du Collège Bois d'Olive  
 REYMOND Philippe.....Directeur de Cabinet du Président de l'Université de  
 La Réunion  
 RIVIERE David.....Principal-Adjoint Collège Jean d'ESME  
 RIVOIRE Roselyne .....Directrice du CIO Maurice  
 ROYER Dominique .....Proviseur Lycée Hôtelier La Renaissance  
 SALVA Bernard.....Directeur général adjoint Région Réunion  
 SECRETTAND Jacqueline .....IEN  
 SEGATTI WA KAWEBE Aurélie.....Deuxième Vice-Présidente RI université  
 SENIZERGUES Jean-Christian .....Proviseur Lycée Jean HINGLO  
 SI MOUSSA Azzedine.....Maître de Conférences  
 SYPOWSKI Philippe .....Enseignant  
 TECHER Gilbert.....Proviseur du Lycée BOISJOLY Potier  
 TERCE Philippe.....IA-IPR de SVT  
 TUPIN Frédéric .....Maître de Conférences  
 VIDAL Bernard.....Principal du Collège de Domenjod  
 VILLEDIEU Sophie-Françoise .....Responsable du pôle Ac éval et soutien  
 WANG Jing .....stagiaire CIEP  
 WEISS Volker.....IA-IPR Allemand