

ADMINISTRATION & ÉDUCATION

**En cas de mutation, pensez à communiquer
au secrétariat vos nouvelles coordonnées !**

Association française des acteurs de l'Éducation

Secrétariat et Siège social :

28, rue du Général-Foy, 75008 PARIS
Tél. : 01 42 93 12 01 – Port. : 07 88 27 52 91
Courriel : afae@orange.fr – Web : www.afaefr

Présidents d'honneur :

Daniel Auverlot, Recteur, Créteil
Alain Bouvier, Ancien Recteur, Clermont-Ferrand
Roger-François Gauthier, IGAENR, Paris
André Claude Lafond, IGEN honoraire, Paris
Alain Michel, IGEN honoraire, Paris
Paul Ricaud-Dussarget, IGEN honoraire, Paris
Bernard Toulemonde, Ancien Recteur, IGEN honoraire, Paris
Alain Warzee, IGEN honoraire, Paris

* * *

CONSEIL D'ADMINISTRATION

Présidente : Catherine Moisan, IGEN honoraire, Paris

Vice-Présidente : Nora Machuré, Provisseuse, Paris

Vice-Président : Claude Bisson-Vaivre, Strasbourg

Secrétaire général : Pierre Carbajo, Provisseur, Versailles

Secrétaire général adjoint : Éric Biset, Provisseur, Versailles

Trésorier : Fabrice Pelletier, Provisseur, Poitiers

Rédactrice en chef : Lydie Klucik, Rennes

Justin Azankpo, Provisseur honoraire	Versailles
Marc Bablet, IA-IPR honoraire	National
Alexandre Bérenger, Provisseur	Normandie
Alain Boissinot, Ancien Recteur	Paris
Philippe Claus, IGEN honoraire	Paris
Sarra Dridi, CPE	Créteil
Hélène Ghesquière, Provisseuse	Montpellier
Monique Jurado, IA-IPR honoraire	Versailles
Stéphane Kesler, IGESR	National
Nadine Mackowiak, Principale	Versailles
Françoise Martin Van der Haegen	Poitiers
Annie Partouche, DASEN	Dijon
Jean-Denis Peyret, Provisseur	Caen
Sylvie Tamain, Provisseuse	Créteil
Annie Tobaty, IGEN honoraire	Paris
Yves Zarka, Inspecteur d'académie honoraire	Créteil

* * *

Permanent

Jean-Raphaël Bourge Paris

ADMINISTRATION & ÉDUCATION

Sommaire du numéro 170

Juin 2021

La France et l'internationalisation de l'enseignement

Coordinateurs : Stéphane KESLER et Denis ROLLAND

Éditorial

La France et l'internationalisation de l'enseignement
Stéphane KESLER et Denis ROLLAND 5

PENSER LA MONDIALISATION ET L'EUROPÉANISATION DE L'ÉDUCATION

Une nécessaire utopie : les nouvelles missions de l'éducation
dans un système mondialisé
Bertrand BADIE, propos recueillis par Denis ROLLAND 13

En France, l'éducation peut-elle être autre que nationale ?
Jean-Paul de GAUDEMAR 23

Au-dessus des frontières et des mondialisations de fait,
l'éducation à penser comme question anthropologique centrale
Roger-François GAUTHIER 31

L'UNESCO à la rencontre de l'école de la République : l'éducation
à la citoyenneté mondiale
Philippe DESGOUTTES 37

Vers un espace européen de l'éducation : un programme phare
et quelles politiques ?
Hervé TILLY 43

METTRE EN ŒUVRE L'INTERNATIONALISATION, DE L'ÉCOLE À L'UNIVERSITÉ

L'accréditation Erasmus des établissements scolaires :
une nouvelle chance pour l'école française
Marc BUISSART et Annie LHÉRÉTÉ 55

Séjours à l'étranger pendant les études	
<i>Les jeunes de niveau secondaire doublement pénalisés</i>	
Alexie ROBERT	65
Le baccalauréat français au prisme de l'international	
Laurent BERGEZ et Jean HUBAC	73
La section binationale Esabac : l'internationalisation et la double-certification au cœur du cursus scolaire	
Agnès PALLINI-MARTIN	77
L'ouverture européenne et internationale dans l'académie de Créteil	
<i>Une politique pour l'autonomie et la mobilité des élèves</i>	
Daniel AUVERLOT et Laure MOREL.....	83
De quelques essais manqués de « traductions »	
<i>L'évaluation des établissements en France depuis 50 ans</i>	
Denis MEURET	91
La comparaison internationale comme aide à la réflexion sur les programmes scolaires	
<i>L'exemple des travaux menés au sein du secrétariat général du Conseil supérieur des programmes</i>	
Luisa LOMBARDI.....	101
Universités : une ou des internationalisations ?	
Bernard DIZAMBOURG	107
Les atouts et les défis de l'enseignement supérieur en France	
Éric CHARBONNIER.....	123
À L'ÉTRANGER, L'ENSEIGNEMENT FRANÇAIS SOUS LE SIGNE DE LA COMPÉTITION	
L'enseignement français à l'étranger ne se développera pas sans une gouvernance adaptée à l'international	
Jean-Christophe DEBERRE.....	133
Les examens et tests de langue, un enjeu de souveraineté, objet d'une concurrence mondiale	
Pierre-François MOURIER et Bruno MÈGRE	143
De la France au Maroc : entre enseignement préscolaire et école maternelle	
Lionel TARLET	153
« Le goût des autres »	
<i>Un itinéraire comme personnel de direction dans les lycées français de l'étranger</i>	
Françoise VALIÈRE.....	159
De directrice générale de l'enseignement scolaire à ambassadrice : rapport d'étonnement	
Florence ROBINE	165
RUBRIQUES	
Notes de lectures.....	171

ÉDITORIAL

La France et l'internationalisation de l'enseignement

Stéphane KESLER et Denis ROLLAND

En France, l'école a été un élément bâtisseur de l'identité nationale ; seul le ministère de l'Éducation porte d'ailleurs ce qualificatif de « national ». Le mouvement d'internationalisation de l'enseignement, assez récent, agite voire bouscule profondément une institution qui, en France, parut longtemps, comme la culture, à la fois reposer sur un socle universaliste et être soumise au principe de subsidiarité. Un retournement a eu lieu autour de la charnière du second millénaire, avec la multiplication des coopérations et le développement de références multiples à des modèles éducatifs étrangers, à des enquêtes internationales : la nouveauté s'est volontiers incarnée, de manière un peu réductrice, dans la comparaison mais aussi la compétition internationales, passées de manière sonore au premier plan des débats.

Recherchant la polyphonie, ce numéro 170 de la revue ouvre la perspective et analyse dans quelle mesure l'enseignement français a intégré cette dimension internationale, donnant avec des chercheurs, des acteurs et de grands témoins, des éléments complémentaires, parfois discordants, pour nourrir la réflexion en trois temps.

D'abord « **Penser la mondialisation et l'eupéanisation de l'éducation** ».

Parce que nous pensons qu'il y a une forme d'urgence vitale pour l'avenir de notre société à ce que l'enseignement français intègre plus, mieux et plus vite une dimension internationale, le politiste **Bertrand Badie**, qui s'exprime pour la première fois sur l'éducation (entretien avec D. Rolland), ouvre le numéro à tous les vents de l'utopie à partir d'un constat simple : « *Du temps des "hussards noirs" de la République, l'éducation avait une fonction de construction nationale, ce que la science politique d'origine anglo-saxonne a vite répertorié sous la désignation de nation-building. Mais aujourd'hui, le contexte est différent : nous sommes dans la mondialisation et celle-ci nous invite à découvrir un très grand nombre de missions que l'éducation accomplit [ou doit accomplir] dans ce nouveau contexte encore méconnu* ». Une ouverture très riche de ce numéro.

Dans la même veine, **Jean-Paul de Gaudemar**, ancien recteur d'académie et de l'AUF, constate que « *les liens entre l'éducation et la nation sont si fortement ancrés dans le modèle français qu'il peut apparaître difficile de concevoir une éducation vraiment internationale* ». Et la France n'est pas seule dans cette

situation : ce n'est pas un hasard si l'Union européenne a eu et a encore des difficultés à en faire une compétence supranationale. Pourtant l'auteur réaffirme la « *nécessité* » d'accompagner les jeunes vers « *une intelligence du monde à la bonne échelle* » et, avec toute son expérience, donne quelques exemples des difficultés et, surtout, de l'intérêt suscité par l'introduction, dans le cas français, « *d'exemples d'éducation échappant en partie au seul modèle national* ».

Roger-François Gauthier, spécialiste notamment d'éducation comparée, adopte une perspective sensiblement différente dans une réflexion également large et incisive qui réfléchit à une école « *de la compétition internationale* » : « *Pensons à la culture et aux langues de tous nos élèves qui relèvent dans leur famille de cultures "étrangères", ou à la quasi-absence de culture de nos bacheliers en matière de littérature autre que française. C'est un fait. On aime bien l'international, mais ce qui peut gêner, toutefois, c'est que parfois il est étranger !* ». Et de conclure : « *Les discours dominants se focalisent sur la performance et la compétition, ou bien sont facilement inspirés par des idéologies ou religions qui ébranlent fortement le projet éducatif, et sont prêtes notamment à refonder diverses hiérarchies de l'humain. Il n'y a pas de discours pédagogique de rechange mondialement audible. Tout ce que l'on sait c'est que l'école de la compétition n'est appuyée sur aucune légitimation, alors que l'école en a besoin* ».

Comment dans ces conditions ne pas regarder l'action de l'institution onusienne spécialisée en matière d'éducation, l'UNESCO ? Cette grande institution, parfois contestée, a placé le concept de « *citoyenneté mondiale* » au cœur de sa stratégie éducative 2015-2030. **Philippe Desgouttes** présente, de l'intérieur, cette réflexion fondamentale dans un monde qui a beaucoup évolué depuis la création de cette organisation en 1945 : un monde de plus en plus interconnecté et interdépendant où le numérique abolit beaucoup de frontières et de distances et où promouvoir par l'éducation un monde durable, solidaire et en paix ne doit pas être seulement une utopie. Ce n'est pas pour rien que les États autoritaires coupent Internet ou les réseaux sociaux en tant que de besoin voire, quand ils en ont les capacités, se dotent d'« Internet » spécifique – et fermé à l'étranger.

À une autre échelle, **Hervé Tilly**, il y a peu encore en charge de la délégation aux relations européennes et internationales et à la coopération (DREIC) du ministère français de l'Éducation, revient sur l'action de l'Union européenne : en matière d'éducation, celle-ci ne dispose que d'une compétence d'appui, certes magistralement illustrée par Erasmus ; mais elle ne peut, sauf exception, adopter d'actes juridiquement contraignants. Et c'est seulement avec le traité de Maastricht (1992) que l'éducation est (un peu) devenue une compétence européenne : fondée sur la subsidiarité et la « *méthode ouverte de coordination* », l'action de l'Union européenne repose sur quatre piliers : orientations partagées, recommandations par pays, mutualisations et outils, et développement de coopérations. Avec, face à la montée des populismes comme face aux défis du numérique, un constat, malgré son caractère stratégique pour améliorer l'employabilité et la mobilité des jeunes formés : cette coopération européenne peine à gagner en visibilité.

Dans un deuxième temps, la revue examine comment « **Mettre en œuvre l'internationalisation de l'enseignement français, de l'école à l'université** », avec une alternance d'articles de présentation, d'analyse de dispositifs et d'études.

En ce qui concerne tout d'abord l'enseignement primaire et secondaire, deux articles donnent – à tout seigneur, tout honneur – des éclairages spécifiques sur l'emblématique et remarquable programme européen Erasmus. Revenant sur le bilan de l'accréditation des établissements en France et sur ce qui peut être amélioré, **Marc Buissart** et **Annie Lhéreté**, experts-évaluateurs-référents Erasmus+, plaident en faveur d'un véritable pilotage pédagogique des mobilités. **Alexie Robert** et **Julien Calmand**, chercheurs du CEREQ, reviennent quant à eux sur l'inégale mobilité des jeunes et ses conséquences, du CAP à l'enseignement supérieur : les jeunes les moins diplômés ont moins de chances de partir à l'étranger pendant leurs études et encore moins pour des motifs d'études ou de stage ; à l'inverse, les plus diplômés bénéficient davantage d'Erasmus, ce qui apparaît aux auteurs comme « *un cumul d'avantages* » en matière d'insertion professionnelle.

Puis deux articles examinent des modalités de certification internationales de fin d'études secondaires. D'abord avec un aperçu rétrospectif des évolutions du baccalauréat « au prisme de l'international » proposé par **Laurent Bergez** et **Jean Hubac** de la DGESCO : depuis le « bac de Genève » (1968), l'OIB (1984) et les sections binationales (à partir de 1994) jusqu'au Baccalauréat français international (BFI) qui repose sur l'architecture modulaire du baccalauréat 2021. Le cas particulier franco-italien de l'Esabac, créé comme le Bachibac franco-espagnol en 2009, est ensuite exposé par **Agnès Pallini-Martin**, enseignante pilote, avec les enjeux pédagogiques et didactiques de la section binationale et un souhait audible : « *Faire de l'enseignement bilingue une situation ordinaire des apprentissages dans le système scolaire français* ».

Vient ensuite le temps des stratégies et politiques académiques : celui des stratégies mises en œuvre pour accélérer le processus d'internationalisation d'une grande académie complexe : **Daniel Auverlot**, recteur, et **Laure Morel**, DAREIC, constatent que les élèves de l'académie de Créteil, malgré tout le dévouement et la qualité des enseignants comme de l'ensemble des personnels éducatifs et administratifs, continuent de connaître des freins : le premier est l'absence de mobilité, en zone rurale comme en zone urbaine (avec des difficultés à se projeter et des frontières géographiques aussi bien mentales que symboliques) ; et le second est le déficit en termes d'autonomie et de maîtrise de la langue et d'au moins une langue vivante. À partir de ce diagnostic simple, la stratégie académique décline alors sept axes structurant son ouverture européenne et internationale.

Parce que l'histoire de l'enseignement français est aussi, notamment en matière de pilotage, depuis la fin des Trente Glorieuses, une histoire d'influence ou d'instrumentalisation de références ou modèles étrangers successifs, **Denis Meuret**, professeur à l'université de Bourgogne, rappelle l'influence de ces lectures étrangères dans les réformes sur l'évaluation des établissements en France : avec, dans les années 1970, « *de lointaines filiations* » nord-américaines, puis un tropisme japonisant avant que la DEP nouvellement créée (1987) ne regarde vers les horizons québécois et belges notamment, puis s'intéresse aux expériences d'autoévaluation fructifères des pays scandinaves et du Royaume-Uni... Entre autonomie et régulation, le chercheur propose une première conclusion (nous laissons le lecteur découvrir le reste !) : « *Nous avons en France quelque réticence à intégrer les élèves, les parents, les enseignants dans le processus d'évaluation. Pourtant, d'une modélisation de l'avis des établissements sur l'utilité du projet européen pour eux, on pouvait tirer que c'était de la*

combinaison d'une approche par indicateurs et d'une approche participative qu'on pouvait attendre les meilleurs effets ». Quant à **Luisa Lombardi**, chargée de mission au Conseil supérieur des programmes, elle aborde le rôle de la comparaison internationale dans la réflexion sur les programmes scolaires, avec une perspective souple où la comparaison est présentée en tant que démarche au sens ancré dans la recherche « *intime* » d'une meilleure compréhension des phénomènes éducatifs.

En ce qui concerne l'enseignement supérieur, **Bernard Dizambourg**, ancien président de la Comue Université Paris-Est, s'interroge sur l'Université française et ses différentes modalités d'internationalisation ; il analyse successivement le cadre de cette compétition académique internationale, l'indicateur que représente la présence d'étudiants étrangers, l'accompagnement de la mobilité étudiante sortante, demandant pour ce volet international un pilotage stratégique local à la fois mieux adapté à chaque établissement et « *plus ambitieux* ». Puis il ouvre sur le programme des universités européennes et leur objectif de promouvoir valeurs européennes communes et identité européenne renforcée, en réunissant et formant une nouvelle génération d'Européens, près de vingt ans après *L'Auberge espagnole* (2002) de Cédric Klapisch, et ce, même au cœur de la crise sanitaire. C'est dans la même perspective qu'**Éric Charbonnier**, analyste Éducation à l'OCDE, soupèse à l'aune des comparaisons internationales les atouts et défis de l'enseignement supérieur en France, concluant que ce dernier « *doit réussir une nouvelle transformation pour rester compétitif sur un marché de l'éducation de plus en plus mondialisé et concurrentiel* ».

Un troisième volet de la revue sort des frontières : « **À l'étranger, l'enseignement français sous le signe de la compétition** ».

Fort de son expérience d'ancien directeur général de la Mission laïque française, **Jean-Christophe Deberre** constate que l'enseignement français à l'étranger (EFE) partenariat scolaire public-privé, riche de 522 établissements dans 139 pays, « *ne se développera pas sans une gouvernance adaptée à l'international* ». Il rappelle dans ce texte très lucide que l'illustration de la « *puissance éducative française* », ce *soft power* éducatif français, n'ira pas « *sans réévaluer le projet que porte l'EFE : le postulat universaliste qui le précède, les contenus qu'il transmet, l'organisation qui le porte. Aux trois termes de la devise républicaine qui fondent l'école nationale, devraient se substituer les principes de liberté, équité, solidarité, pour définir une école française internationale fidèle aux valeurs originelles tout en les rendant recevables pour les autres* ».

Dans un espace étranger encore plus vaste, **Pierre-François Mourier**, Directeur général de France Éducation International (FEI) et **Bruno Mègre**, Directeur du département Évaluation et certifications de FEI, montrent en quoi les examens et tests de langue constituent un enjeu de souveraineté, objet d'une vive concurrence mondiale : « *Pour que soient préservées la souveraineté des autorités et l'indépendance diplômante des pays et des systèmes éducatifs, y compris les plus anciens ou les plus centralisés, il convient pour les États de se doter des meilleurs outils* », aussi bien en matière d'apports des sciences de l'éducation ou de la mesure, qu'en matière numérique.

Le même souci anime la coopération éducative française. Ainsi **Lionel Tarlet**, inspecteur général, présente ses réflexions concernant l'accompagnement par la France, dans un environnement là aussi concurrentiel,

d'une généralisation de l'enseignement préélémentaire au Maroc : une « *passionnante rencontre entre les attendus du Maroc, confronté à l'urgence contemporaine de construire un cadre éducatif de qualité pour la petite enfance, et l'histoire de la France, empreinte d'une patiente construction de la "petite école" pendant plus de deux siècles* ». Mais avec l'écueil omniprésent, pour la France, de la transposition, de « *répliquer son modèle* », avec l'ambition naïve « *de faire économiser au Maroc 250 ans de tâtonnements institutionnels* », mais avec surtout le « *péché originel* » d'une coopération n'intégrant pas assez dans l'accompagnement le poids de différences substantielles bien exposées dans l'article.

Ce numéro se clôt avec deux témoignages, deux itinéraires, pour le moins aussi positifs que différents, ce qui n'est pas inutile en ces temps de pandémie ! L'un de **Françoise Valière**, personnelle de direction, qui dit en entretien son bonheur, malgré les difficultés, d'avoir construit une partie de sa carrière à l'étranger, avec ce « *goût des autres* » (retraîtée depuis quelques années, elle a accepté des intérimis en situation complexe à Singapour, en Espagne et en 2021 en Égypte !). L'autre de **Florence Robine**, professeure de physique devenue, avec certes un certain nombre d'étapes intermédiaires, ambassadrice en Bulgarie et qui reprend les mêmes thèmes (« *Quoi de plus naturel ? D'être curieux de la pensée de l'autre, de son mode de vie, de sa façon d'aborder le monde ?* ») puis évoque les compétences transposables et la responsabilité des acteurs de l'éducation.

À la lecture de ce numéro, mêlant spécialistes reconnus et responsables comme acteurs de terrain, le lecteur pourra s'interroger : dans le tumulte grandissant de la mondialisation, une forme d'éducation internationale est-elle en gestation ?

Pour la jeunesse dont les acteurs de l'éducation ont, avec d'autres, la responsabilité et dans ce contexte assourdissant des basculements du monde, l'AFAE montre avec ce numéro qu'il est simplement fondamental de contribuer à alimenter la réflexion et de coconstruire de manière volontaire, agile et rapide les évolutions indispensables.

Stéphane KESLER
IGESR

Denis ROLLAND
IGESR
Professeur des universités, université de Strasbourg
Ancien recteur

**PENSER
LA MONDIALISATION
ET L'EUROPÉANISATION
DE L'ÉDUCATION**



Une nécessaire utopie : les nouvelles missions de l'éducation dans un système mondialisé

Entretien avec Bertrand BADIE¹
Propos recueillis par Denis ROLLAND

Cet entretien avec Denis Rolland est la première contribution spécifique de Bertrand Badie sur l'éducation et la mondialisation. Bertrand Badie revient sur la dualité fonctionnelle, entre la nation à préserver et la mondialisation à construire, qui renvoie à la définition d'un parcours éducatif nouveau, contribuant au développement mondial : une obligation nouvelle qui tient à la certitude que rien de positif ne se fera dans cette mondialisation sans une activation de la fonction éducative, en matière d'évolution des programmes, d'abord mais pas seulement de l'histoire, de ces disciplines stratégiques que sont les langues étrangères et toutes les techniques de communication permettant de mieux appréhender et connaître l'autre, et de mobilités des enseignants et des élèves afin de construire ce patrimoine culturel commun de l'humanité. Face à un monde où plus de cent millions d'enfants sont exclus de l'école, Bertrand Badie montre les chemins d'une nécessaire utopie de la mondialisation où l'éducation doit jouer un rôle déterminant.

-
1. Bertrand Badie est professeur émérite des universités à l'Institut d'études politiques de Paris et enseignant-chercheur associé au Centre d'études et de recherches internationales (CERI). Politiste, spécialiste des relations internationales, il est l'auteur de très nombreux ouvrages dont, parmi les derniers en français : *Quand le Sud réinvente le monde*. Essai sur la puissance de la faiblesse (Paris, La Découverte, 2018) ; *L'Hégémonie contestée. Les nouvelles formes de domination internationale* (Paris, Odile Jacob, 2019) et *Inter-socialités. Le monde n'est plus géopolitique* (Paris, CNRS éditions, 2020).

En France, jusque dans les dernières décennies du vingtième siècle, l'enseignement était encore très national et l'on se posait assez peu de questions à ce sujet. Or, quelques décennies plus tard, s'impose la nécessité de réfléchir à cet aspect international de l'éducation « nationale ». Dans la pédagogie, comme dans l'administration de l'éducation, il est devenu habituel de faire référence à des études internationales ou d'interroger ces comparaisons internationales. Pourquoi ?

Chacun admet que l'éducation est en même temps un droit et une fonction. Comme fonction, celle-ci a bien sûr pris tout son éclat avec le processus de construction nationale. Du temps des « hussards noirs » de la République, l'éducation avait une fonction de construction nationale, ce que la science politique d'origine anglo-saxonne a vite répertorié sous la désignation de *nation-building*. Mais aujourd'hui, le contexte est différent : nous sommes dans la mondialisation et celle-ci nous invite à découvrir un très grand nombre de missions que l'éducation accomplit dans ce nouveau contexte encore méconnu.

Je crois qu'il faut partir de là : cette dualité fonctionnelle, entre la nation à préserver et la mondialisation à construire, qui renvoie à la définition d'un parcours éducatif nouveau, susceptible tout à la fois de contribuer au développement mondial et de s'associer aux autres fonctions sociales propres à la cité. Autrement dit, nous avons besoin de promouvoir l'éducation pour que notre système-monde trouve un nouvel équilibre, ce qu'il peine encore à définir. Mais le second élément est plus important encore : parmi toutes les grandes charpentes de la mondialisation, qu'il s'agisse du développement économique, de la santé mondiale, de la sécurité alimentaire dont il faut bien considérer que sa déficience est responsable de neuf millions de morts par an, l'éducation a un rôle central à jouer : sans un minimum d'éducation, la santé mondiale ne sera jamais convenablement installée, le développement économique restera incertain, la sécurité environnementale sera menacée et la sécurité alimentaire davantage en péril.

Nous sommes maintenant face à un défi inédit, une obligation nouvelle, inconnue des générations précédentes, qui tient à la certitude que rien de positif ne se fera dans la construction de la mondialité² et de la mondialisation, sans une activation de la fonction éducative. L'idée est aujourd'hui d'évidence mal perçue, puisque la part des crédits alloués à la fonction éducation dans l'aide publique au développement reste extrêmement faible, en dessous de 10 % : tout se passe comme si les princes de ce monde ignoraient encore que l'éducation est une façon de bâtir au quotidien la mondialisation dont nous dépendons tous pour notre prospérité, mais aussi, plus simplement, pour notre sécurité.

Si on veut aller un peu plus loin dans cette réflexion, il faut regarder la mondialisation en face. Cette dernière nous enseigne au moins deux évidences qui demeurent hélas occultées.

La première tient à la manière dont cette aventure nouvelle nous invite à un monde « d'inter socialités », dans lequel les interactions sociales vont de plus en plus l'emporter sur les interactions gouvernementales, sur l'intergouvernementalité ou l'interétatisme. Les questions liées aux transformations de la société, qu'elles soient de nature économique, culturelle,

2. Néologisme apparu en 1960 désignant le caractère mondial de quelque chose.

éducative, sanitaire, environnementale, dépendent désormais davantage de l'aménagement des rapports entre les grandes fonctions sociales que des choix d'orientation diplomatico-stratégiques, tels que nous les connaissons dans une lecture classique des relations internationales. Du coup, les processus de socialisation sont plus essentiels que jamais : la mondialisation s'apprend à l'échelle de chaque individu.

En second lieu, la mondialisation nous invite à renouveler notre questionnement en matière de relations internationales, en nous orientant dans trois directions :

- tout d'abord, comment promouvoir l'inclusion ? La mondialisation suppose une inclusion suffisamment marquée pour que nous nous considérions désormais dans un monde unique : pour la première fois dans l'histoire de l'humanité, tout le monde est sur le même bateau. L'éducation doit véritablement intégrer dans son logiciel cette vertu inclusive devenue prioritaire. Et ceci se vérifie à bien des niveaux : d'abord, celui des programmes d'enseignement, tant il est vrai que l'histoire qu'on doit proposer n'est plus prioritairement celle des nations, mais celle de notre humanité en son entier. Nous devons privilégier ce que d'aucuns nomment l'histoire globale et surtout veiller à ne pas ignorer l'histoire de l'autre. Ce qui est vrai de l'histoire l'est, peut-être à un moindre degré mais d'une manière très vive encore, de la science économique et sociale, de la littérature, de la philosophie, bref, de tout ce qui se rapporte à ce que nous appelons communément les sciences humaines et sociales. Cette fonction d'inclusion doit se déployer à tous les niveaux du processus éducatif ;
- la deuxième caractéristique propre à la mondialisation tient à la propriété d'interdépendance : nous sommes dans un monde où tout le monde dépend désormais de tout le monde. Autant dire qu'il faut apprendre à travailler ensemble, ce qui était logique dans le cadre d'une éducation nationale et qui devient déjà beaucoup plus compliqué dans le cadre d'une éducation mondiale. L'impératif est évidemment de pouvoir communiquer entre nous tous, humains proches ou éloignés, d'où l'importance des langues étrangères et même celle d'en apprendre plusieurs, notamment d'horizon lointain. Si nous sommes interdépendants et que nous ne pouvons pas communiquer, nous serons effectivement dans une situation totalement absurde et surtout dangereuse, faite de méfiance et d'incompréhension. Mais il en va de même de toutes les techniques de communication : l'effort doit plus particulièrement porter sur la diffusion des modes nouveaux d'interaction encore trop absents des sociétés les moins bien dotées ; le passage au numérique, partout et selon une codification unifiée, est absolument nécessaire ;
- la troisième caractéristique de la mondialisation relève de la mobilité : dans un système mondialisé, où tout le monde bouge, virtuellement ou non, les enseignants et les étudiants, comme les élèves, doivent également se déplacer. C'est la raison pour laquelle on doit accueillir avec beaucoup de satisfaction et de soulagement la mise en place, puis l'essor, des programmes Erasmus et de tous les programmes d'échanges. Mais il faudrait aller beaucoup plus loin. Nous sommes dans un monde où, en principe, tout professeur devrait aller enseigner ailleurs une partie de sa vie. Et dans un ailleurs qui ne soit pas aux frontières : ce n'est pas à Genève, à Turin, à Bilbao ou à Bruxelles, qu'un enseignant français devrait

participer à cette mobilité générale de la mondialisation, mais à Ouagadougou, à Bogotà, à Séoul ou à Melbourne. Cette mobilité est d'ailleurs désirée : on le voit très bien lorsqu'on parle aux nouvelles générations, les étudiants manifestant un goût prononcé pour l'échange mondialisé. Pourtant celui-ci n'est pas suffisamment intégré dans les pratiques institutionnelles, ni surtout dans les habitudes humaines. Il faut bien comprendre qu'avec la mondialisation, ce sont les comportements qui, de plus en plus, l'emporteront sur les décrets : la mondialisation ne sera pas réussie seulement par décrets gouvernementaux, ni même par des conventions internationales, mais grâce à une modification des comportements sociaux, grâce à la banalisation de l'échange.

Au total, et d'une façon plus large, le culturel peut être autant un instrument de compétition que d'intégration. C'est là le grand paradoxe de l'aventure humaine : la culture a pu être une source intarissable de guerres de civilisations, mais elle peut devenir très vite un instrument de concorde. On le voit encore aujourd'hui, le déni culturel de l'autre ou la volonté à tout prix de hiérarchiser les cultures devient belligère : il faut donc à tout prix passer à l'autre propriété, hélas plus cachée, de la culture, celle qui en fait une source d'enrichissement pour tous, un instrument de connaissance et de valorisation de l'autre. L'échange et la reconnaissance mutuelle sont les deux propriétés qui feront gagner la mondialisation et qui la rendront heureuse, même si ce terme aujourd'hui blesse quelques oreilles... On peut cependant parier sur une mondialisation de ce type à partir du moment où l'on connaît la culture de l'autre, qu'on l'apprécie et qu'on trouve plaisir à la découvrir. Après tout, c'est là un vieux réflexe : les grandes expositions universelles ont commencé dès le début de la seconde moitié du XIX^e siècle, avec la fameuse *London Exhibition* de 1855 qui, à l'époque, avait attiré, si je ne me trompe, quelque trois millions de visiteurs, suivie de celle de Paris, puis de la grande exposition du centenaire de la Révolution, jusqu'à ces gigantesques expositions universelles qui ont fait la gloire de Montréal, de Shanghai et d'autres villes du monde. Elles ont toutes été, certes, un moyen d'émulation, et parfois un peu brutale, mais aussi un moment de reconnaissance et de compréhension mutuelle. Ce dont nous avons besoin ! Et c'est donc la dénationalisation partielle de l'éducation (je prends des risques en employant ce terme, mais je l'assume), et sa mondialisation qui permettront de faire de la culture un véritable patrimoine de l'humanité tout entière. Si on arrive à donner un sens concret à cette idée de patrimoine commun de l'humanité, alors on fera reculer évidemment le risque de guerre.

N'êtes-vous pas alors dans une vision un peu utopique de la mondialisation ? Vous parlez de « mondialisation heureuse ». Certains remarqueraient que c'est une mondialisation anglo-saxonne. Y compris en matière éducative, demain la mondialisation ne se fera-t-elle pas sous la bannière chinoise, par exemple, alors que jusque-là, les repères de comparaison, quand on en avait, étaient plutôt européens ?

Je n'ai pas peur du terme utopie ! Si vous regardez les grandes réalisations humaines, elles ont toujours commencé par de telles constructions intellectuelles ! Et si les réalisations ont été inférieures aux espoirs portés, elles ont été suffisamment fortes pour qu'on admette que ce qui était perçu autrefois

comme idéaliste et utopique peut fort bien appartenir un jour au domaine de la réalité, dès lors qu'on s'en donne les moyens. Je ne récusé pas le mot et milite au contraire, résolument, pour partir d'une utopie pariant sur l'avenir afin de construire progressivement une œuvre qui ne soit pas trop médiocre. Il est évident que la question de la « mondialisation heureuse » se pose aujourd'hui plus que jamais et suscite tous les scepticismes que l'on connaît. Admettons cependant que le modèle anglo-saxon de la mondialisation, tel qu'il a fait souche dans les années quatre-vingt, n'était qu'une image arrangée de celle-ci, reposant sur une synonymie, maintenant récusée presque partout dans le monde, entre mondialisation et monde du marché ou monde néolibéral. Aujourd'hui, nous n'en sommes plus là. Justement, les excès coupables du néolibéralisme, ses échecs, ses crimes, ses inégalités, suggèrent les voies qu'il faut désormais suivre pour construire une mondialisation capable d'apporter des bienfaits et, pourquoi pas, du bonheur à l'humanité.

C'est la raison pour laquelle le multilatéralisme onusien, et notamment celui du programme des Nations unies pour le développement (PNUD), avait forgé, dès son rapport de 1994, l'idée de « sécurité humaine ». La mondialisation heureuse, c'est une mondialisation qui offre un minimum de sécurité capable, si je reprends les termes du PNUD, de délivrer les humains de la peur (*free from fear*). Je note aussi que le PNUD avait intégré la sécurité culturelle comme l'une des sécurités humaines prioritaires. L'éducation a, par ailleurs, été conçue par le PNUD comme l'une des composantes de l'indice de développement humain (IDH) qu'il avait mis au point dès 1990. Et ce, parce que l'éducation mondiale, comme le proclame d'ailleurs l'UNESCO depuis un certain temps, est une des clés d'une mondialisation humaine réussie.

Aujourd'hui, nous sommes dans un monde où plus de cent millions d'enfants sont exclus de l'école : c'est énorme et la proportion devient encore plus considérable quand on prend en compte les seules jeunes filles ou encore les minorités culturelles. Être petite fille et appartenir à une minorité culturelle dans un pays en développement, c'est être exposé à un risque très élevé de déscolarisation. L'éducation est une charpente du développement et elle ne peut donc être conçue que solidairement et avec l'aide de tout le monde. On ne peut pas abandonner à un pays dit « non avancé » la charge de passer de sa seule initiative à une éducation généralisée : il n'y parviendra pas de manière isolée. Seule l'humanité tout entière peut y pourvoir. Voilà un chantier qui va dans le sens de cette humanité heureuse. De surcroît, chacun sait que la crise de la COVID-19 va aggraver la déscolarisation. Or celle-ci est non seulement un fléau en soi, mais aussi pour la santé, pour l'économie, pour la réalisation du développement social et humain : il y a là toute une piste d'interventions futures et d'actions en urgence !

Dans ces conditions, il ne faut pas toujours porter un regard négatif sur ce que font les États et les organisations internationales : le Forum mondial de l'éducation tenu à Dakar, en 2000, avait eu une fonction positive pour relancer cette idée d'une solidarité internationale en matière de promotion mondiale de l'éducation. Le « partenariat mondial pour l'éducation » me paraît être aussi une piste intéressante. Certes, celui-ci n'a peut-être pas obtenu des résultats extraordinaires, mais il a quand même l'avantage – telle est la fonction première des organisations internationales – d'attirer l'attention et de forcer l'inscription sur l'agenda international. La prise de conscience par les États de leur obligation de contribuer à cet effort collectif s'en est trouvée renforcée. Voilà qui me

permet d'affiner ma réponse à votre objection : la mondialisation ne sera jamais abolie, nul ne pourra, par décret ou par traité international, décider de sa fin. La mondialisation dépend des progrès de la communication, de la visibilité, de la mobilité : en cela, elle est acquise à jamais et nul ne pourra la supprimer. Il n'y a alors qu'un choix simple : soit nous persistons dans la quête d'une mondialisation cynique, faisant l'affaire de quelques-uns au détriment de tous ; soit nous essayons de construire une mondialisation humaine et le passage par l'éducation est une des voies les plus sûres pour réaliser cette fin.

Est-ce à dire que l'UNESCO a quand même en partie échoué dans son travail depuis la Seconde Guerre mondiale ?

Les organisations internationales n'échouent jamais. Ou alors faut-il qu'il y ait un grave scandale, une incompétence remarquable qui viennent vicier leur fonctionnement. Le succès d'une organisation internationale dépend essentiellement de la bonne volonté des États qui demeurent les détenteurs des leviers fondamentaux, ceux qui décident des financements, qui acceptent de lui abandonner une part de leur souveraineté : si tout cela n'est pas fait par les États, la machine multilatérale ne fonctionne pas et elle n'y est pour rien ! L'UNESCO a réalisé, ce que je mentionnais tout à l'heure, un gros travail de prise de conscience. Grâce à elle, la fonction sociale de l'éducation, comme celle du patrimoine culturel mondial, gagne en visibilité. Malheureusement, les diplomates d'État ne suivent pas toujours, comme l'atteste le choix des États-Unis de claquer la porte ou celui d'autres qui se désinvestissent à bas bruit : de telles pratiques ne relèvent pas des erreurs du multilatéralisme, mais de la mauvaise volonté individuelle des vieilles puissances. La voie n'est donc pas de réformer l'UNESCO, même s'il y a beaucoup de choses à faire dans ce domaine, mais de convaincre les États d'être plus actifs en son sein. C'est exactement la même chose pour l'OMS : on tire à vue sur elle, on essaie même quelquefois de la ridiculiser alors qu'en réalité le tort est celui des États qui refusent de lui donner les moyens d'exister, de fonctionner et d'assurer cette gouvernance sanitaire mondiale dont ils craignent qu'elle ne menace leur souveraineté.

En matière d'éducation, c'est bel et bien la question : nous n'échapperons plus désormais à une voie nouvelle impliquant une amorce de gouvernance mondiale de l'éducation. Qu'est-ce à dire ? Cette idée de gouvernance dessine en fait trois pistes que les États ont devant eux :

- la première doit mener à un *agenda commun* en matière d'impératifs éducatifs. Il faut à tout prix que les États s'entendent pour consacrer un minimum de ressources à l'effort d'éducation chez eux et pour harmoniser leurs politiques en la matière. À terme, il faudra tenter d'aller plus loin, et s'entendre sur un savoir minimal commun partagé par l'ensemble de l'humanité, de manière à ce que la mondialisation favorise un minimum de communication et de savoirs partagés ;
- la deuxième orientation consiste à veiller globalement à ce qu'une partie de l'humanité ne soit pas *exclue* de l'éducation. Je disais tout à l'heure qu'il y a plus de cent millions d'enfants qui ne sont pas scolarisés : c'est non seulement inadmissible du point de vue éthique, mais dangereux sur le plan pratique. Le monde ne fonctionnera pas convenablement si tant d'enfants sont déscolarisés. Autrement dit, même un raisonnement égoïste doit aider à comprendre qu'un Français, confortablement installé chez lui,

a besoin, pour sa propre sécurité, d'une scolarisation forte dans les pays du Sud. Sans cela, le monde s'expose à une aggravation des déséquilibres démographiques, économiques et sociaux et donc à un risque accru de violence ;

- le troisième axe est peut-être le plus difficile : *inventer*, au moins en partie, ensemble ce que peut être l'éducation de demain. Je parlais tout à l'heure du numérique, des langues étrangères ; mais il faudra probablement aller très vite au-delà. On ne peut pas imaginer que des programmes éducatifs hérités parfois encore de Napoléon en France puissent être valables partout dans le monde aujourd'hui en 2020 ! Cela implique une réflexion non pas tant idéologique sur le contenu de l'enseignement, mais plus conceptuelle sur ce que l'éducation signifie dans un monde globalisé et sur ce que sont ses priorités au sein d'un monde devenu unique, comme je le disais tout à l'heure. Je pense notamment, en première ligne de ces prestations prioritaires, à l'enseignement de la « sécurité globale ». Je suis étonné de l'ignorance dans laquelle est tenu ce concept (certains parlementaires français l'ont même capté pour décrire les nouvelles conditions normatives de la sécurité policière !) : la sécurité globale, c'est l'avenir de notre planète et je trouve effarant qu'il n'y ait pas un consensus minimal entre les cent quatre-vingt-treize pays membres des Nations unies sur la nécessité d'enseigner aux jeunes en quoi elle consiste : ce qu'est la sécurité alimentaire (combien d'enfants en France savent que la faim dans le monde tue neuf millions de personnes par an et pourquoi ?), ou ce qu'est la sécurité sanitaire, comment naît une pandémie et comment s'en prémunir. Un minimum de savoir sur ce sujet n'est-il pas plus important que la trigonométrie ? On voit bien aussi tout ce qu'il y a à apprendre sur la sécurité environnementale ; or, même si certains programmes ont évolué dans quelques pays, les questions climatiques sont encore des questions que les enfants découvrent parfois au fil de conversations de grandes personnes ou par les présentations trop simplifiées qu'en font les médias ! Il faut véritablement que cette grande question de notre siècle, et probablement de notre millénaire, devienne l'un des éléments clés des programmes scolaires à venir.

En France, nous avons la spécificité d'avoir un ministère de l'Éducation « nationale ». Comment voyez-vous les adaptations éventuelles ?

Cette appellation est liée à l'histoire : la conviction était tout à fait dans l'air du XIX^e siècle alors qu'on défendait à juste titre l'idée qu'une bonne éducation était le ferment le plus sûr d'une solidarité ou en tout cas d'une coalescence nationale. Rien n'autorise, bien entendu – qu'il n'y ait pas de quiproquo à ce niveau –, de considérer que cette fonction ne se justifie plus. Il est toujours indispensable d'entretenir cette culture sociale nationale qui est du ressort (pas exclusivement mais en grande partie) de l'école. Mais il faut avoir le courage d'admettre que cette fonction nationale doit désormais s'accorder aux impératifs que je décrivais tout à l'heure.

Sur la base de ce constat, il faut travailler dans deux directions :

- d'abord, en introduisant la fonction éducative comme pilier nouveau d'une mondialisation qui, il y a quarante ans encore, était ignorée des consciences

- nationales, voire internationales. Le passage à l'éducation mondiale est absolument indispensable ; c'est tout ce que j'ai essayé de vous démontrer jusqu'à présent ;
- mais il y a une deuxième fonction, que votre question suggère tout à fait à propos : montrer qu'il n'y a pas d'incompatibilité entre éducation nationale et éducation mondiale. La grande erreur, que l'on retrouve chez certains nationalistes ou néo nationalistes, est de faire de la mondialisation l'ennemie de la nation, le repoussoir, la cause de tous les malheurs, de considérer qu'il y a incompatibilité entre éducation nationale et éducation mondiale. C'est tout le contraire, et pour deux raisons : d'abord, aucune nation ne peut plus vivre aujourd'hui en autarcie au risque, dans le cas contraire, d'être une nation malade. L'une des fonctions premières de l'éducation consiste à montrer comment ce que l'on appelait autrefois l'intérêt national dépend de manière de plus en plus étroite de ce qui se fait dans le monde, en général, et chez les voisins en particulier. Il y a quelque chose qui me gêne dans cette culture vivace de compétition et dans cette façon de toujours essayer de se valoriser par rapport à l'autre. Ainsi, a-t-on cherché obstinément à démontrer, au fil des mois de la crise coronavirale, que l'on fait mieux que le voisin : cela conduit même parfois à une forme de délectation consistant à prouver que, finalement, l'autre est moins performant que soi. Cette jubilation de montrer que les chiffres du coronavirus sont moins bons ailleurs qu'ici, est tout à fait contre-indiquée, car si nous voulons surmonter la crise sanitaire en France, il faut absolument que nos voisins puissent aussi la surmonter : si nos voisins ne gagnent pas un combat que nous menons de notre côté, nous finirons par perdre nous-mêmes les bénéfices de nos victoires précaires ! Telle est la véritable articulation entre le national et le mondial, à laquelle il faut davantage sensibiliser la jeunesse. Cela m'amène à un deuxième point qui devrait même rassurer les nationalistes : la nation performante aujourd'hui est celle qui a le courage de s'inscrire dans la mondialisation, de contribuer à celle-ci pour mieux en profiter : c'est ce que j'appelle devenir une « puissance mondialisée ». Être une puissance aujourd'hui, ce n'est pas être plus fort que l'autre, mais savoir peser sur la mondialisation et son rythme. C'est savoir la maîtriser, la contrôler, l'orienter et être en quelque sorte le mécanisme régulateur d'une mondialisation qui se construit. Pour cette raison, l'école a un travail extraordinaire à faire : d'abord, en changeant les mentalités, en montrant qu'il y a mieux que la compétition, dès lors qu'on sait cultiver l'art de l'interdépendance et qu'on est capable d'en tirer des bienfaits. Or, ce sont là des mécanismes mentaux que l'on n'a pas su instiller, y compris dans la jeune génération : on reste dans une culture de la compétition, au lieu de s'inscrire dans cette culture de la globalité.

Alors, dans la mondialisation, quel modèle utiliser pour une équipe éducative ? Faut-il un conseil scientifique international de l'éducation ?

Ce serait l'idéal ! Mais je ne sais pas si c'est bien réaliste aujourd'hui ! Cela rejoint ce que je vous disais tout à l'heure : la gouvernance globale de l'éducation suppose de s'entendre sur un programme minimal partagé. De ce

point de vue, je vous rejoins mais avec prudence et en laissant du temps au temps. Je crois que les trois impératifs pédagogiques sont plus prosaïques :

- le premier est lié à une évidence : nous vivons en France, mais pas seulement en France. C'est un étonnant paradoxe : tout le monde s'accorde à constater qu'on est dominé par la mondialisation et pourtant peu d'enseignements s'y rapportent directement. Pire encore, si on demandait aujourd'hui à un professeur d'histoire-géographie, de sciences économiques et sociales ou même de philosophie de définir la mondialisation, on aurait du mal à parvenir à un consensus minimal tant le sujet est débattu ! Je me mets à la place d'adolescents qui, de ce fait, ont nécessairement une vision confuse de la mondialisation tant elle reste mal définie, insuffisamment enseignée, parfois seulement par raccord... Alors qu'on pourrait très bien imaginer qu'il y ait une science intégrée de la mondialisation, ou au moins un programme d'enseignement qui lui soit exclusivement consacré. Tout le XIX^e siècle a tourné autour de débats sur la notion de « nation » ; ce débat a été très riche, très fourni et il a abouti à des résultats ! Si on faisait la même chose sur le plan de la mondialisation, ce serait un premier gain ;
- le deuxième impératif est subordonné à une orientation plus difficile à obtenir et rejoint ce que je disais précédemment : démontrer par l'éducation, au sens le plus noble du terme, aux enfants, aux jeunes que la compétition n'est pas la grammaire universelle des rapports sociaux. Cela a été fait d'une certaine façon, notamment en matière de parité, en matière de genre, où on explique que cette opposition entre filles et garçons est une opposition construite et totalement subjective. Il faudrait avoir le courage de le faire au niveau planétaire et global, montrer finalement que le sort de l'humanité ne dépend pas de ce que Raymond Aron appelait la « *compétition millénaire entre États-nations* ». Cette idée est difficile à déraciner, mais nous n'y échapperons pas ;
- le troisième impératif est encore plus général : il est nécessaire de revoir tous les programmes, y compris en mathématiques, en sciences et en langues étrangères, en se plaçant délibérément dans la mondialité. De ce point de vue, il serait important de former nos enseignants à la connaissance des programmes de leur discipline tels qu'ils sont enseignés dans d'autres pays pour que, s'adressant aux jeunes, ils sachent comment leurs collègues voisins ou plus lointains traitent des mêmes sujets auprès de leurs jeunes.

La mondialisation est trop couramment vécue comme une contrainte, voire carrément une malédiction : il faut savoir « l'appriivoiser » et ne pas hésiter à en faire une aubaine. Ce changement de disposition mentale, indispensable pour gagner, n'est possible que par l'école. Il a aussi toute chance de trouver un bon accueil chez les jeunes dont les études d'opinion indiquent qu'ils sont beaucoup plus favorables à cette ouverture. C'est une chance qu'il faut savoir saisir !

Bertrand BADIE

*Professeur émérite des universités à l'IEP de Paris
Enseignant-chercheur associé au CERI*

Entretien réalisé par Denis ROLLAND

*Inspecteur général IGESR, professeur des universités, Université de Strasbourg,
Ancien recteur*

En France, l'éducation peut-elle être autre que nationale ?

Jean-Paul de GAUDEMAR

Les liens entre l'éducation et la Nation sont si fortement ancrés dans le modèle français qu'il peut apparaître difficile de concevoir une éducation vraiment internationale. Ce n'est d'ailleurs pas le propre du seul modèle français, l'Union européenne ayant notamment toujours été réticente à en faire une compétence supranationale. On donne ici quelques exemples des difficultés comme de l'intérêt suscité par l'introduction, dans le cas français, d'exemples d'éducation échappant en partie au seul modèle national.

Le 21 octobre 2020, dans son hommage à Samuel Paty, le professeur assassiné à Conflans-Sainte-Honorine par un terroriste islamiste le 16 octobre, le président de la République Emmanuel Macron a décrit, après Buisson et Jaurès, le travail des enseignants comme destiné à « *faire des républicains* » mais en rajoutant qu'il vise à faire « *comprendre notre Nation, nos valeurs, notre Europe dans une chaîne des temps qui ne s'arrêtera pas.* »

Même en cet instant particulier, si chargé d'émotion, le Président rappelait la caractéristique de l'enseignement français, son lien indissociable avec la construction de la Nation et de sa forme politique, la République. En européen convaincu, il y associait l'Europe. Mais l'Europe n'est ni une entité politique propre (elle n'est d'ailleurs pas composée seulement de républiques) ni n'a voulu se donner un système éducatif propre. Et ses dissensions internes actuelles ne confortent pas toujours l'idée que les mêmes valeurs y seraient partagées.

Restons sur ce lien entre l'éducation et la Nation. Deux ministères portaient encore, il y a peu, l'adjectif « national » dans leur dénomination : l'Éducation et la Défense. Cette dernière a perdu cet adjectif et son intitulé même, devenant tour à tour « Défense » tout court puis « Armées », sans doute parce qu'hormis en matière de dissuasion nucléaire, les questions militaires n'ont plus guère de sens à n'être regardées que d'un point de vue national.

Mais l'éducation résiste dans son appellation « nationale ». La France est un des derniers pays où il en est ainsi, même si au sein de l'Union européenne l'éducation reste compétence des États, depuis les origines du traité de Rome, et sans que les traités ultérieurs aient réellement modifié ce point. On renvoie parfois cette situation à ce que, comme la culture, l'éducation relèverait d'un principe de subsidiarité selon lequel seul l'État national pourrait en assumer la compétence. Cela peut se comprendre mais on doit en même temps observer que ce principe ne se traduit pas de la même façon dans tous les pays, même en Europe. En France l'éducation reste clairement, dans son contenu et son organisation, une compétence de l'État central, même si depuis le début des années 80 la décentralisation a confié aux collectivités locales des responsabilités importantes mais qui ne touchent ni aux contenus des enseignements, ni à l'organisation des parcours, ni à la gestion des personnels enseignants. Façon d'affirmer non seulement un modèle organisationnel très centralisé mais aussi une orientation politique conférant à l'éducation un rôle majeur dans l'unité et la cohésion nationales. On pourrait presque parler à ce propos d'un « nationalisme éducatif » tranchant nettement avec des solutions plus décentralisées comme on les trouve en Allemagne ou en Espagne ou à l'inverse plus internationalisées comme on en trouve dans certains pays du Nord de l'Europe.

Ce préambule permet de comprendre pourquoi, en France, l'internationalisation de l'enseignement n'a jamais véritablement été ni une tendance spontanée du système éducatif ni une orientation forte des politiques nationales.

L'ouverture internationale et ses limites

Sous l'effet de la construction européenne, ces dernières décennies ont toutefois vu une ouverture internationale plus grande de l'enseignement français. Mais sa timidité reste encore frappante. L'enseignement français à l'étranger en est un bon exemple. Il continue à vivre, dans les pays où il est implanté, dans une sorte d'extraterritorialité où l'essentiel est de proposer un enseignement le plus proche possible de celui des meilleures écoles, collèges ou lycées français plus que de promouvoir une éducation plus originale, davantage biculturelle. J'ai quelques souvenirs cruels à ce propos. Je me souviens ainsi avoir visité il y a une vingtaine d'années le principal lycée français implanté dans un grand pays voisin. Je me souviens encore du regard stupéfait du proviseur à qui je demandais de me faire visiter une classe bilingue : « *Mais, Monsieur le Recteur, vous n'y pensez pas ! Nous sommes un lycée français ici ! Ce que veulent les parents c'est un petit Henri IV !* ». Ou encore au début des années 2000, l'ouverture triomphale dans un autre grand lycée français d'un autre grand pays voisin d'une section européenne, comme s'il s'agissait d'une innovation majeure !

Les choses ont certes évolué depuis, mais peu, l'enseignement français restant encore pour l'essentiel persuadé, sinon de sa supériorité sur les autres systèmes, du moins de son irréductibilité. Probablement à cause de l'histoire spécifique de sa constitution, notamment de ce lien irréductible entre l'émergence du système éducatif et la constitution de la Nation depuis la Révolution française.

Le principal sinon le seul élément par lequel s'est opérée cette timide ouverture est l'apprentissage des langues, sous l'effet notamment de l'accroissement de la mobilité intra-européenne des diplômés, conséquence de l'instauration du grand marché intérieur. Le rôle normatif désormais conféré au « Cadre européen de compétences en langue » en est d'ailleurs une autre conséquence. Mais l'acculturation aux cultures et sociétés étrangères peut être considérée plutôt comme une exception que comme une règle, aussi bien dans les programmes d'enseignement que dans l'organisation scolaire. Même en ce qui concerne les autres pays de l'Union européenne et *a fortiori* au-delà.

L'enseignement supérieur échappe-t-il à cette règle ? En partie oui, du fait notamment de l'impact de l'harmonisation des parcours consécutive aux accords de Bologne et du rôle plutôt moteur joué par la France en ce domaine. Mais en partie seulement, on y reviendra plus loin.

Modulons le trait critique. Le système a évolué dans ces dernières années. On a vu se développer des formes d'internationalisation multiples, sections européennes, sections internationales, option internationale du bac, bacs binationaux, ABIBAC, BACHIBAC, ESABAC, construits avec des pays partenaires, Allemagne, Espagne, Italie, dans le domaine de l'enseignement général comme dans celui de l'enseignement technique ou professionnel, ce qui est encore plus remarquable.

Il faut évidemment se réjouir de cette évolution. Car les jeunes d'aujourd'hui devraient vivre demain dans un monde de plus en plus ouvert, où la majorité des problèmes essentiels ne pourront être résolus qu'à une échelle internationale. Même si nous vivons aujourd'hui une crise du multilatéralisme, même si chaque jour nous fournit des exemples de repliement de pays sur eux-mêmes, crise de la Covid aidant, cette nécessité d'une intelligence du monde à la bonne échelle demeure essentielle. Le meilleur exemple en est la question climatique, plus généralement celle du développement durable. D'où la question : l'évolution récente du système éducatif français est-elle suffisante pour répondre à cette nécessité ?

Le propre de tout système éducatif est de pouvoir offrir un enseignement à la fois accédant à l'universalité du savoir et ancré dans des territoires particuliers. Accéder à l'universel, c'est savoir porter son regard au-delà de son territoire d'exercice ou d'origine. Mais encore faut-il que les conditions locales d'enseignement le rendent possible. On pourrait être tenté de ce point de vue par une vision hiérarchisée de l'approche internationale. De même que la trame de l'organisation éducative, de la maternelle à l'université, reflète la trame de l'organisation territoriale et urbaine, on pourrait justifier le fait que l'internationalisation ne concerne que les niveaux les plus élevés de l'enseignement, en clair lycée et université. C'est en gros ce qui s'est passé en France et dans la plupart des pays européens. Même dans le cadre contraint de traités réaffirmant la compétence nationale sur les systèmes éducatifs, les accords de Bologne ou des programmes européens comme Erasmus ou encore l'action du Fonds européen pour la recherche ont contribué à faire naître sans bruit institutionnel excessif une Europe universitaire et de la recherche, sachant harmoniser les parcours et les *curricula*, sachant marier les compétences scientifiques et les équipes de recherche avec quelques très beaux résultats. Mais le bilan reste beaucoup plus modeste dans les formations qui précèdent l'université. Même en lycée général, la dimension internationale reste modeste.

La tendance est d'ailleurs plus à la spécialisation de certains établissements qu'à une pénétration plus générale et plus profonde des préoccupations internationales.

On peut aussi interroger le sens des comparaisons internationales qui se sont beaucoup développées ces dernières décennies. À travers des entreprises visant sinon à mettre en compétition, du moins à comparer l'efficacité des systèmes éducatifs comme PISA par exemple, on pourrait penser que la dimension internationale pénètre davantage les systèmes éducatifs. Mais encore faudrait-il que la notion de système national ait un sens, que l'hétérogénéité éducative interne d'un pays ne soit pas plus importante que celle entre pays. C'est bien d'ailleurs le problème de la France dont les résultats médiocres à ces tests tiennent d'abord à l'hétérogénéité de ses situations éducatives, ou, plus clairement, aux inégalités qu'elles recèlent. De là la limite de ces comparaisons internationales censées mesurer le niveau cognitif d'une population d'élèves pensée théoriquement comme homogène alors qu'elle ne l'est pas. Le classement PISA ne juge pas la France, il juge ses disparités internes.

Si l'on étend le regard au-delà des pays développés, ceux de l'OCDE notamment, on comprend également ces limites. Y aurait-il un sens à entraîner dans PISA un pays d'Afrique subsaharienne ? Non pas parce que le niveau des élèves y serait trop faible. Il y a parmi les élèves africains des potentiels de réussite énormes et des élèves remarquables ; mais la structure de cet enseignement est si lourde de contrastes et d'inégalités en termes de conditions de travail que la notion même de moyenne nationale n'a pas de sens. Encore plus que pour la France, un résultat « national » pour PISA ne mesurerait qu'une abstraction sans signification concrète. On pourrait à cet égard considérer que les écarts constatés dans les résultats internationaux de PISA sont autant des sortes d'indices de Gini des inégalités propres à chaque système éducatif qu'une mesure de leur efficacité comparative. Car de telles comparaisons internationales n'ont de sens que « *ceteris paribus* » ou si l'on préfère « *toutes choses étant égales par ailleurs* » ! Quand tout diffère autant, locaux, équipements, formation des maîtres, investissements publics ou privés, inégalités socioculturelles... cette condition ne peut évidemment pas être réalisée.

Inversement la colonisation peut avoir laissé dans un pays des traces d'une apparente internationalisation qui ne serait que la résultante d'une ancienne domination. Ainsi du reproche souvent fait à la francophonie dans les pays où le français est resté la langue d'enseignement. Il n'est d'ailleurs pas sans intérêt de remarquer que ce reproche est porté par ceux qui considèrent que la décolonisation et l'indépendance nationale doivent être consolidées par la réappropriation de la langue nationale dans l'enseignement, en un retour presque paradoxal vers le lien typiquement français entre système d'enseignement et constitution de la Nation et de sa cohérence interne !

Des exemples d'enseignement véritablement bilingue dans un fonctionnement décentralisé

Mon parcours de recteur a été marqué par toutes ces questions. J'ai toujours été frappé par le caractère étroitement national de notre système éducatif et j'ai tenté à ma façon de le faire évoluer. Quitte parfois à

bousculer les règles d'un système si centralisé qu'il pourrait en ôter toute velléité d'initiative, dès lors que les relations internationales sont considérées comme devant relever uniquement du niveau national. Heureusement est née peu à peu, avec même une certaine légitimité institutionnelle, la « coopération décentralisée », mais elle a toujours été conçue comme une liberté donnée aux collectivités locales plutôt que comme une prérogative des composantes décentralisées de l'État. Or la vie du système éducatif se situe dans ses établissements et dans les académies. C'est donc de là que peuvent venir de véritables relations internationales ancrées sur des pratiques éducatives réelles, plutôt que d'accords officiels conçus en haut lieu sans véritable mise en œuvre sur le terrain. Je passerai sur les multiples accords internationaux que j'ai passés sous formes de conventions avec des autorités éducatives d'autres pays en Europe, surtout de collectivités territoriales d'échelle institutionnelle comparable à une académie ou région, mais aussi aux États-Unis avec l'État du Wisconsin par exemple. Je passerai aussi sur tout ce que m'ont appris mes années à la tête de l'Agence universitaire de la Francophonie, années pendant lesquelles j'ai œuvré en face d'un millier d'universités appartenant à plus d'une centaine de pays et presque autant de systèmes éducatifs différents. Cela mériterait d'être conté mais plus simplement, je préfère évoquer ici deux exemples plus significatifs de la dimension internationale de l'enseignement français.

Le premier concerne l'instauration dans les années 90 d'un système d'enseignement bilingue français-allemand dans le système éducatif alsacien alors que j'étais recteur de l'académie de Strasbourg.

Le second concerne la conception et la création d'un établissement international destiné à accueillir à Manosque, à proximité du site du CEA de Cadarache, les personnels du grand projet énergétique ITER dès le début des années 2000. J'étais alors recteur de l'académie d'Aix-Marseille.

Dans l'académie de Strasbourg

À Strasbourg le problème était double. D'une part trouver une solution pédagogiquement convaincante face aux revendications régionalistes quant à la langue régionale, d'autre part concevoir un enseignement réellement bilingue valorisant l'histoire et la géographie locales. Le lien entre les deux exigences était fourni par la reconnaissance largement partagée que la forme écrite standard de l'alsacien était l'allemand et donc qu'un enseignement bilingue français-allemand pouvait être une réponse correcte aux aspirations locales comparables à celles exprimées en Bretagne ou en Corse quant à la reconnaissance de la langue régionale.

Ce lien me fournissait une magnifique occasion de développer pour la première fois en France dans le système public d'enseignement un enseignement bilingue à parité entre le français et l'allemand, offrant ainsi à l'Alsace une façon originale de répondre à la spécificité de son histoire et de sa géographie, et d'allier dans son système éducatif la germanité de sa culture patrimoniale à son appartenance pleine et entière à la France. En même temps s'ouvrait l'occasion d'offrir aux élèves un enseignement dans la langue du pays voisin, de surcroît grande langue internationale puisque c'est celle ayant le plus de locuteurs en Europe.

L'entreprise était inédite et nécessita de nombreuses démarches tant en Alsace qu'au niveau national. Car les réticences vis-à-vis d'un enseignement vraiment bilingue, c'est-à-dire à parité horaire entre le français et une autre langue, étaient encore très fortes. Implicitement (ou parfois explicitement) elles reposaient sur l'idée que le cerveau de l'enfant devait avoir d'abord parfaitement assimilé la langue française avant que ne démarre l'apprentissage d'une autre langue, comme si l'apprentissage de l'une ne pouvait se faire qu'au détriment de l'autre. Thèse dont de nombreuses expériences pédagogiques avaient depuis longtemps montré l'inanité. Mais j'eus la chance d'être soutenu à la fois par un ministre de l'Éducation particulièrement ouvert à la question régionale et à celle de l'internationalisation, et par des collectivités locales ayant parfaitement compris l'intérêt de la démarche et la valeur ajoutée qu'apportait à leur région cette innovation pédagogique. Malgré des réticences tant locales qu'au sein de l'administration centrale du ministère, ce double consensus me facilita la tâche. Mais pour autant, il fallut concevoir un enseignement à parité horaire entre les deux langues, soit à l'époque en primaire 13 h/semaine en français et 13 h en allemand, répartir les disciplines entre les deux langues et surtout trouver les maîtres pour les enseigner sur la base du principe pédagogique auquel je tenais, « un maîtres, une langue », soit deux maîtres par classe et deux classes pour chacun de ces maîtres.

Car au-delà de la résolution d'un problème régional, j'avais aussi une conviction d'ordre pédagogique, selon laquelle l'enseignement bilingue dès le plus jeune âge a des effets positifs sur tous les apprentissages, pas seulement celui de la langue. J'avais d'ailleurs instauré dès le départ un dispositif d'évaluation conduit par les inspecteurs du premier degré, à la fois pour rendre compte aux parents et aux autorités nationales comme locales de ce qu'il en était de la mise en place effective de cette nouvelle filière d'enseignement, mais aussi pour démontrer les effets bénéfiques des méthodes adoptées. Comme il pouvait également m'être objecté que les bons résultats obtenus tenaient aux caractéristiques socioculturelles des enfants de ces classes, j'avais pris soin de veiller à la plus grande diversité possible des publics accueillis. Certes, du moins au début, les parents inscrivant leurs enfants dans ces classes étaient culturellement plus ouverts à cette bilingualité, mais leurs origines sociales restaient fort diverses. Cela était en outre facilité par la proportion importante de classes bilingues ouvertes en milieu rural. Je pouvais ainsi démontrer que l'internationalisation de l'enseignement installée n'était pas seulement une cerise linguistique sur un gâteau traditionnel mais qu'elle modifiait en profondeur l'enseignement, dans son organisation et ses méthodes mais aussi dans ses résultats.

L'internationalisation de l'enseignement, en l'occurrence un enseignement biculturel, soulevait donc à la fois des questions pédagogiques nouvelles, plutôt orthogonales aux méthodes traditionnelles, mais aussi des questions de coût humain, organisationnel et financier. Je n'ai pu les résoudre que parce que ma vision pouvait s'appuyer sur le double soutien politique du niveau national et du niveau local. Plus de vingt ans après, on peut observer que le système s'est développé, de la maternelle au baccalauréat, à travers toutefois de multiples péripéties qui, chaque fois, reflétaient la volonté politique (ou au contraire son absence) de développer cet enseignement véritablement international, non seulement sur le plan linguistique mais plus largement sur l'apprentissage conjoint de deux cultures.

Dans l'académie d'Aix-Marseille

En Provence, le problème à résoudre était à la fois plus simple et plus complexe.

Plus simple, parce que la France avait signé un traité international créant le grand équipement ITER pour la production d'énergie par fission nucléaire sur son territoire. Comme pays d'accueil de ce grand équipement elle devait donc fournir les infrastructures nécessaires à sa réalisation, donc l'établissement scolaire devant accueillir les personnels contribuant à la construction puis au fonctionnement d'ITER.

Plus complexe, parce que, comme recteur de l'académie d'accueil, je devais concevoir en relation avec les collectivités locales un tel établissement international pour des enfants venant du monde entier. Expérience alsacienne aidant, je proposai un établissement entièrement bilingue à parité entre les deux langues mais cette fois avec six sections relatives aux langues dominantes au sein des personnels, anglais, allemand, japonais, chinois, espagnol, italien. Outre ces sections bilingues, les élèves se voyaient offrir des enseignements complémentaires dans d'autres langues comme le russe ou le hindi.

Ce projet présentait le mérite d'une double ambition pédagogique et linguistique, et fut donc immédiatement accepté tant par les autorités internationales pilotant le projet ITER que par les collectivités locales dans une région ne possédant évidemment aucun établissement de ce genre : il était et reste en effet à ma connaissance le seul établissement de ce type en France. Le souci déjà rencontré en Alsace de veiller à la diversité sociale des élèves fut en partie plus difficile à prendre en compte du fait qu'un grand nombre étaient des enfants d'employés d'ITER. Mais cette difficulté fut compensée doublement, d'une part par l'ouverture de l'établissement à des enfants de la ville de Manosque et de ses environs, d'autre part par une plus grande diversité culturelle et de statut des familles d'ITER accueillies qu'on ne pouvait l'imaginer *a priori*. Là encore, grâce au dispositif d'évaluation mis en place et malgré les nombreuses contraintes à maîtriser, l'efficacité pédagogique fut au rendez-vous et put être communiquée publiquement.

Conclusion

Que conclure de ces deux exemples, au-delà des multiples obstacles administratifs, logistiques ou financiers ou des résistances culturelles rémanentes qui en ont complexifié la réalisation, parfois même tenté de l'entraver ? Sinon que dans les deux cas, la volonté politique a permis d'internationaliser l'enseignement français au-delà de la seule pratique linguistique et d'inventer des perspectives nouvelles, plus proches de ce que devra être l'enseignement de demain, davantage libéré d'une seule vision nationale. Pour autant une hirondelle ne fait pas le printemps et l'on peut regretter qu'une telle volonté soit encore si souvent absente des politiques éducatives conduites aux différents niveaux territoriaux.

Au fond les difficultés de concevoir un enseignement international et/ou recourant à plusieurs langues ne sont en France que le reflet des difficultés à penser autrement le lien entre système éducatif, langue nationale et Nation. Un simple détour dans quelques pays européens suffirait parfois à s'en convaincre.

La seule façon de véritablement internationaliser l'enseignement français – une nécessité évidente dans le monde contemporain –, serait de concevoir de façon radicalement nouvelle non seulement les contenus de nos enseignements mais aussi les façons d'enseigner. Comment peut-on imaginer que nos élèves et donc les futurs citoyens de notre pays, accèdent un jour à une véritable compréhension de l'altérité s'ils continuent à être enseignés dans une seule perspective nationale ? Ce qui était probablement pertinent il y a un siècle pour constituer puis conforter la Nation ne peut plus être la seule priorité d'aujourd'hui. Sauf à considérer que le monde va à nouveau se replier sur ses Nations ! Ce qui, hélas, en cette période d'affaiblissement du multilatéralisme, de montée des dangers terroristes, de crise sanitaire et de restrictions dans la mobilité internationale, est loin d'être exclu...

Jean-Paul de GAUDEMAR

Ancien recteur d'académie

Ancien recteur de l'Agence universitaire de la Francophonie

Au-dessus des frontières et des mondialisations de fait, l'éducation à penser comme question anthropologique centrale

Roger-François GAUTHIER

La grande variété des situations où les acteurs de l'Éducation nationale s'intéressent aujourd'hui à l'international ne permet pas de définir ce dernier autrement que comme un terrain composite et en déficit de pensée. Contrairement à ce qu'on croit souvent, l'éducation est une activité qui a dans l'histoire plus souvent été mondialisée que nationalisée, mais la résultante de ces mouvements opposés est celle de systèmes culturellement différents. Toutefois, depuis 30 ans, un nouveau mouvement de mondialisation, cette fois libéral et tourné vers la compétition entre systèmes, s'est emparé de l'éducation : il semble être associé, un peu partout, à des difficultés de tous ordres. Ce n'est qu'une pensée anthropologique de l'éducation qui permettrait, face à l'accumulation actuelle de doutes et de crises, de redonner sens à un projet éducatif à faire émerger au niveau de Sapiens.

Introduction : L'international en éducation, terrain composite en déficit de pensée

L'international est perçu depuis quelques années comme une dimension importante de l'éducation...

La dimension internationale est bien là, désormais, depuis dix ou quinze ans, dans les dossiers de l'éducation, dans l'agenda des ministres, des recteurs/trices, souvent des chefs d'établissement, peut-être moins systématiquement des enseignants, en tout cas régulièrement dans les articles que la presse consacre à l'éducation.

On pourrait, au passage, remarquer que certains des aspects qui sembleraient s'imposer le plus immédiatement quant à la présence de l'international dans notre École sont extrêmement discrets, pour ne pas dire

absents : pensons à la culture et aux langues de tous nos élèves qui relèvent dans leur famille de cultures « étrangères », ou à la quasi absence de culture de nos bacheliers en matière de littérature autre que française. C'est un fait. On aime bien l'international, mais ce qui peut gêner, toutefois, c'est que parfois il est étranger !

Quand nous disons que la dimension internationale de l'éducation est présente chez les administrateurs, comme souvent dans l'opinion, c'est bien sûr à d'autres choses que nous nous référons, fort diverses et même disparates, mais peu fondées quant à leur sens profond : que fait aujourd'hui un ministre quand il se réfère aux enquêtes PISA pour prendre ou appuyer ses décisions de ministre ? Que fait ce même ministre quand il incite, plusieurs années après son collègue anglais, à copier le modèle de l'enseignement des mathématiques de Singapour ? Que font les professeurs de ce collège quand ils dénoncent l'« international » honni qui se cache, selon eux, derrière le concept de « compétence » dans la logique du socle commun ? Que font ces enseignants d'un autre collège quand ils ont pu aller constater sur place, dans l'étonnement, les modalités du rapport professeurs/élèves dans des écoles danoises ou finlandaises, et qu'ils échangent à leur sujet avec leurs collègues français ? Sans doute des choses intellectuellement très différentes qui nécessiteraient d'être pensées de façon plus théorique.

...mais dans un confusionnisme idéologique préoccupant

Quand on se réfère à l'international, se réfère-t-on à la myriade de « systèmes éducatifs » qui cohabitent dans le monde ? À cette diversité comme une bigarrure intéressante au nom d'une diversité pédagogique à préserver ou comme compétition acharnée entre États pour la qualité, souvent diversement comprise, de leur éducation ? Aux traces encore très présentes de ces époques et de ces circonstances où telle partie de l'humanité a, sous divers couvertes religieux ou idéologiques, régionalement ou planétairement, construit l'éducation sans se soucier des « nations » ? À de grandes organisations internationales qui sont ou se sont proclamées légitimes pour traiter d'éducation au-dessus des États, qu'il s'agisse, mais selon des modalités politiquement très diverses, de l'UNESCO, de l'OCDE ou de la Banque mondiale ? À une idée qui sous-tend le projet éducatif d'écoles, publiques ou privées, qui se vantent de proposer à leurs élèves des diplômes mais aussi un curriculum de « standard international » ?

Que fait-on quand on fait tout cela ? Et que ne fait-on pas ? Qu'omet-on ?

L'éducation telle qu'elle est, résultante de longs épisodes mondialisés et d'écosystèmes opaques

L'éducation, une affaire surtout mondialisée

Il faut partir en effet de là : l'éducation est, dans son origine, mondialisée. L'éducation antique diffusait déjà la culture gréco-romaine, qui n'avait pas d'inscription nationale, mais en Europe, puis dans les pays qui furent successivement sous son influence, la religion catholique développa à plusieurs reprises des systèmes éducatifs qui ne relevaient pas des pouvoirs nationaux.

La plupart des collèges étaient, dans tout le monde catholique, sur tous les continents, sous emprise jésuite. On pourrait en dire autant de systèmes scolaires ou universitaires inspirés par d'autres confessions.

À partir de l'époque moderne, peu à peu, les systèmes d'éducation s'ouvrirent à d'autres choses qu'aux enseignements religieux, mais l'éducation ne perdit pas son caractère supra national puisque c'est à cette période que se constitua puis se répandit, conquérant, le modèle européen mondialisé d'éducation.

On alla même plus loin, si on se remet en mémoire tout le mouvement dit de massification de l'enseignement qui, à la fin de la Seconde Guerre mondiale, à l'unisson dans les deux camps de la guerre froide, comme entre les pays colonisateurs et ceux qui accédaient aux indépendances, créa les conditions d'une nouvelle mondialisation de la matière éducative.

Nations, concurrences et opacités

C'est dans ce contexte en permanence mondialisé de l'éducation qu'il faut percevoir, non comme exception historique mais comme un contre-courant parfois si fort qu'il a pu faire oublier le courant originel, l'importance que les nations, quand elles se développèrent avec la révolution industrielle, attachèrent à l'éducation. Gage de puissance économique par les compétences créées, mais aussi fabrique de citoyens ou sujets formatés. La III^e République française, comme le III^e Reich, l'État fasciste ou la République des Soviets, eurent besoin de l'éducation et fabriquèrent celle dont ils avaient besoin.

On sait tout cela, la France regardant comment fonctionnaient les écoles de l'autre côté des Vosges après la Guerre de 1870, ou les États-Unis après le Spoutnik commandant le fameux rapport « *A Nation at Risk* », etc.

Les classements contemporains des systèmes ne sont, pour notre époque, que l'équivalent, tant qu'à faire plus pacifique car ramené au seul développement économique, des compétitions va-t-en-guerre de ces temps-là.

Mais, à leur façon, tous ces systèmes qui se sont séparés du rameau supra-étatique en entrant dans la mouvance des nations concurrentes sont peu à peu devenus des systèmes nationaux, spécifiques, autonomes, autoréférencés, et sont devenus de plus en plus opaques les uns vis-à-vis des autres. La comparaison en éducation est née dans ce contexte, à la fois parce qu'il y avait des objets à comparer et parce que ces systèmes sont devenus étrangers les uns aux autres et ont besoin, comme une langue, dans cette Babel de l'éducation, de traducteurs.

L'international des rankings, bench markings et good practices

Une mondialisation conquérante...

En effet, nul n'ignore que depuis environ trois décennies, la question éducative, progressivement mais partout sur le globe, a commencé à être conjuguée d'une façon différente : l'investissement privé est privilégié dans tous les domaines dans la foulée du thatchérisme depuis le début des années 1980, les interventions de l'État doivent être réservées à des domaines

réputés souverains (comme la défense) et doivent faire la preuve de leur efficacité. Les citoyens deviennent peu ou prou, selon cette idéologie, les actionnaires de l'entreprise État. L'éducation est touchée.

Diverses évolutions furent liées à cette inspiration politique libérale ; l'éducation entre notamment dans l'ère de l'évaluation : évaluations internes, puis rapidement évaluations internationales, dont celle de l'OCDE, PISA, est le modèle le plus abouti (d'autres systèmes couvrent des régions du monde comme PASEC, qui évalue la « performance » des systèmes éducatifs des pays francophones d'Afrique subsaharienne, du Moyen-Orient, et d'Asie du Sud-Est, ou comme SACMEQ – *The Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality*).

Tout a été dit sur ces grandes enquêtes qui ont, de cycle en cycle, amélioré leur qualité, mais aussi qui se sont souvent elles-mêmes défendues d'être focalisées sur le classement ou palmarès des pays, défendues d'être tournées vers la seule performance scolaire, pour s'ouvrir à d'autres données, comme celles relatives au bien-être des élèves ou à leur environnement.

Il n'en est pas moins vrai que l'esprit que PISA a contribué à installer est celui auquel l'opinion, guidée par la presse, s'est intéressée : les classements entre pays, à partir des performances de leurs élèves à l'âge de 15 ans évalués sur des tests de compétences dans la langue nationale, en mathématiques et en sciences.

C'est toute une conception de l'éducation qui s'est plus ou moins imposée sans crier gare, sans débat ! Et une conception internationale, ou supranationale, dans la mesure où il est dit dès le départ que cette évaluation des élèves ne tiendra pas compte des « programmes nationaux », par exemple : l'éducation qui s'impose alors dans le monde est une éducation qui consacre les compétences décontextualisées des élèves dans trois « matières ». On décide de la disparition ou de l'effacement progressif de toute une famille de savoirs, ceux notamment qui constituent tous les ciments qui permettent aux sociétés de survivre. On n'enseignera donc ni la morale, ni le droit, ni l'art comme rapport spécifique au monde, ni la rhétorique, ni les religions, ni les modestes savoirs nécessaires à la vie de tous les jours, ni les langues vernaculaires, ni les savoirs sur l'homme, ni les savoirs des métiers, tout ce qui constitue la « culture » des sociétés au sens où nous l'avons définie.

Conséquence la plus apparente de PISA : les palmarès ont eu, alors même qu'il s'agissait d'une internationalisation du regard sur l'éducation, des conséquences très nationales. On a en effet vu, au fil des années, des pays propulsés en tête du classement vers lesquels les autres se sont plus ou moins tournés.

Chacun a, par exemple, en tête le cas de la Finlande, puis, plus tard, celui de la Corée du Sud. L'éducation mondiale serait une grande multinationale sans directoire identifié, mais avec une idéologie et des opérateurs nationaux qui n'auraient qu'à reproduire ici ce qui a « marché » là : c'est tout le règne des « *good practices* » qui détiendraient toutes les clés. On dit à chaque responsable de succursale que sa politique ne peut qu'être définie par ce qui a été observé ailleurs, les fameuses « *evidence-based policies* ».

Et comme il saute malgré tout aux yeux que les façons de traiter les élèves en Finlande et en Corée sont différentes, on propose alors ce que le Président Macron a appelé la « troisième voie », reprenant trois ans plus tard dans un discours ce qu'exprimait dans son livre, *L'école de demain* dès 2016, Jean-Michel Blanquer, estimant qu'il convient de rechercher une « *confluence* »

de ces deux modèles de réussite, que l'on a tendance à opposer », et que c'était possible en France pour « dessiner un modèle éducatif équilibré, mélange réussi de tradition et de modernité, d'épanouissement et de rigueur, d'effort et de liberté ».

Que ce discours à l'apparence séduisante ignore que l'état du système éducatif finlandais est la résultante de la longue histoire d'un pays où savoir lire est obligatoire pour pouvoir se marier depuis des siècles et où l'enseignement inclusif qu'on connaît s'est construit à la suite de luttes toutes politiques au siècle dernier contre un système très élitiste, n'est-ce pas grave ? Qu'il ignore que le rapport à l'apprentissage dans un pays de tradition confucianiste s'est construit depuis plus de deux millénaires dans tous les pays de l'extrême Asie, qu'il relève d'une définition de l'ordre du monde qui est un tout qu'on ne saurait « vendre par appartements »¹, n'est-ce pas important ? Peut-on oublier cela et faire de la politique à court terme avec des fondements culturels aussi anciens ?

... qui ne parvient pas à dépasser l'échec mondial de l'éducation

Comment juger tout cela ? Comment donc savoir ce qu'on fait quand on entre dans ce jeu selon lequel tous les États se retrouvent en fait composer comme une sorte de classe gigantesque où classements, distinctions et prix sont régulièrement proclamés ou distribués ?

On constate, en fait, que l'éducation, qui était censée à la fin de la Seconde Guerre mondiale ou lors des décolonisations être la solution qui s'imposait à l'humanité, est devenue souvent le problème. Que voit-on, en effet, dans la réalité de cette école de la compétition internationale :

- une tendance universelle à la privatisation des services éducatifs, qu'il s'agisse de l'école de base, et des innombrables cours privés d'après la classe (la *shadow education* de Mark Bray), ou de l'enseignement supérieur ;
- un développement sans borne des inégalités entre enfants à l'intérieur des systèmes nationaux, selon le niveau de fortune de leurs familles, de même qu'entre les divers systèmes éducatifs du monde. Certains pays se retrouvent de très loin les derniers de la classe dans un classement qui, vu les circonstances, est absurde ;
- de grandes promesses faites aux sociétés partout dans le monde lors des différentes phases de massification scolaire ; ces promesses ont rarement été tenues, que ce soit en termes de développement ou d'émancipation des peuples ;
- une mondialisation par la compétition qui conduit à négliger les questions propres des pays : non seulement les langues de groupes minoritaires, mais toute formation à d'autres choses qu'aux compétences visées par les évaluations internationales. On va vers une école et des sociétés sans culture commune ;
- des savoirs scolaires souvent confisqués par les États en fonction de préférences idéologiques, pour interdire certains enseignements scientifiques ou les opposer à des enseignements « alternatifs » ; le doute sur le statut de la vérité participe de l'affaiblissement de l'école ;

1. Cette métaphore est calquée sur une expression qui vient du domaine de l'immobilier (« vendre par appartements »), puis qui est passée dans le vocabulaire de l'économie pour désigner l'« achat ou la vente d'un groupe industriel ou financier par secteur d'activité ou par filiale ».

- une école souvent rejetée par ceux qui pourraient en bénéficier, soit parce que ce qu'elle enseigne apparaît inadapté à leurs besoins, soit parce que sa production de diplômés chômeurs apparaît comme une impasse ;
- une compétition qui n'a pas besoin de valeurs, puisqu'il suffit de rechercher à être premier dans la course, quelle qu'elle soit. Or, l'éducation ne peut se concevoir sans explicitation de valeurs ;
- une éducation de la compétition qui ne fait plus rêver, et de nombreux pays qui ont des difficultés à recruter des enseignants ;
- des enseignants de plus en plus souvent tenus pour responsables de la situation des systèmes éducatifs, et qui se voient souvent imposer par les États l'obéissance à des recettes et le salaire au mérite.

L'école telle qu'elle est configurée par la mondialisation actuelle est celle de l'échec : l'échec des systèmes eux-mêmes, mais aussi l'« échec scolaire », l'échec scolaire puis l'échec à vivre d'un grand nombre d'élèves, dans des pays de niveau économique très différent, qui est devenu un objet parasite nouveau à l'échelle anthropologique. Produit fatal d'une éducation qui n'a jamais considéré que sa finalité centrale était d'aider les enfants tels qu'ils sont à grandir et à vivre.

Conclusion : face à une mondialisation qui tourne à vide, l'éducation ne peut plus être traitée autrement que comme projet anthropologique global

La période constitue un véritable défi pour l'éducation, aujourd'hui et de façon durable, tant cette dernière s'avère un projet coextensif à l'humanité. Les discours dominants se focalisent sur la performance et la compétition, ou bien sont facilement inspirés par des idéologies ou religions qui ébranlent fortement le projet éducatif, et sont prêtes notamment à refonder diverses hiérarchies de l'humain. Il n'y a pas de discours pédagogique de rechange mondialement audible. Tout ce que l'on sait, c'est que l'école de la compétition n'est appuyée sur aucune légitimation, alors que l'école en a besoin.

Bernard Charlot, dans un livre récent², insiste sur le fait qu'il est nécessaire, à ce stade d'incertitude du projet éducatif, de réfléchir à nouveaux frais à la signification anthropologique de l'éducation. Il nous interpelle en proposant que soit consacré un « droit anthropologique » à l'éducation, qui doit permettre à chacun d'apprendre l'aventure de l'espèce humaine, et sa responsabilité, d'apprendre l'unité générique de l'espèce, en même temps, et tout autant, que la diversité historique des cultures, enfin d'apprendre la liberté, comme processus de singularisation et consécration de la dignité de chaque être.

Mondialisée, de fait, l'éducation peut disparaître sous un modèle compétitif sans valeur, à moins que l'homme ne se saisisse de ces enjeux.

Roger-François GAUTHIER

*Délégué général du Comité universitaire d'information pédagogique, copilote de
« Désordres dans les savoirs scolaires, Interpellation du curriculum français ».*

2. Charlot B., *Éducation ou barbarie*, 2020, Economica Anthropos.

L'UNESCO à la rencontre de l'école de la République : l'éducation à la citoyenneté mondiale

Philippe DESGOUTTES

La présence de l'UNESCO en France offre à l'école de la République l'opportunité d'ouvrir ses élèves aux grands défis internationaux d'aujourd'hui et de demain. L'institution onusienne a placé le concept de « citoyenneté mondiale » au cœur de sa stratégie éducative 2015-2030. La Commission nationale française pour l'UNESCO (CNFU) a mené, au sein d'une dizaine d'académies, une action ponctuelle de sensibilisation à l'éducation à la citoyenneté mondiale qui mériterait d'être prolongée en s'appuyant sur les instruments offerts par l'UNESCO.

L'UNESCO est la seule institution de l'ONU dont le siège est en France et plus précisément à Paris. Ce « pôle intellectuel de l'ONU » a pour mission de promouvoir la paix par la coopération internationale dans les domaines de la culture, de l'éducation, des sciences et de la communication. Cette implantation de l'UNESCO sur le sol national est une opportunité d'ouverture pour l'école de la République. Ceci d'autant plus que les normes ou objectifs définis par l'UNESCO dans chacun de ses quatre domaines de compétence ont une portée universelle et concernent donc la France. La période qui a vu les options stratégiques définies par l'UNESCO, dans le domaine de l'éducation, s'adresser plus particulièrement aux pays dits en voie de développement, est terminée. En ce début de XXI^e siècle et plus précisément depuis l'adoption d'un document stratégique en matière d'éducation pour les années 2015-2030, tous les pays, du Nord comme du Sud, sont concernés par les orientations définies par l'UNESCO.

Au cœur de cette nouvelle stratégie éducative 2015-2030, la promotion de l'éducation à la citoyenneté mondiale et des valeurs qui la fondent est centrale.

La stratégie « Éducation 2015-2030 »

Le programme de développement durable à l'horizon 2030 adopté par l'UNESCO lors de sa conférence générale qui s'est tenue à Paris en novembre 2015, est un engagement intergouvernemental d'envergure dont l'objectif est d'être un « plan d'action global pour l'humanité ». Ce programme se compose de 17 objectifs de développement durable (ODD) qui se veulent indissociables et concilient les trois dimensions économique, sociale et environnementale du développement durable.

L'éducation occupe une place centrale dans ce programme de développement durable à l'horizon 2030. D'une part, elle fait l'objet d'un objectif à elle seule : l'objectif de développement durable 4 (ODD 4 « Éducation de qualité »). D'autre part, elle est une composante essentielle de cinq autres objectifs : l'ODD 3 « Bonne santé et bien-être », l'ODD 5 « Égalité entre les sexes », l'ODD 8 « Travail décent et croissance économique », l'ODD 12 « Consommation et production responsables » et l'ODD 13 « Mesures pour lutter contre les changements climatiques ».

Des principes clairs et forts sous-tendent cette place centrale accordée à l'éducation. L'éducation est un droit humain fondamental car elle permet notamment à ceux qui en jouissent d'accéder à d'autres droits ; l'éducation est un bien public et l'égalité des sexes est indissociable de ce droit à l'éducation pour tous.

L'ODD 4 affiche un objectif ambitieux : assurer une éducation inclusive et équitable de qualité et promouvoir des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous. À ce titre, elle revêt un caractère universel applicable à tous les pays du monde, du Nord comme du Sud. De ce fait, elle se distingue du précédent programme de l'UNESCO en matière d'éducation qui a été développé entre 2000 et 2015. Ce dernier appelé « Éducation pour tous » se focalisait sur l'accès à une éducation de base de qualité pour tous les enfants, jeunes et adultes – éducation de la petite enfance, éducation primaire et secondaire, alphabétisation des jeunes et adultes. Elle s'adressait aux pays du Sud, à faibles revenus et affaiblis par des conflits. Les objectifs de l'ODD 4 sont plus vastes et concernent tous les pays.

L'ODD 4 se distingue enfin du précédent programme par son horizon : l'apprentissage tout au long de la vie doit être pertinent au plan économique, en permettant l'accès à un travail décent, et au plan politique, en permettant l'avènement d'une citoyenneté mondiale.

L'ODD 4 vise à ce qu'à l'horizon 2030, tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable notamment par l'éducation à la citoyenneté mondiale, aux droits de l'homme, à l'égalité des sexes, à la promotion d'une culture de paix et de non-violence.

Le concept de « citoyenneté mondiale »

Au cœur de la stratégie éducative 2015-2030, le concept de citoyenneté mondiale retenu par l'UNESCO n'a pas échappé aux critiques et continue aujourd'hui de prêter à discussion. D'aucuns auraient préféré parler de « citoyenneté planétaire », d'autres simplement de « cosmopolitisme » ; enfin,

un certain nombre auraient exprimé une préférence pour l'expression « citoyen du monde ». Quoi qu'il en soit, c'est le concept de « citoyenneté mondiale » qui a été retenu par l'UNESCO sans qu'il ait de définition universelle.

Sa particularité fondamentale est qu'il ne repose pas sur une assise juridique comme la citoyenneté française ou la citoyenneté de « superposition » qu'est la citoyenneté européenne.

Le concept de « citoyenneté mondiale », échappant à une vision proprement juridique, renvoie à une aspiration, à un sentiment d'appartenance à une communauté plus vaste que la communauté nationale ou régionale. En un mot, le concept de citoyenneté mondiale illustre l'idée que chaque être humain appartient à la communauté des hommes dont il en constitue une infime partie mais une partie responsable et solidaire de toutes les autres ; une partie qui conçoit l'humanité comme un tout indissociable. La citoyenneté mondiale s'apparente à ce titre à une éthique individuelle qui doit susciter des actions visant à promouvoir le bien commun et un avenir collectif meilleur. Les valeurs fondamentales de cette citoyenneté mondiale sont la non-discrimination, le respect de la diversité et la solidarité pour l'humanité.

En faisant la promotion de ce concept, l'UNESCO souhaite donner aux nouvelles générations apprenantes les moyens de relever les actuels et futurs défis mondiaux qui ne manqueront pas de survenir et de participer à l'édification d'un monde qualifié, selon les mots souvent employés par l'organisation onusienne, de « *plus juste, pacifique, tolérant, inclusif, sûr et durable* ».

L'éducation à la citoyenneté mondiale revêt selon l'UNESCO une triple dimension conceptuelle : une dimension cognitive relative à l'acquisition de connaissances et d'une réflexion critique ; une dimension socio-affective relative au développement d'un sentiment d'appartenance à une communauté humaine plus vaste, faite de responsabilités et de valeurs partagées, de solidarité et de respect des différences ; enfin, une dimension comportementale susceptible de générer des attitudes responsables aux niveaux local, national et mondial afin de promouvoir un monde durable et en paix.

Un concept pertinent et d'actualité

Promouvoir le concept de citoyenneté mondiale en ce début de XXI^e siècle est d'autant plus pertinent que le monde est devenu de plus en plus interconnecté et interdépendant. Grâce aux progrès vertigineux des technologies de l'information et de la communication – le développement de l'Internet – plusieurs milliards d'humains sont devenus des individus plus ouverts sur des univers différents de ceux dans lesquels ils vivent et plus au fait de défis communs à l'ensemble de l'humanité. La notion de frontière a disparu de cet univers numérique. Cette interconnexion numérique est venue s'ajouter depuis le début des années 2000 à un processus croissant d'interdépendance économique et financière entre les différents États du monde. Les échanges humains, quant à eux, se sont jusqu'à la crise sanitaire mondiale de la Covid-19, démultipliés notamment par l'entremise du développement du tourisme de masse.

Parallèlement à ce phénomène, de nombreux défis ont fait apparaître la nécessité de rechercher des solutions qui dépassent le cadre national. Le changement climatique et la nécessité de promouvoir un développement durable en sont les exemples les plus emblématiques.

Comment décliner ce concept sur le plan national ?

Il serait logique de penser que, puisque l'éducation à la citoyenneté mondiale concerne des questions et des enjeux mondiaux, un certain degré de maturité intellectuelle soit requis et qu'en conséquence, les élèves de l'enseignement post primaire seraient les mieux à même d'en profiter.

Ce n'est pas la position de l'UNESCO. Des trois composantes déjà évoquées de la citoyenneté mondiale, la plus délicate est la dimension socio-affective qui porte sur les attitudes et les valeurs. Au contraire des connaissances qui sont acquises principalement par l'apprentissage en classe, les valeurs et les attitudes envers les autres sont surtout le fruit d'une accumulation d'expériences individuelles et donc d'un processus de socialisation. C'est pourquoi il est préconisé par l'UNESCO que le moment le plus opportun pour commencer une éducation à la citoyenneté mondiale est celui de la petite enfance.

Dans le cadre scolaire, l'éducation à la citoyenneté mondiale, n'est pas censée faire l'objet d'une matière à part entière. Cette éducation ayant pour objet la promotion des valeurs fondamentales précédemment évoquées, à savoir la non-discrimination, le respect de la diversité et la solidarité, il peut être recouru à un large éventail de moyens. Elle peut s'insérer dans des matières existantes comme l'instruction civique ou être abordée lors de l'évocation de questions de culture générale traitant des problématiques relatives aux droits de l'homme ou de la démocratie ; elle peut aussi faire l'objet d'un enseignement particulier. L'important dans la vision de l'UNESCO est que les politiques éducatives des différents États reflètent et promeuvent les valeurs de la citoyenneté mondiale.

Celle-ci reposant sur des valeurs et des pratiques, il paraît fondamental, pour aborder sa dimension socio-affective, de recourir selon l'expression onusienne à « *une pédagogie holistique* » : en un mot, l'enseignement théorique et la pratique doivent aller de pair. Des expériences dans la vie quotidienne des élèves, que ce soit dans le cadre scolaire ou dans leur environnement de vie, sont donc préconisées.

La question de la formation éventuelle des enseignants à la problématique de la citoyenneté mondiale relève d'une approche similaire. Le recours à une formation distincte ne s'impose pas et l'approche de cette problématique peut s'intégrer dans d'autres domaines abordés par l'enseignement de la pédagogie.

Devant la difficulté à poser une définition universelle de la notion de citoyenneté mondiale, l'UNESCO n'a pas élaboré un modèle de programme d'étude spécifique. Elle a juste produit un document d'orientation générale sur les objectifs globaux de l'éducation à la citoyenneté mondiale en matière d'enseignement et d'apprentissage. Elle laisse aux différents États le choix des moyens à mettre en œuvre pour atteindre ces objectifs.

L'action menée par la Commission nationale française pour l'UNESCO (CNFU)

Chaque État a la particularité d'être représenté auprès de l'UNESCO par une ambassade et une commission nationale. Si la première a une fonction de représentation politique traditionnelle, la seconde a une mission plus technique : la commission nationale est une interface entre le pays considéré

et l'institution onusienne. À ce titre, la CNFU doit promouvoir l'influence française dans les travaux de l'UNESCO en agissant en partenariat avec les ministères français concernés. Parallèlement, elle doit faire connaître aux responsables nationaux publics et privés, les objectifs stratégiques de l'UNESCO en matière d'éducation, de sciences, de culture ou de communication. Aucun lien hiérarchique ne relie les ambassades aux commissions nationales, ces dernières étant présidées dans 80 % des pays par le ministre de l'Éducation. La France a, comme certains États, choisi de mettre à la tête de sa commission nationale, une personnalité – René Cassin fut ainsi en 1946 le premier président de la Commission nationale française pour l'UNESCO – ou un haut fonctionnaire à la retraite.

Dans le cadre de sa mission de sensibilisation des acteurs du monde français de l'éducation aux objectifs stratégiques de l'UNESCO, la Commission nationale française pour l'UNESCO a développé pendant près de quatre années, de début 2016 à mi-2019, une action auprès des recteurs, professeurs et lycéens sur la problématique de l'éducation à la citoyenneté mondiale.

En partenariat avec le recteur, une journée « Éducation à la citoyenneté mondiale » a ainsi été organisée dans une dizaine d'académies parmi lesquelles Paris, Lille, Bordeaux, Lyon, Clermont-Ferrand, Amiens, Reims ou Nantes. À chaque fois, ces journées regroupaient près de 150 jeunes – lycéens de la seconde à la terminale et collégiens de la classe de troisième – provenant de divers établissements de l'académie mais majoritairement implantés dans des zones d'éducation prioritaires. Elles ont été animées par les professeurs et un expert « citoyenneté mondiale » de l'UNESCO. Organisées le matin en ateliers thématiques portant sur des sujets relevant de la problématique de la citoyenneté mondiale – dialogue interculturel, notion de « bien commun » de l'humanité... Les journées se poursuivaient l'après-midi par une table ronde portant sur les correspondances et différences entre les citoyennetés française, européenne et mondiale. Cette table ronde mobilisait face à l'ensemble des élèves des acteurs de la cité engagés dans les problématiques de citoyenneté : responsables politiques locaux (maires comme celui de Reims ou députés), acteurs du monde associatif (LICRA ou Ligue de l'Enseignement), personnalités (comme le Défenseur des droits à Paris), intellectuels, professeurs d'universités ou sportifs locaux de renom.

Cette action a sans aucun doute suscité un grand intérêt auprès des recteurs qui furent pour certains d'entre eux des plus coopératifs, auprès du corps enseignant et des élèves également. Nombre de professeurs ont pris l'initiative de préparer cette journée bien en amont au sein de leurs cours. Au-delà de ce constat de réussite de l'opération, on ne peut cependant que relever certaines limites de l'exercice : une action ponctuelle de sensibilisation ne peut suffire à elle seule si elle ne s'inscrit pas dans une action ou une politique plus globale, envisagée dans la durée.

L'UNESCO offre aux établissements scolaires qui souhaitent relever ce défi, l'opportunité d'inscrire ce genre d'actions de sensibilisation dans un projet pédagogique alliant temps et articulation avec les parcours scolaires, en adhérant au « réseau des écoles associées de l'UNESCO » ou en favorisant la création de « clubs UNESCO ».

Créé en 1953, le réseau des écoles associées de l'UNESCO (réseau) regroupe à l'heure actuelle près de 12000 établissements dans le monde. En 2021, en France, près de 120 établissements en relèvent, ce qui est très peu

en comparaison de pays comme le Japon. Il s'agit d'écoles maternelles, de collèges, de lycées généraux, professionnels et technologiques, d'établissements spécialisés et adaptés. Ce réseau est ouvert à toute équipe pédagogique pluridisciplinaire qui, en accord avec le chef d'établissement, élabore un projet innovant sur trois ans, axé sur une thématique internationale suivie par l'UNESCO : le développement durable, la préservation du patrimoine, l'éducation à la paix et aux droits de l'homme, l'éducation à la citoyenneté mondiale, le dialogue interculturel...

Créé en 1947, le réseau mondial des clubs UNESCO quant à lui, compte actuellement plus de 4 000 associations. Ces clubs peuvent être créés au sein de l'institution scolaire ou en dehors et ont pour objectifs de promouvoir les programmes et idéaux de l'UNESCO. La Commission nationale française pour l'UNESCO est, en France, responsable du développement de ces deux réseaux. Elle accompagne l'instruction des dossiers de labellisation pour le réseau des écoles associées et accorde l'agrément pour les clubs.

L'UNESCO est une ressource à exploiter pour l'école de la République et une véritable opportunité pour élargir l'horizon intellectuel de nombreux collégiens et lycéens. L'éducation à la citoyenneté mondiale peut être enfin un puissant levier pour l'apprentissage du vivre ensemble.

Philippe DESGOUTTES

Ancien directeur de cabinet du président de la Commission nationale française pour l'UNESCO (2016-2019)

Vers un espace européen de l'éducation : un programme phare et quelles politiques ?

Hervé TILLY

Dans le domaine de l'éducation, l'Union européenne est surtout connue pour son programme phare, Erasmus+. Pourtant, au-delà de cette indéniable réussite, et même si les États membres conservent toute leur compétence en la matière, elle a aussi beaucoup contribué à la coopération éducative en Europe. Bien que ses propositions manquent parfois de visibilité, l'Union européenne offre un cadre structuré et financé qui présente une vraie opportunité pour des initiatives concrètes et tournées vers les jeunes, les professeurs et, plus généralement, tous les membres de la communauté éducative.

Faut-il maintenir ou rouvrir les établissements scolaires ? Comment assurer la continuité scolaire ? Quels moyens pour éviter les décrochages ? Le 14 avril 2020, sous présidence croate, les ministres chargés de l'éducation de l'Union européenne, ainsi que la Commission européenne, échangeaient en vidéoconférence pour faire le point sur l'impact de la pandémie de COVID-19 dans le secteur de l'éducation.

Alors que depuis le 17 mars les frontières des pays européens se fermaient les unes après les autres, sans réelle coordination, bloquant ainsi la mobilité des bénéficiaires du programme phare de l'UE (Erasmus+), la crise sanitaire confirmait l'importance des comparaisons et de la coopération internationale, notamment au niveau européen, pour analyser la crise COVID-19 et partager stratégies et bonnes pratiques.

Cette vidéoconférence a permis aux ministres de l'Éducation de continuer à partager leurs expériences d'apprentissage à distance et les défis connexes, tels que l'organisation de l'apprentissage et de l'enseignement virtuels, la mise à niveau des systèmes informatiques existants, la protection de l'accès et de la qualité de l'éducation et de la formation, ainsi que la fourniture de divers types de soutien personnalisé aux étudiants, aux enseignants et aux familles. Les ministres ont échangé des informations sur les plans nationaux pour l'organisation de la fin de l'année scolaire et universitaire, la notation, les

examens, ainsi que les inscriptions à différents niveaux d'enseignement. Ils ont également abordé la question de la suppression des obstacles à la mobilité d'apprentissage.

La crise sanitaire a ainsi mis en lumière, au-delà du programme Erasmus et des enjeux de sa mise en œuvre, cette compétence d'appui de l'Union européenne en matière d'éducation (incluant l'enseignement supérieur) et de formation professionnelle, qui lui permet également de mener des actions pour appuyer, coordonner ou compléter l'action des États membres.

Certes, de telles réunions ont également eu lieu au sein de l'UNESCO et de l'OCDE, mais l'Union européenne dispose d'un cadre, d'une méthode et de moyens d'action qu'il convient d'évaluer au regard des nouvelles ambitions françaises et du contexte mondial désormais très sensible à cette question.

Vers un espace européen de l'éducation : une ambition renouvelée...

Pour l'Europe...

Si l'espace européen de la recherche a été consacré dans la dernière version du Traité, et si l'espace européen de l'enseignement supérieur fait l'objet d'un processus intergouvernemental spécifique (Sorbonne-Bologne)¹, l'éducation n'a qu'assez récemment émergé comme domaine d'action structuré de l'UE. À cet égard, la quasi-absence d'initiatives en lien avec l'éducation dans la liste des six priorités de la Commission européenne (2019-2024)² est révélatrice.

De ce point de vue, une étape décisive a été franchie dans le discours de la Sorbonne du président de la République le 26 septembre 2017³, signal d'un réinvestissement politique inédit dans l'éducation, et d'une promotion en haut de l'agenda politique européen autour de quatre priorités :

- *l'intensification de la mobilité et des échanges ;*
- *l'émergence d'universités européennes ;*
- *le renforcement de l'apprentissage des langues ;*
- *la promotion de la coopération entre États membres en matière de reconnaissance mutuelle des titres et diplômes de l'enseignement supérieur et de fin d'études au niveau secondaire.*

L'importance du signal ne peut être négligée, comme en témoignent le fait que tous les textes européens qui ont ensuite suivi ont décliné ces priorités quasiment sans changement⁴.

1. Voir le dernier communiqué : eha2020rome.it

2. https://ec.europa.eu/info/strategy_fr

3. <https://www.elysee.fr/emmanuel-macron/2017/09/26/initiative-pour-l-europe-discours-d-emmanuel-macron-pour-une-europe-souveraine-unie-democratique>

4. Communication de la Commission *Renforcer l'identité européenne par l'éducation et la culture* du 14 novembre 2017 ; conclusions du Conseil européen du 14 décembre 2017 ; conclusions du Conseil des ministres de l'éducation relatives aux avancées vers la vision d'un Espace européen de l'éducation du 22 mai 2018.

... et pour la France

J.-M. Blanquer a, dès sa prise de fonction en tant que ministre de l'Éducation nationale, affirmé l'importance d'ouvrir le système éducatif français à l'international ; la présence française dans toutes les instances internationales traitant d'éducation a été redynamisée, avec le soutien des autres ministères et notamment du ministère de l'Europe et des affaires étrangères. L'objectif est double : il s'agit, en premier lieu, d'améliorer la qualité de notre système éducatif en s'inspirant de bonnes pratiques d'autres États membres ainsi que, en même temps, de faire valoir les positions françaises dans les enceintes de l'Union et de promouvoir notre système éducatif à l'étranger.

La France : puissance éducative du XXI^e siècle dans le monde

L'éducation n'a pas échappé à la mondialisation de son environnement et aux nouveaux défis humains, économiques, sociaux et culturels posés ; sa place dans les agendas internationaux s'en est trouvée singulièrement renforcée.

En dépit d'une réelle hétérogénéité des systèmes éducatifs en Europe (du système centralisé à la française jusqu'au système décentralisé dans les *Länder* allemands), les défis sont comparables, en Europe et dans le monde, notamment :

- *la montée des populismes*. Développer dès le plus jeune âge l'éducation citoyenne, les compétences en langues et la familiarité avec le dialogue interculturel notamment, est devenu clef dans la prise de conscience d'une véritable citoyenneté européenne⁵ ;
- *l'essor du numérique*. Développement des compétences numériques et de l'enseignement du et par le numérique, avec le souci d'enseigner à lutter contre la cyber-désinformation ;
- *l'adéquation des compétences avec les besoins du marché du travail*. La profonde transformation du monde du travail et l'émergence de besoins en nouvelles compétences en constante mutation, les enjeux démographiques pour certains pays, qui conduisent à des difficultés à répondre aux besoins de main-d'œuvre, la crise économique de 2008, entre autres, ont conduit à des initiatives importantes au sein de l'Union européenne ; ainsi en 2013, la Commission européenne a-t-elle lancé « l'Alliance européenne pour l'apprentissage ». Inscrite dans un panel d'outils et d'initiatives déjà proposés par la Commission européenne en faveur de l'emploi des jeunes, et dans le cadre de la garantie pour la jeunesse⁶ adoptée par le Conseil en avril 2013, cette Alliance a comme objectif principal de contribuer à promouvoir l'apprentissage partout en Europe,

5. Cet objectif peut également être mis en relation avec le projet de Comité pour l'enseignement de l'histoire adossé au conseil de l'Europe et porté sous la présidence française (2019).

6. RECOMMANDATION DU CONSEIL du 22 avril 2013 sur l'établissement d'une garantie pour la jeunesse (2013/C 120/01).

en s'inspirant beaucoup des modèles d'apprentissage de type *dual* existant en Allemagne, en Autriche ou en Suisse. Très récemment encore, les pays européens se sont fixé une feuille de route pour les années 2021-2025 (déclaration d'Osnabrück) en matière d'enseignement et de formation professionnels, avec un accent mis, notamment, sur le digital et l'écologie⁷.

Un programme phare, Erasmus+...

Le programme Erasmus+ Éducation Formation, probablement le plus connu des initiatives de l'union européenne, mériterait un développement spécifique ; à ce stade, retenons que ce programme va bien au-delà de la mobilité des étudiants, et contribue largement au développement des coopérations en finançant, outre des mobilités, des partenariats et des appuis aux réformes éducatives, au travers de trois actions clés :

- *la mobilité individuelle à des fins d'éducation et de formation*. Le programme vise à donner aux étudiants, stagiaires, élèves, apprentis, enseignants, formateurs, personnels, demandeurs d'emploi, jeunes, etc., la possibilité de séjourner (études, stage) à l'étranger pour renforcer leurs connaissances, leurs compétences et leur employabilité ;
- *la coopération et le partenariat pour l'innovation et le partage d'expérience*. Le programme aide les organisations à travailler dans le cadre de partenariats européens ou internationaux avec un large panel d'acteurs privés et publics. Il permet de partager les savoir-faire et d'innover dans les domaines de l'éducation, de la formation, de la jeunesse et du sport ;
- *le soutien à la réforme des politiques*. Outre des activités spécifiques (notamment Jean Monet), il finance également d'autres instruments européens tels que le passeport Europass, les réseaux ECVET, Euroguidance et Eurydice ou encore le Processus de Bologne.

L'autre particularité du programme Erasmus+ réside dans **sa mise en œuvre largement déconcentrée** dans les États membres, permettant ainsi une articulation aussi bonne que possible entre les objectifs du programme et les ambitions des ministres. En effet, si un règlement du Parlement européen et du Conseil permet le financement au niveau européen sur la base de programmes de travail annuels, en France, le programme Erasmus+, pour ses volets éducation et formation, est géré par l'agence Erasmus+ France/Éducation & Formation installée à Bordeaux. Le volet jeunesse est géré par l'agence Erasmus+ France/Jeunesse & Sport, intégrée à l'agence du service civique. 95 % des fonds Erasmus+ sont ainsi gérés nationalement, les autres actions du programme, dites « centralisées », sont gérées directement depuis Bruxelles par l'agence Exécutive Education, Audiovisuel et Culture (EACEA)⁸.

Enfin, le programme Erasmus+, qui est devenu de plus en plus inclusif, fait partie des réussites de l'Union européenne : 30 ans après sa création, 9 millions de personnes en ont bénéficié. Parmi eux, 4,4 millions d'étudiants,

7. <https://www.aefinfo.fr/depeche/641049-les-pays-europeens-se-fixent-une-feuille-de-route-2021-2025-en-matiere-d-enseignement-et-de-formation-professionnels>

8. https://eacea.ec.europa.eu/erasmus-plus_fr

mais également des collégiens, lycéens, apprentis, éducateurs et formateurs, jeunes diplômés, demandeurs d'emplois, volontaires, professionnels du monde associatif et sportif, etc. L'agence Erasmus en France⁹ estime qu'à l'horizon 2027, ce sont 22 millions de citoyens qui auront bénéficié des programmes de mobilité depuis 1987. En 2019, 102476 personnes ont bénéficié, en France, d'une mobilité financée par Erasmus+ en Europe ou hors d'Europe. Parmi eux se trouvent plus de 57087 étudiants (en échange universitaire ou en stage) et 23722 apprenants issus de la formation professionnelle. Le budget alloué à Erasmus+ en France en 2019 était de plus de 247 millions d'euros, en augmentation de 22 % par rapport à 2018.

D'une manière générale, la mise en œuvre du programme a su s'adapter, s'alléger et simplifier ses procédures et charges administratives, la mobilité, des jeunes s'est trouvée renforcée.

... et une stratégie globale dédiée concurrencée

L'éducation en Europe : une simple compétence d'appui...

Dans le domaine de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, l'Union européenne dispose d'une simple compétence d'appui¹⁰ et ne peut, sauf exception relative à des champs de compétence croisés¹¹, adopter d'actes juridiquement contraignants.

À cet égard, il faut noter que l'éducation n'a été reconnue formellement comme compétence européenne que tardivement, par le traité de Maastricht, en 1992. Les États membres l'ont accepté avec réticence car il s'agissait de possibles actions européennes dans un domaine considéré comme fondateur de l'identité nationale et réservé, soit à l'action de l'État central, dans les pays centralisés, soit à celle des collectivités infra-étatiques, dans les États fédéraux. Seul un domaine spécifique, celui de la formation professionnelle, avait été expressément visé par un article du traité de Rome¹².

Ainsi, l'action de l'Europe a été, à l'origine, quasi exclusivement consacrée à l'aspect économique de l'éducation, en l'occurrence à la formation professionnelle des adultes, et était inscrite dans le droit fil du marché unique. D'ailleurs, les premières actions de la Communauté dans ce domaine ont surtout pris la forme de directives relatives à la reconnaissance des qualifications professionnelles, fondées sur les dispositions relatives à la libre circulation des travailleurs, ou de financements accordés par le biais des fonds structurels (Fonds social européen notamment).

9. <https://agence.erasmusplus.fr/>

10. Article 6 e) du TFUE, détaillé aux articles 165 et 166.

11. Par exemple, en lien avec la libre circulation des travailleurs, la directive (UE) 2016/801 du parlement européen et du Conseil du 11 mai 2016 relative aux conditions d'entrée et de séjour des ressortissants de pays tiers à des fins de recherche, d'études, de formation, de volontariat et de programmes d'échange d'élèves ou de projets éducatifs et de travail au pair ; <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016L0801&from=PL>

12. <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/fr/sheet/139/education-et-formation-professionnelle>

De ce point de vue, l'adoption de la Déclaration, dite de Paris, sur la promotion de l'éducation à la citoyenneté et aux valeurs communes de liberté, de tolérance et de non-discrimination¹³, suite aux attentats de janvier 2015, marque une étape : bien que non contraignante, elle consacre la citoyenneté comme un pilier de l'Union européenne dans le champ éducatif.

... mais des cadres de travail nombreux

Dans le domaine de l'éducation, l'Union européenne ne manque ni de cadre ni d'objectifs. Fondée sur la subsidiarité et la « *méthode ouverte de coordination* », l'action de l'Union européenne repose sur quatre piliers : des orientations partagées, des recommandations par pays, des mutualisations et des outils, et le développement de coopérations. Au fil des années, le cadre s'est enrichi d'orientations stratégiques, définies dans le *Cadre stratégique Éducation et formation 2020* et de sept objectifs chiffrés définis à l'horizon 2020 :

- décrochage scolaire à 10 % pour les 18-24 ans ;
- part des diplômés de l'enseignement supérieur à 40 % parmi les 30-34 ans ;
- 95 % des enfants entre l'âge de quatre ans et l'âge d'entrée dans l'enseignement primaire obligatoire intégrés dans un dispositif éducatif ;
- pas plus de 15 % des élèves de 15 ans ayant de faibles compétences en lecture, sciences et en mathématiques ;
- 15 % des adultes de 25-64 ans bénéficiaires de l'éducation et de la formation tout au long de la vie ;
- développement de la mobilité dans l'enseignement supérieur (20 %) et dans l'enseignement et la formation professionnels initiaux (6 %) ;
- amélioration de l'employabilité des jeunes diplômés (82 %).

Ces indicateurs sont examinés dans le cadre du programme national de réforme (PNR) qui expose la stratégie des États membres pour mettre en œuvre les objectifs de la stratégie Europe 2020, pour une croissance « *intelligente, durable et inclusive* ». Le programme de réforme national s'inscrit, depuis 2011, dans le cadre du semestre européen (premier semestre de l'année), qui articule son examen avec celui du programme de stabilité ; il est préparé en lien avec l'ensemble des administrations concernées et fait l'objet d'une consultation des parties prenantes. Le second semestre, dit semestre national, est consacré à la mise en valeur des mesures prises par le gouvernement pour répondre aux éventuelles observations de la Commission. S'agissant de la France, ces recommandations concernent régulièrement l'enseignement et la formation professionnels.

De nombreux outils partagés ont également été développés tels quels, notamment, le Cadre européen des certifications, le passeport Europass, le classement des établissements d'enseignement supérieur U-Multirank, les crédits transférables ECVET – *European Credit system for Vocational Education and Training* – qui permet aux apprenants de la voie professionnelle initiale (élèves de lycées professionnels et apprentis) d'obtenir une reconnaissance de leurs acquis d'apprentissage lors de stages ou de formations dans un autre pays d'Europe, ou le réseau européen sur les systèmes éducatifs Eurydice¹⁴.

13. <https://epale.ec.europa.eu/fr/resource-centre/content/declaration-sur-la-promotion-de-leducation-la-citoyennete-et-aux-valeurs>

14. <https://www.education.gouv.fr/eurydice-reseau-europeen-sur-les-systemes-educatifs-3182>

Enfin, afin d'encourager la mutualisation et l'échange de bonnes pratiques, des cadres de concertation ont été créés tels que, notamment, les six groupes thématiques « *Éducation et formation 2020* » (enseignement scolaire, enseignement supérieur, enseignement et formation professionnels, éducation des adultes, éducation préscolaire, éducation numérique et promotion des valeurs communes et de l'éducation inclusive).

Plus récemment les « revues par les pairs », sous différentes formes (« *peer learning* », « *peer counselling* », ...) se sont multipliées entre pays européens : ce sont des temps d'échanges et de dialogue très riches et, en général, très constructifs ; ils ont lieu dans un pays d'accueil et permettent aux États membres de se situer et de faire connaître leurs spécificités, mais aussi d'échanger, au-delà de clivages politiques parfois très vifs, sur des défis similaires, de partager les bonnes idées sur les thématiques ciblées comme de découvrir plus en profondeur un environnement national professionnel et culturel autre. Parmi les dernières revues organisées en France, citons les journées organisées sur le thème de la ressource digitale éducative (du 14 au 16 mars 2018) et celles consacrées à la formation des enseignants comme élément clef de la mise en œuvre de la Déclaration de Paris (19-22 mars 2017) pour le groupe « Valeurs communes et luttes contre les discriminations ».

Enfin, jusqu'à huit réunions annuelles (au niveau de la direction générale pour l'enseignement scolaire, l'enseignement et la formation professionnelle et l'enseignement supérieur) permettent régulièrement des échanges entre décideurs du domaine éducatif. Au sommet, le conseil des ministres de l'Union européenne en charge de l'éducation, est l'instance politique de plus haut niveau. Dans son enceinte, les ministres en charge des questions d'éducation (enseignement scolaire, enseignement supérieur et enseignement et formation professionnels) adoptent des conclusions, ou diverses résolutions, et débattent selon un ordre du jour fixé par la présidence en cours (aidée en cela par le secrétariat général du Conseil). De 2014 à 2020, 20 conseils formels et informels ont donné lieu à 27 décisions (recommandations, résolutions et conclusions, hors débats et échanges divers). Les domaines de décision reflètent, en grande partie, l'actualité des priorités politiques en France et, plus généralement, en Europe : formation des enseignants, assurance qualité, numérique éducatif, inclusion, développement de l'esprit critique, formation tout au long de la vie, multilinguisme, compétences, esprit d'entreprise, lutte contre le décrochage scolaire, transition écologique, etc., avec même une certaine réactivité : conseil informel le 17 mars 2015 après les attentats du début de l'année ou conseils exceptionnels pour répondre aux défis de la crise sanitaire notamment.

Une coopération européenne qui doit gagner en visibilité

Pourtant, en comparaison de l'impact des résultats de programmes internationaux très visibles tels que PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves), TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) ou PIRLS (*Progress in International Reading Literacy*), les mesures prises au plan européen peinent à gagner en visibilité.

En premier lieu, les recommandations (et résolutions) européennes sont le résultat de négociations relativement longues, inscrites dans le cadre d'une présidence, soit un semestre, plus ou moins raccourci selon qu'il intègre ou non

la période estivale. Les textes, très généraux, posés sur la table sont dans la très grande majorité en langue anglaise d'où une certaine ambiguïté des concepts lors de la négociation elle-même et de la traduction finale (voir le débat sur l'anglais « *skill* » ou « *competence* » et le français « compétence », notamment). Les discussions progressent sur la base du consensus et ont tendance à araser les sujets les plus complexes. De ce point de vue, l'acquis européen est moins visible que certains classements très reconnus, bien médiatisés et fondés sur des évaluations mondiales encadrées par des protocoles robustes.

Par nature non contraignantes (à l'exception de certaines rares directives ou règlements comme celui encadrant le programme Erasmus+), les différentes décisions prises permettent cependant de construire des visions communes et de poser les bases d'un espace européen de l'éducation qui n'en est qu'à ses débuts, la compétence restant celle des États, voire celle des collectivités infra-étatiques. Cette absence de contrainte et le maintien des compétences dans les États membres sont peut-être d'ailleurs plus une opportunité de développer des initiatives moins institutionnelles et plus tournées vers le terrain s'appuyant sur les coopérations bilatérales européennes existantes, et cela dans des domaines tels que l'enseignement et la formation professionnels, la formation et la mobilité des enseignants, le numérique éducatif, etc.¹⁵

Conclusion : où en sommes-nous ?

Malgré le retrait du Royaume-Uni du programme Erasmus+, alors qu'il aurait pu choisir de continuer à y participer moyennant une contribution, l'espace européen de l'éducation devrait continuer à se renforcer.

En premier lieu, la fin de l'année 2020 a été marquée par trois événements importants pour le programme Erasmus+ 2021/2027 qui finance à la fois les mobilités et les partenariats :

- l'accord sur le cadre financier pluriannuel et l'instrument de relance trouvé au Conseil européen, le 10 décembre dernier, consacre une augmentation du budget prévisionnel du programme de l'ordre de 80 % (par rapport à la période actuelle). Cela correspond à un quasi-doublement, compte tenu du Brexit, le budget prévu s'élevant désormais à 26,512 milliards d'euros. Dix millions de personnes devraient en bénéficier, c'est-à-dire presque autant qu'au cours des trois dernières décennies ;
- de plus, l'accord sur le règlement du programme lui-même, auquel sont parvenus, le 11 décembre, le Conseil et le parlement européen, avec le soutien de la Commission, ouvre la voie à l'adoption définitive du texte au début de l'année 2021. L'adoption par le Conseil pourrait avoir lieu en avril, le vote du Parlement européen en mai, et la publication au JOUE vraisemblablement en mai prochain. Le compromis final, qui rend le programme plus inclusif et plus vert, porte notamment sur la gouvernance,

15. Sur ce point, la coopération franco-allemande est exemplaire, voir les résultats de la huitième rencontre entre les ministres de l'éducation des *Länder* allemands et les recteurs des académies françaises (25 janvier 2021) : <https://www.education.gouv.fr/8e-rencontre-entre-les-recteurs-d-academie-et-les-ministres-de-l-education-des-lander-309095>.

la mobilité des élèves et celle des adultes et, finalement, sur la répartition du budget : un coup de pouce est donné en faveur de l'enseignement et de la formation professionnels, de l'éducation des adultes et du sport. L'éducation et la formation représentent 83 % du budget total ;

- enfin, au terme d'un long processus concerté d'élaboration, la nouvelle convention constitutive du groupement d'intérêt public « Agence Erasmus+ France/Éducation & Formation » est prorogée pour une durée indéterminée et sa gouvernance est renforcée. Il s'agit de permettre à l'agence de relever le double défi de l'augmentation du budget du programme Erasmus+ et de la gestion de l'après-crise sanitaire (relance de la mobilité).

L'espace européen de l'éducation devrait également bénéficier du développement des universités européennes¹⁶ (financées par le programme Erasmus+). Deux appels à projets pilotes ont été lancés en 2018 et en 2019 afin de tester différents modèles : 41 projets de 3 ans en résultent (17 sur 2019-2022 ; 24 sur 2020-2023) et 32 établissements français sont impliqués dans 28 de ces alliances.

Par ailleurs, un nouveau cadre stratégique est à définir pour l'après 2020. Dès janvier 2021, la Commission européenne a soumis à la discussion un document de position (« *non-paper* »). Outre le renouvellement des indicateurs afin qu'ils soient en adéquation avec les nouvelles orientations politiques de la coopération éducative européenne (cinq nouveaux objectifs), est également proposée une nouveauté : un renforcement de la gouvernance du Cadre stratégique post-ET2020.

Les premières discussions montrent une dualité d'approche au sein du comité de l'éducation. Une première approche, prônée notamment par l'Allemagne, les Pays-Bas et la Suède, soutient le *statu quo* en termes de coopération entre États membres et de gouvernance du Cadre stratégique. Une autre approche menée par la Croatie, la France, la Belgique et l'Irlande, est au contraire favorable à une structuration renforcée de la coopération, suivant la proposition de la Commission. Ces différences d'approche se sont cristallisées sur la question du comité directeur, nouvel organe de coordination proposé par la Commission. Son rôle et sa composition entraînent une réflexion d'ensemble sur la place des Groupes de travail déjà créés et notamment sur le Groupe de haut niveau.

À cet égard, le fait que la Commissaire actuelle, Mariya Gabriel, soit tout à la fois en charge de l'innovation, de la recherche, de la culture, de l'éducation et de la jeunesse est probablement une opportunité pour renforcer l'ensemble des initiatives visant à doter les pays membres de l'Union européenne d'une véritable économie de la connaissance.

La future présidence française de l'Union devrait marquer une étape et développer de nouvelles visions communes entre les États membres dans le domaine de l'éducation, s'agissant notamment de l'importance des financements ou de la formation des enseignants.

Hervé TILLY

Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche

16. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid137063/les-universites-europeennes.html>

**METTRE EN ŒUVRE
L'INTERNATIONALISATION,
DE L'ÉCOLE À L'UNIVERSITÉ**



L'accréditation Erasmus des établissements scolaires : une nouvelle chance pour l'école française

Marc BUISSART et Annie LHÉRÉTÉ

Cet article s'efforce de faire le point sur la façon dont l'école française se positionne face aux défis de l'ouverture européenne et internationale. Il sensibilise les acteurs de l'éducation aux nouvelles opportunités pour une mobilité large et réussie et montre que l'accréditation est une chance pour les établissements. Les rédacteurs analysent les conditions de réussite de la demande d'accréditation à l'aune du bilan de la première session des évaluations « Accréditations 2021-2027 » mise en place par l'Agence Erasmus+ France dans les secteurs de l'enseignement scolaire, de l'enseignement et de la formation professionnelle, et de la formation des adultes.

En 2002, Xavier, 25 ans, part pour achever son DEA de sciences économiques à Barcelone dans le cadre du programme Erasmus. C'est le point de départ du film de Cédric Klapisch, *L'auberge espagnole*, qui fait connaître Erasmus très largement dans le grand public. Depuis, Erasmus s'est développé et enrichi. Devenu Erasmus+, le programme s'adresse beaucoup plus largement à des publics nombreux et variés : étudiants, élèves, enseignants de l'enseignement général ou professionnel, apprentis, adultes. Le budget a été régulièrement abondé au fil des années et les candidatures aux actions de mobilités, de partenariats ont été de plus en plus nombreuses. Les élections européennes de 2019 ont rebattu les cartes et, à partir de 2021, de nouvelles méthodes de travail sont mises en place avec notamment la procédure d'accréditation d'établissements ou d'organismes de formation, laquelle permet d'accéder plus facilement aux financements du programme Erasmus+. Les premières candidatures à l'accréditation Erasmus ont été déposées dès la fin 2020, ce qui permet une analyse, voire un premier bilan. L'accréditation Erasmus des établissements scolaires apparaît aujourd'hui comme une nouvelle chance pour l'école française. L'analyse ici proposée s'efforce de faire le point sur la façon dont l'école se positionne aujourd'hui face au défi de

l'ouverture européenne et internationale et sur les conditions de réussite de la demande d'accréditation. Elle a été réalisée sous le double regard de deux experts-référents, évaluateurs externes des projets Erasmus, et en même temps inspecteurs généraux honoraires de l'IGEN et de l'IGAENR.

L'école française face au défi de l'ouverture européenne et internationale

Une ouverture encore balbutiante

« Outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. »

Rappelé dans l'article 2 de la *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école* de 2005, cette mission est emblématique du caractère prioritairement « national » de l'éducation en France. Toutefois, depuis maintenant plus de quarante ans, le ministère de l'Éducation nationale fait graduellement place à un certain nombre de dispositifs spécifiques plus « européens » ou « internationaux », ceux-ci restant cependant la plupart du temps circonscrits à des établissements, des filières ou des cursus spécifiques réservés à un pourcentage restreint d'élèves : sections internationales de lycée créées en 1981 débouchant sur une option internationale au baccalauréat français (OIB), sections européennes créées en 1992, baccalauréats binationaux (Abibac en 1994, Bachibac en 2008 et Esabac en 2009), établissements publics locaux d'enseignement international créés en 2019¹.

S'appliquant pour la première fois à l'ensemble du système éducatif français, l'expression « *ouverture européenne et internationale* » n'apparaît vraiment qu'en 2002 dans la circulaire n° 2002-015 du 24 janvier 2002 (*BOEN* du 31 janvier 2002) qui crée des DAREIC (délégués académiques à l'action européenne, internationale et à la coopération) sous un sigle qui associe l'international, l'europpéen, et la coopération, au risque de manquer de lisibilité.

Plus récemment, une circulaire du ministère de l'Éducation nationale de 2016 intitulée *Ouverture européenne et internationale des établissements du second degré-Mobilité des élèves de collège et de lycée en Europe et dans le monde*² reprend les objectifs énoncés dans le rapport annexé à la *Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République* du 8 juillet 2013 et incite de nouveau les établissements à développer des partenariats et à accroître le nombre de mobilités d'élèves et d'enseignants.

En dépit de ces nombreux encouragements institutionnels, « l'ouverture européenne et internationale » de l'école française reste aujourd'hui balbutiante. L'Éducation nationale reste aujourd'hui majoritairement monolingue et hexagonale, dans ses méthodes comme dans ses objectifs et son évaluation. Elle fait encore très mal la différence entre ouverture à l'Europe et ouverture à l'international, les deux s'opérant le plus souvent par le seul renforcement

1. <https://www.education.gouv.fr/la-mise-en-oeuvre-des-etablissements-publics-locaux-d-enseignement-international-305113>
2. <https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo24/MENE1615925C.htm>

de l'enseignement de la langue dite de communication internationale, ce qui ne sert véritablement ni le système éducatif français, ni la formation de la personne, ni le projet européen qui est, lui, fondamentalement plurilingue.

Actuellement, seuls 0,4 % d'élèves français du second degré ont réalisé en 2017 une mobilité individuelle et si 42,2 % des établissements scolaires disposent d'au moins un partenariat, le chiffre tombe à 2,1 % pour les collèges en REP+³. C'est d'autant plus regrettable qu'il est désormais établi que 75 % des participants à une mobilité connaissent un regain d'intérêt pour une poursuite d'études ou un renouveau d'ambition professionnelle.

C'est dans ce contexte que le président de la République Emmanuel Macron a prononcé le discours de la Sorbonne le 27 septembre 2017, fixant un nouveau cap pour l'école et l'université françaises, et donnant un nouvel horizon à notre éducation historiquement « nationale ».

« Créer un sentiment d'appartenance est le ciment le plus solide de l'Europe.

[...] Nous devons renforcer les échanges, pour que chaque jeune Européen ait passé au moins 6 mois dans un autre pays européen (50 % d'une classe d'âge en 2024), que chaque étudiant parle deux langues européennes d'ici 2024.

[...] En 2024, la moitié d'une classe d'âge doit avoir passé, avant ses 25 ans, au moins six mois dans un autre pays européen. Qu'il soit étudiant ou apprenti. »

De nouvelles opportunités pour une mobilité apprenante en Europe pour tous

Dans le sillage de ce discours, le ministère de l'Éducation nationale a publié en 2020 un guide pratique, *La mobilité européenne et internationale*⁴, à l'intention des chefs d'établissement et des cadres de l'Éducation nationale. Ils trouveront là un outil essentiel pour impulser une nouvelle dynamique à leur projet d'établissement.

Le nouveau programme Erasmus+ (2021-2027)⁵, lui-même partie intégrante du programme *Horizon Europe*⁶ (programme d'investissement de l'Union Européenne pour la recherche et l'innovation), offre aujourd'hui une multitude de nouvelles opportunités pour relever enfin le défi d'« ouvrir » l'Éducation nationale. Doté de 26 milliards d'euros (soit un budget en augmentation de + 80 %), il se fixe pour objectif, sur la période 2021-2027, 10 millions de mobilités et la création d'un véritable espace européen de l'éducation. Dans le sillage de la crise sanitaire et du Brexit, il entend contribuer résolument à la réorientation du modèle économique européen autour de trois grands axes : la transition numérique, la transition écologique et l'inclusion de publics ayant moins d'opportunités.

3. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Europe_et_international/50/8/2018-04-13_Donnees_detaillees_Ouverture_Europeenne_939508.pdf

4. <https://eduscol.education.fr/960/la-mobilite-europeenne-et-internationale>

5. https://www.europe.bzh/upload/docs/application/pdf/2020-10/2020_07_10_fr_agence_nationale_erasmus_reseau-developpeurs-2021-2027.pdf

6. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid145896/horizon-europe-le-programme-cadre-de-l-union-europeenne-pour-la-recherche-et-l-innovation-2021-2027.html>

L'accréditation Erasmus : une nouvelle chance pour tous les établissements

L'un des nouveaux dispositifs les plus marquants du programme Erasmus+ 2021-2027 est l'accréditation Erasmus des établissements. À l'instar de la charte Erasmus pour les établissements d'enseignement supérieur, l'accréditation Erasmus des établissements scolaires devient un véritable « sésame » pour une ouverture européenne réussie. Les organismes qui souhaitent être accrédités sont invités à élaborer un Plan stratégique d'europanisation et d'internationalisation à long terme. Celui-ci est soumis à l'appréciation des experts évaluateurs de l'Agence Erasmus+ France et, s'il est validé, l'établissement est « accrédité » pour 7 ans et bénéficie à ce titre d'un accès facilité et garanti aux financements de toutes les activités de mobilité qu'il a prévues pour atteindre ses objectifs. L'accréditation Erasmus peut être demandée pour une seule organisation ou pour un consortium, ce qui permet une approche systémique au niveau d'un établissement, d'une circonscription, d'un réseau, d'un bassin, d'un département, d'une académie, d'une région, etc.

Du projet Erasmus au plan Erasmus : une logique différente

Si un certain nombre d'établissements ont déjà l'habitude de projets européens (projets Comenius ou Leonardo, partenariats, mobilités d'enseignants, échanges scolaires, etc.), le nouveau programme les invite à adopter une logique assez différente. Il s'agit de penser en termes beaucoup plus stratégiques, de substituer à la logique de simple projet de classe ou de filière une logique de plan d'établissement « européen » pluriannuel, progressif et inclusif.

En promouvant au plus près des besoins du terrain une série programmée de mobilités apprenantes en Europe en complément des missions traditionnelles de l'école française, le plan Erasmus d'établissement a vocation à faire vivre à tous les publics, élèves ou adultes, un parcours de formation initiale ou continue associé à une expérience interculturelle, à contribuer à la construction de compétences à la fois linguistiques, disciplinaires, numériques et sociales et à élargir la notion de citoyenneté pour tous.

Les conditions de la réussite de la demande d'accréditation

Calquée sur les modalités de la charte Erasmus mises en œuvre dans l'enseignement supérieur, l'accréditation pour le domaine scolaire rentre dans une logique vraiment nouvelle et inédite à bien des égards. Elle s'inscrit dans une temporalité élargie, sur 7 ans. Ce terme ne correspond à aucun cycle pédagogique, que ce soit en école, en collège, ou au lycée, mais il permet de programmer des mobilités de natures différentes, sur une cohorte par exemple. Ensuite, elle est fondée sur la confiance entre le porteur de la demande d'accréditation d'une part, l'Agence nationale qui assure le suivi et l'accompagnement du plan Erasmus d'établissement, et tous les acteurs du terrain d'autre part. C'est un dispositif ouvert à des entités administratives

de tailles différentes, très grandes, comme les consortia académiques, ou très petites, comme une seule école. La demande d'accréditation bouscule donc les pratiques antérieures, convoque les établissements dans leur autonomie à travers le projet d'établissement, les contrats d'objectifs et les pratiques pédagogiques qui deviennent plus collectives et inscrites dans un temps plus long.

La première session d'évaluation 2020 venant de se terminer, il est possible de dégager les composantes de la réussite de ce nouveau dispositif.

Penser un plan à terme qui soit une composante essentielle du projet d'établissement

Par sa nature, l'accréditation devient une composante du projet d'établissement en proposant des activités de mobilités programmées dans le cadre d'un plan Erasmus qui formalise pour 6 ans la stratégie globale d'ouverture à l'Europe, dont les objectifs soient clairement définis et la gestion rigoureusement prévue.

Tout d'abord, il faut préciser que les objectifs du plan Erasmus d'établissement s'inscrivent dans les objectifs de l'Agence nationale. Plus que l'internationalisation, ce plan vise à mettre en place un plan de développement spécifiquement « européen ». Il s'agit d'une stratégie au service de la création de l'espace européen de l'éducation. Il s'agit non seulement de faire entrer l'Europe dans les établissements mais aussi de « faire aimer l'Europe ».

En tout état de cause, le plan doit s'inscrire dans les quatre grands principes du programme Erasmus+ 2021-2027 que sont l'inclusion, le développement durable, l'enseignement par le numérique et la participation au sein du réseau des organismes bénéficiant des fonds Erasmus.

Les objectifs du plan doivent être clairement exposés, tant du point de vue quantitatif que qualitatif, et reposent sur une analyse préalable des besoins des élèves et du personnel enseignant ou non enseignant employé dans l'établissement. Ce sont, par exemple, un complément de formation professionnelle pour les enseignants, la baisse des taux de redoublement ou de décrochage scolaire, l'inclusion d'élèves à besoins particuliers, une meilleure orientation, l'amélioration de la vie scolaire, le développement de la motivation des élèves ou de la confiance en soi... On retrouve la même exigence pour les consortia, les objectifs devant être analysés pour l'ensemble du consortium.

Les objectifs du plan Erasmus présenté et le calendrier des activités correspondantes doivent être réalistes et suffisamment ambitieux pour produire des effets positifs et mesurables. Sur ce point, on mesure bien toute la nouveauté de l'accréditation par rapport aux projets antérieurs comme les KA 1 ou les KA 2. Si les propositions d'activités restent importantes, il apparaît très clairement que ce qui est attendu est davantage une capacité à se projeter sur la durée du plan, à concevoir une progression et non plus une capacité à simplement produire des actions. Si le plan doit proposer des activités, celles-ci pourront s'ajuster au fil du temps.

Il convient aussi de prévoir quels sont les outils, les supports utilisés tels eTwinning, Europass ou *European School Gateway, Mobility Tool*, pour ne citer que ceux-ci, quel sera le rôle des prestataires intermédiaires et veiller à respecter le principe selon lequel le candidat à l'accréditation doit toujours conserver la maîtrise de son plan Erasmus, de la qualité et des résultats des activités de mobilité.

Le nombre proposé de participants (enseignants, non enseignants ou élèves) aux diverses activités de mobilité est proportionnel à la taille et à l'expérience de l'établissement, ce qui est vrai aussi pour les consortia. Le nombre proposé de participants aux activités de mobilité doit également être réaliste et adapté aux objectifs du plan Erasmus. La participation de personnes ayant moins d'opportunités doit impérativement être prévue (inclusion).

En gestion, il est demandé de garantir qu'il existe suffisamment de moyens humains et méthodologiques pour assurer le respect des principes fondamentaux de l'accréditation Erasmus décrits dans les standards de qualité Erasmus+.

Les tâches incombant aux organisateurs des mobilités doivent être décrites avec une répartition claire et complète. Explicitement, la direction de l'établissement doit être impliquée, ce qui peut poser un problème dans le temps, en fonction des mutations des personnels d'encadrement des établissements. Mais cet impératif a le très grand avantage de garantir la cohérence entre les projets de mobilités et le projet d'établissement, ce qui n'était pas toujours le cas antérieurement, certains projets étant promus par un ou plusieurs enseignants très engagés mais parfois isolés avec une implication variable de la direction. Les évaluateurs sont vigilants sur ce point ; ils attendent des précisions garantissant la pérennité du plan, non seulement au regard de la mobilité des personnels de direction, des questionnaires mais aussi des enseignants. Il est important de veiller à ce que les activités proposées le soient de façon continue, progressive, à la fois dans le temps et qualitativement.

Une opportunité complémentaire pour infléchir les divers indicateurs

Comme l'accréditation est une composante du projet d'établissement, elle devient une stratégie complémentaire pour infléchir les différents indicateurs de l'établissement. Elle vient, en effet, compléter la palette des leviers d'action dont dispose un établissement et participe très largement à la démarche d'évaluation au sein de l'établissement.

L'évaluation régulière des effets des activités de mobilités demande une attention particulière lors de l'élaboration du plan Erasmus de l'établissement. Il convient, en effet, de pouvoir mesurer l'atteinte des objectifs sur une période longue, de mesurer l'impact et l'efficacité des activités mises en place auprès des élèves comme des enseignants ou plus globalement pour l'établissement. Il est donc nécessaire de bâtir des indicateurs précis, stables, connus à l'avance et partagés par les acteurs de la communauté scolaire. À cet égard aussi, l'accréditation s'inscrit dans la politique globale d'évaluation des établissements. Les évaluateurs externes de l'Agence française sont particulièrement attentifs à ce point et analysent ce sujet avec beaucoup de soin.

Il reste donc à définir ces indicateurs. Ils sont parfois empiriques, bâtis par quelques enseignants, propres à une école, un collège ou un lycée. La mesure de l'impact des mobilités se fait par exemple sur la base de réponses à des questionnaires ou d'enquêtes. Il est aussi possible de reprendre des indicateurs départementaux, académiques ou nationaux. Ce qui est important, c'est que les indicateurs retenus soient robustes, pérennes, et mis en œuvre régulièrement de manière partagée. En tout état de cause, pour que ces indicateurs soient efficaces, il convient qu'ils puissent s'inscrire dans le temps de l'accréditation,

dans le temps du projet d'établissement et même dans le temps d'une cohorte suivie de l'école au lycée. Ceci nécessite d'inscrire dans le calendrier du plan plusieurs périodes d'observations des actions et d'analyse des résultats obtenus, de prévoir la mise en place de correctifs éventuels dans le déroulé du plan.

Très souvent, dans les recommandations émises par les évaluateurs, il est demandé de se référer aux indicateurs APAE, ce que peu d'établissements font à l'heure actuelle. Ces indicateurs ne sont dans l'immédiat pas partagés par l'Agence nationale, mais ils ont l'avantage d'être objectifs, stables et robustes, faciles à employer parce qu'issus des bases de données des établissements et faciles à s'approprier collectivement. Ils permettent aussi de se comparer au niveau départemental, académique ou national et serviront non seulement à l'évaluation du plan Erasmus+ mais plus largement au pilotage de l'établissement sans apporter de charges supplémentaires aux équipes de direction, promoteurs de projets, et aux équipes enseignantes.

Un moyen de fédérer les équipes en les intégrant dans un réseau Erasmus

À travers les analyses qui précèdent, il apparaît assez clairement que la composante « ressources humaines » prend aussi toute sa place dans le dispositif, notamment en ce qui concerne la mise place d'équipes.

Au sein des établissements tout d'abord, la durée de l'accréditation demande un travail d'équipe soutenu. C'est une équipe de direction élargie – souvent constituée en comité de pilotage – qui va assurer la continuité de la mise en œuvre des activités, analyser les évaluations intermédiaires, corriger éventuellement le cap. C'est elle aussi qui aura à mettre en place les moyens matériels, financiers, comptables, organiser la validation des compétences acquises au cours des mobilités. Cela ne demande pas de compétences nouvelles, mais plus de travail en commun garant de la réussite des activités entreprises et permettant des passages de relais en fonction des mutations des personnels.

C'est aussi l'équipe de direction qui devra en premier lieu répondre aux interrogations des membres de la communauté scolaire et animer les enseignants, partie-prenante des activités et des mobilités, donner et rechercher les conseils utiles, assurer les liaisons avec les parents, les corps d'inspection, le niveau départemental ou académique, la collectivité territoriale.

Dans le souci d'une cohérence au niveau de l'établissement, il est souhaitable que toutes les catégories de personnels soient associées, de préférence en interdisciplinarité, à l'élaboration des projets de mobilités, à la conception des méthodes d'évaluation et à la gestion des diverses activités « européennes ».

De même, il est indispensable de s'impliquer dans la création et la vie du réseau Erasmus+ établi avec les partenaires d'autres établissements français ou européens afin d'échanger des points de vue, des pratiques pédagogiques avec des personnes œuvrant dans des systèmes éducatifs différents, de rechercher en commun des possibilités de progresser.

Compte tenu des règles de mutation des enseignants qui ne retiennent finalement qu'assez peu les critères qualitatifs et l'engagement des personnels dans l'établissement, la constitution et la régénération des équipes autour des projets européens s'imposent et restent une condition primordiale de réussite.

Un pilotage rénové et spécifique

Au niveau des instances des établissements

L'élaboration d'un plan stratégique Erasmus d'établissement ou de réseau ne saurait reposer sur la seule responsabilité de l'ERAEI, d'un groupe de professeurs motivés, ou du seul chef d'établissement. Il est attendu que la candidature à l'accréditation mobilise l'ensemble de la communauté éducative pour analyser les besoins, identifier les nouvelles compétences à construire, structurer les différents flux de participants aux mobilités sur plusieurs années, capitaliser sur les nouveaux acquis, infléchir à terme l'orientation des élèves et les indicateurs de plus-value apportée par l'établissement. Il est attendu qu'une fois validée, l'accréditation « embarque » l'ensemble de la communauté éducative et lui fixe un nouvel horizon.

Dans cette perspective de plan plus long et plus large, les promoteurs de projets doivent pouvoir s'appuyer sur les instances de concertation et de décisions des établissements, qui sont les gardiens du plan depuis sa conception jusqu'à sa pleine réalisation avec des compétences différentes mais complémentaires. Ceci permet de faire entrer la dynamique de l'internationalisation et la construction du plan de développement européen dans ces instances.

Les conseils d'enseignement sont ici en première ligne (sans se limiter au conseil d'enseignement des langues vivantes), ainsi que le conseil pédagogique ou le conseil de la vie lycéenne. Il est toujours intéressant de promouvoir la présence de personnes impliquées dans les projets de mobilité dans ces instances.

Le conseil d'administration (CA) a lui aussi un rôle déterminant. D'abord lieu d'échanges, lieu de concertation et lieu de décision, il permet à l'ensemble de la communauté scolaire de partager la présentation du plan Erasmus, de suivre son déroulement, son évaluation, ses évolutions, les solutions de dissémination et de pérennisation, quels que soient les mouvements de personnels au cours des années. Il permet d'associer très largement les parents d'élèves, les collectivités de rattachement, partenaires indispensables, de proposer et de mettre en œuvre des modalités de communication interne et externe. Le CA peut aussi apporter des régulations qui auraient pu échapper aux acteurs des projets.

Au niveau académique

Les stratégies d'internationalisation au service de la création de l'espace européen de l'éducation font apparaître des situations diverses sur le terrain, d'une académie à l'autre. La mise en place du label « Euroscol » a démarré en 2019 et se retrouve très souvent dans les dossiers de candidature à l'accréditation de la première vague d'accréditation, même si les deux dispositifs (l'un national, l'autre européen) obéissent, chacun, à une logique propre.

On perçoit enfin le rôle central qui revient aux DAREIC dans l'animation académique, à travers la constitution d'un réseau dense d'ERAEI, la promotion de l'Europe, le développement du label « Euroscol », mais aussi dans un rôle de conseil plus direct auprès des établissements, des DASEN ou des circonscriptions du premier degré, et enfin dans une collaboration plus étroite avec les corps d'inspection territoriaux.

Conclusion

Si l'ouverture européenne et internationale est bien présente dans de nombreux textes et circulaires émanant du ministère de l'Éducation nationale, elle reste aujourd'hui davantage administrée que véritablement impulsée et pilotée dans notre système scolaire, que ce soit au niveau national, académique ou départemental. La DREIC et son réseau de DAREIC offrent certes un appui ; ils diffusent de l'information, établissent des contacts, mais ils restent structurellement encore en marge du véritable pilotage pédagogique des mobilités qu'ils encouragent.

La collaboration institutionnelle entre la direction générale de l'enseignement scolaire et l'antenne française de l'Agence exécutive du programme Erasmus+ se limite à la publication annuelle de divers encarts au BOEN qui relaient les divers appels à candidature pour les différents dispositifs d'ouverture européenne ou internationale. Il n'existe, par exemple, à ce jour aucun dispositif institutionnel de valorisation de la mobilité rentrante des enseignants qui soit spécifique à l'Éducation nationale.

Un récent rapport de Thierry Chopin⁷ alerte sur la dimension « francocentrée » de notre éducation, sur l'urgence d'enseigner l'Europe en France, et d'ancrer la dimension européenne dans l'enseignement secondaire français. Les rapporteurs y formulent des recommandations très précises et concluent ainsi :

« Dans un contexte où la multipolarité du monde devient de plus en plus agressive, une éducation européenne doit accorder une place à l'approche géographique et géopolitique. La raison d'être de l'analyse géographique est de rendre compte de la diversité. Reste que la réalité de la diversité est souvent mal comprise en France, souvent récusée dès lors qu'il y a des différences (on parle de "désunion", d'"ordre dispersé", de "désaccords") alors que la communauté de valeurs et d'intérêts qui unit les Européens saute aux yeux, au moins dans sa valeur culturelle et démocratique, quand on compare l'Europe à la Chine, à la Russie, à la Turquie ou même aux États-Unis.

L'éducation a une vocation citoyenne. Dans le contexte de mise en cause actuelle de la démocratie sous l'effet de la montée des populismes et des extrémismes, une éducation renforçant la dimension européenne, telle que nous avons tenté d'en dessiner les contours, constitue *in fine* une condition indispensable à la préservation de nos démocraties et de la liberté individuelle. »

Dans une Europe ébranlée par les crises, l'élaboration d'un plan Erasmus d'établissement ou de réseau offre aujourd'hui une opportunité de « penser » la dimension « européenne » comme échelon intermédiaire entre « le national » et « l'international » autour des notions fondamentales, rappelées ci-dessus, et de réorienter le modèle européen sur la prochaine décennie. Or, ce sont précisément les valeurs qui sous-tendaient déjà le tout premier programme Erasmus lors de son lancement en 1998 par Jacques Delors :

7. <https://institutdelors.eu/publications/enseigner-leurope-en-france/>

« Ce qui est encore plus important, c'est notre obligation morale et politique de contribuer, par l'acte éducatif, à développer la compréhension et le respect mutuels entre les peuples et les groupes culturels et linguistiques. » [Il s'agit d'] « éduquer et préparer les jeunes pour un destin partagé en tant que futurs citoyens de l'Europe »⁸.

Marc BUISSART

*Expert-évaluateur-référent auprès de l'Agence Erasmus+ France,
Education/Formation (secteur scolaire et formation professionnelle),
médiateur académique de l'académie de Bordeaux, inspecteur général honoraire
de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche*

Annie LHÉRÉTÉ

*Experte-évaluatrice-référente auprès de l'Agence Erasmus+ France,
Education/Formation (secteur scolaire et formation professionnelle),
inspectrice générale honoraire de l'éducation nationale (groupe des langues vivantes),
membre du Conseil Européen pour les Langues*

8. Jacques Delors, *Discours de Münster*, 25-26 février 1998.

Séjours à l'étranger pendant les études

Les jeunes de niveau secondaire doublement pénalisés

Alexie ROBERT

Malgré la volonté des politiques nationales et européennes de promouvoir les séjours à l'étranger en cours d'études, les inégalités d'accès à la mobilité internationale perdurent entre les niveaux de diplômes. L'exploitation des données de l'enquête « Génération 2013 » du Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq) montre que les jeunes de niveau secondaire partent moins à l'étranger et que les séjours réalisés pour une période d'études ou de stage sont moins valorisables sur le marché du travail (plus courts, moins certifiants, etc.).

Depuis le lancement du programme Erasmus en 1987, la question des expériences à l'étranger en cours d'études est au cœur des politiques européennes qui cherchent à les développer. Ainsi, le 11 décembre 2020, la Commission, le Parlement européen et les États membres de l'Union européenne ont trouvé un accord sur le nouveau programme Erasmus+ (2021-2027) dont l'enveloppe budgétaire a quasiment doublé par rapport au programme 2014-2020¹. L'objectif est d'atteindre les dix millions de mobilités européennes en seulement sept ans, soit autant que les trente dernières années.

1. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/fr/IP_20_2317.

Données issues de l'enquête « Génération 2013 »

Les résultats de cette publication sont issus de l'exploitation des données de l'enquête « Génération 2013 ». Cette dernière a été menée auprès d'un échantillon de 19500 jeunes, échantillon représentatif des 693000 jeunes sortis pour la première fois du système éducatif en 2013 en France (métropole et DOM), interrogés trois ans après leur sortie du système éducatif entre avril et juillet 2016. Seuls les jeunes résidant en France au moment de l'interrogation sont pris en compte par l'enquête. Les jeunes sont interrogés notamment sur leur parcours scolaire ainsi que sur leur situation mensuelle d'activité pendant les trois années qui ont suivi la fin de leurs études.

Le module spécifique sur les mobilités à l'étranger en cours d'études dans le questionnaire de l'enquête « Génération 2013 » a été cofinancé par l'agence Erasmus+ France et la sous-direction des systèmes d'information et des études statistiques (SIES) de la Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (DGESIP) au ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.

Un accès à la mobilité inégal selon le niveau de diplôme

Parmi les jeunes sortis pour la première fois du système éducatif en 2013 en France (« Génération 2013 »), 47 % des jeunes tous niveaux de diplômes confondus déclarent avoir effectué durant leur formation initiale au moins un séjour à l'étranger, dans et hors du cadre de leurs études, et 34 % affirment même en avoir effectué plusieurs. Ce phénomène est en pleine expansion : parmi les jeunes de la génération 2010, ils étaient 30 % à avoir séjourné à l'étranger pendant leurs études (Calmand, Rouaud et Sulzer, 2016).

Ces séjours ne concernent en revanche que 24 % des non-diplômés et 37 % des jeunes diplômés du secondaire contre 56 % des jeunes diplômés de niveau bac+2 à bac+4 et 73 % des jeunes de niveau bac+5 et plus. Le motif du séjour le plus significatif² effectué par chaque jeune est également très différent selon le niveau de diplôme avec une augmentation de la part de séjours pour des motifs d'études ou de stage plus le niveau d'études augmente (Figure 1).

Parmi ces jeunes partis à l'étranger pendant leur scolarité, 34 % ont réalisé au moins un séjour dans le cadre d'un stage encadré par une convention ou d'une période d'études dans un établissement de formation. Seules les caractéristiques du séjour le plus long sont prises en compte lorsque l'individu a vécu plusieurs fois ce type d'expérience pendant ses études.

Comme pour les jeunes sortis du système éducatif en 2010, les expériences de mobilité transnationale durant les études pour une période d'études ou de stage concernent plus souvent une élite étudiante (Erlich 2012). Les jeunes dont le niveau de diplôme est inférieur ou égal au CAP sont ainsi les moins concernés (Tableau 1). À l'autre extrême, les diplômés d'écoles d'ingénieurs ou de commerce pour lesquels la mobilité internationale est partie intégrante

2. La priorité est donnée aux motifs d'études et de stages puis au séjour le plus long.

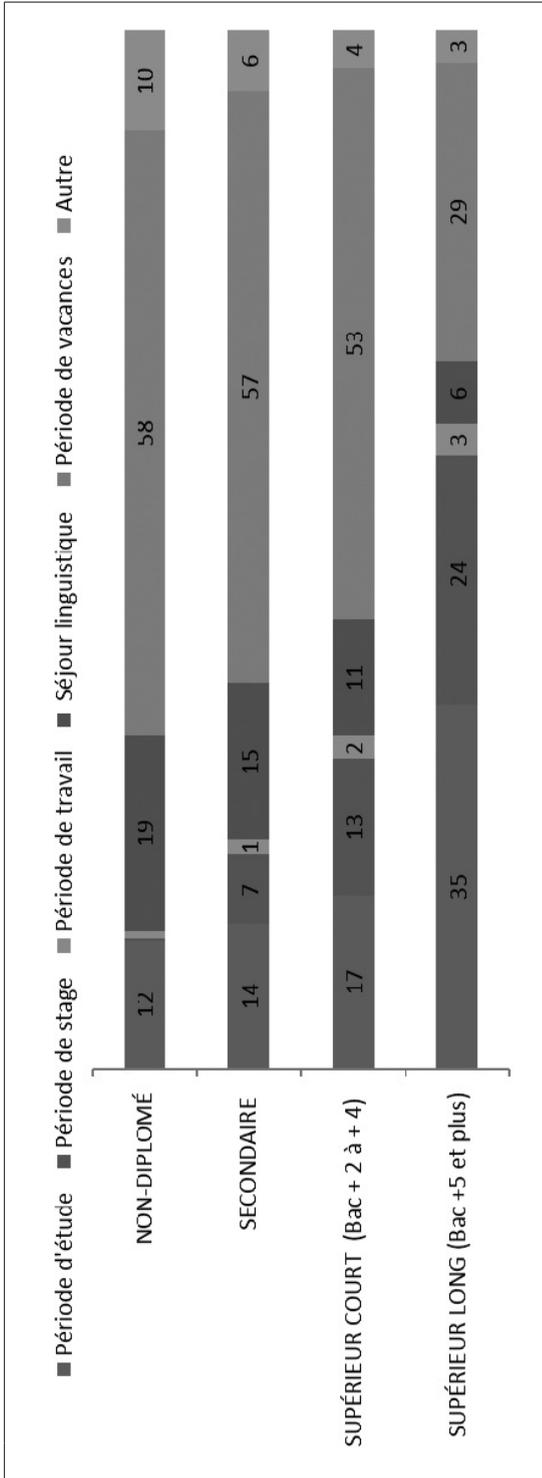


Figure 1 : Motif du séjour le plus significatif en fonction du plus haut niveau de diplôme obtenu à la fin des études.

Note de lecture : Le motif du séjour « le plus significatif » est une période de stage ou d'études pour seulement 12 % des jeunes non-diplômés du secondaire contre 59 % des diplômés de niveau bac+5 et plus.

Source : Céreq, enquête « Génération 2013 », Interrogation en 2016 des sortants du système éducatif en 2013.

Champ : jeunes ayant effectué au moins un séjour à l'étranger pendant leurs études.

du cursus. À l'université, la spécialité du diplôme a son importance. Par exemple, pour les licences professionnelles, 22 % des diplômés de spécialité Lettres, Sciences humaines, Gestion et Droit ont séjourné à l'étranger pour une période d'études ou de stage contre seulement 11 % des diplômés de spécialité Sciences et Techniques. Cet écart se retrouve également pour les Master 2 avec respectivement 31 % et 26 % de jeunes concernés dans ces deux groupes de spécialités.

Ces écarts entre niveaux de diplômes restent valables dans un modèle statistique où l'on estime la probabilité d'effectuer ce type de mobilité, à caractéristiques individuelles égales. Le genre, l'apprentissage, l'origine sociale, le lieu de résidence (QPV ou non) ou encore la nationalité, le niveau scolaire et la situation sur le marché du travail des parents sont ainsi pris en compte dans le modèle.

L'Union européenne apparaît comme la principale destination des jeunes de la « Génération 2013 » partis à l'étranger pour des études ou un stage (67 %), notamment le Royaume-Uni (21 %), l'Espagne (13 %) et l'Allemagne (9 %), suivie par l'Amérique, représentant 17 % des séjours. Les jeunes les moins diplômés (non-diplômés et diplômés du secondaire) ont voyagé beaucoup plus souvent au sein de l'Union européenne (86 % des séjours) que les jeunes diplômés du supérieur court (68 %) et du supérieur long (58 %). Ces derniers partant plus souvent en Amérique du Nord ou en Asie, destinations qui représentent respectivement 19 % et 12 % de leurs séjours pour études ou stages contre seulement 15 % et 7 % pour les diplômés du supérieur court et 4 % et 3 % pour l'enseignement secondaire.

Plusieurs modes de financement ont été utilisés pour ces séjours. Les familles ont été mises à contribution dans 66 % des cas. 38 % des jeunes ont bénéficié d'une bourse ou d'une aide financière en dehors de la famille et 15 % d'une indemnité de stage. Les aides d'une collectivité territoriale constituent la principale aide financière publique puisque 21 % des jeunes partis à l'étranger pour des motifs d'études ou de stage en ont bénéficié. Les aides européennes de type Erasmus et Leonardo arrivent juste derrière et financent un séjour sur six environ. Un jeune sur neuf a par ailleurs travaillé pour financer son séjour. Des écarts existent selon le niveau de diplôme (Tableau 1), ainsi les bourses ou aides (hors famille) concernent 21 % de ces séjours pour les jeunes de l'enseignement secondaire contre 43 % pour l'enseignement supérieur.

Des séjours moins valorisables pour les jeunes moins diplômés

Même parmi les expériences à l'étranger effectuées dans le cadre des études, toutes ne se valent pas et n'apportent pas la même plus-value pour l'insertion professionnelle ultérieure. Elles ne concernent pas non plus les mêmes publics ni les mêmes niveaux d'études. Ainsi, les séjours effectués par les jeunes de l'enseignement secondaire durent moins longtemps, sont moins souvent financés et aboutissent plus rarement à l'obtention d'une certification (diplôme, certificat de stage...) permettant aux jeunes de mettre en valeur leur expérience à l'étranger auprès des recruteurs (Tableau 1). Ainsi, parmi les jeunes ayant séjourné à l'étranger pour des motifs d'études ou de stage, l'obtention d'un diplôme étranger concerne 8 % des diplômés de l'enseignement

Tableau 1 : Des séjours différents selon le niveau de diplôme à la fin des études

	Part de jeunes partis à l'étranger en stage ou études	Part de jeunes dont le séjour à l'étranger le plus long en stage ou études était... (en %)		
		...de plus de trois mois	...de plus de six mois	...certifiant (*)
Non diplômé ou brevet des collèges	3	-	-	-
Cap-BEP-Mention complémentaire	4	-	-	-
Baccalauréat	9	13	9	31
Bac+2 hors santé social	17	15	5	44
Bac+2/3 santé social	8	16	6	48
Bac+3/4 hors santé social	20	56	31	58
Master 2	30	76	56	75
Écoles d'ingénieurs ou de commerce	70	84	52	85
Doctorat	31	66	41	64

Note : Le détail des séjours pour une période d'études ou de stage pour le niveau non-diplômé et CAP-BEP n'est pas donné faute d'effectifs suffisants.

Note de lecture : Parmi les jeunes de niveau baccalauréat, seulement 9 % ont réalisé au cours de leurs études un séjour à l'étranger pour un motif d'études ou de stage contre 70 % parmi les diplômés d'écoles d'ingénieurs ou de commerce. Parmi ces séjours, 31 % sont certifiants dans le premier cas contre 85 % dans le second.

Source : Céreq, enquête « Génération 2013 », Interrogation en 2016 des jeunes sortis du système éducatif en 2013.

Champ : jeunes ayant effectué au moins un séjour à l'étranger en cours d'études pour des motifs d'études ou de stage et ensemble de la génération pour la première colonne.

(*) Certifiant : entraînant l'obtention d'un diplôme français ou étranger, de crédits ECTS ou d'un certificat de stage.

(*) Financé : dans le cadre de ce séjour le jeune a bénéficié d'une indemnité de stage ou d'aides ou bourses en dehors de la famille, soit internes au système éducatif (financement d'un établissement scolaire, d'un laboratoire, bourse sur critères sociaux...) soit relevant d'un dispositif public externe d'accompagnement à la mobilité en cours de formation, européen (Erasmus+, Leonardo...) ou proposé par une collectivité territoriale (conseil régional, commune...).

secondaire et de ceux du supérieur court contre 14 % pour les jeunes de niveau bac+5 et plus. L'obtention d'un certificat de stage concerne respectivement 26 %, 37 % et 33 % d'entre eux. Par ailleurs, 20 % de ces séjours permettent l'obtention de crédits ECTS dans l'enseignement supérieur court et 56 % dans le supérieur long.

Une autre étude basée sur les mêmes données montre que les séjours des jeunes d'origine sociale modeste, plus souvent diplômés du secondaire que les jeunes les mieux dotés, apparaissent également moins valorisables sur le marché du travail (Calmand et Robert 2019b). Le fait de pouvoir compter sur le soutien matériel et financier de sa famille, d'avoir une acculturation au déplacement et des parents sensibilisés à l'intérêt de ces mobilités apparaît ainsi déterminant dans le processus de mobilité transnationale.

Des effets sur l'insertion professionnelle plus limités pour les jeunes du secondaire

Les bénéfices des séjours réalisés pour un motif d'études ou de stage sur l'insertion professionnelle ultérieure semblent moindres pour les jeunes les moins diplômés. En effet, 22 % seulement des jeunes non-diplômés déclarent que ce type de séjours les a aidés à trouver un emploi à la fin de la formation contre 38 % des diplômés du secondaire, 48 % des diplômés du supérieur court et 68 % des diplômés du supérieur long. Le résultat pour les jeunes diplômés du supérieur long peut s'expliquer par le fait que le séjour identifié comme le plus significatif est dans 65 % des cas réalisé lors de la dernière année d'études et donc certainement plus directement lié avec l'emploi visé à la fin des études alors que cela ne représente que 49 % des séjours des autres niveaux.

À niveau de diplôme, genre, lieu de résidence et origine sociale semblables, les expériences à l'étranger ne semblent pas avoir d'effet significatif sur l'accès à un emploi ni à un emploi à durée indéterminée trois ans après la fin des études. Ce résultat est valable aussi bien pour les jeunes de niveau secondaire que dans l'enseignement supérieur. En revanche, toujours à caractéristiques semblables, les séjours à l'étranger pour une période de stage ou les séjours d'études longs et diplômants ont un effet positif sur les conditions d'emploi (emploi cadre et salaire) des jeunes ; ce sont d'ailleurs les seules modalités à présenter un effet positif (Calmand et Robert, 2019b). Or les jeunes de niveau secondaire sont moins concernés par ces modalités (Figure 2).

Néanmoins, le gain des séjours à l'étranger pendant les études ne se résume pas aux seuls effets sur l'insertion professionnelle des jeunes en début de vie active. Leur bénéfice s'exprime notamment par l'acquisition de compétences multiculturelles ou linguistiques (Schomburg et Teichler 2008). Ainsi, le développement des compétences linguistiques, la découverte de nouvelles méthodes de travail ou de façons d'apprendre constituent pour tous les niveaux de diplômes les principaux points d'amélioration évoqués par les jeunes issus de la génération 2013 qui sont partis à l'étranger pendant leurs études. L'avancement dans la réflexion sur le projet professionnel, le développement de compétences techniques et le fait d'avoir noué des contacts professionnels durant le séjour sont également cités par plus de la moitié des jeunes de la génération 2013 ayant trouvé un bénéfice au séjour pour trouver un emploi.

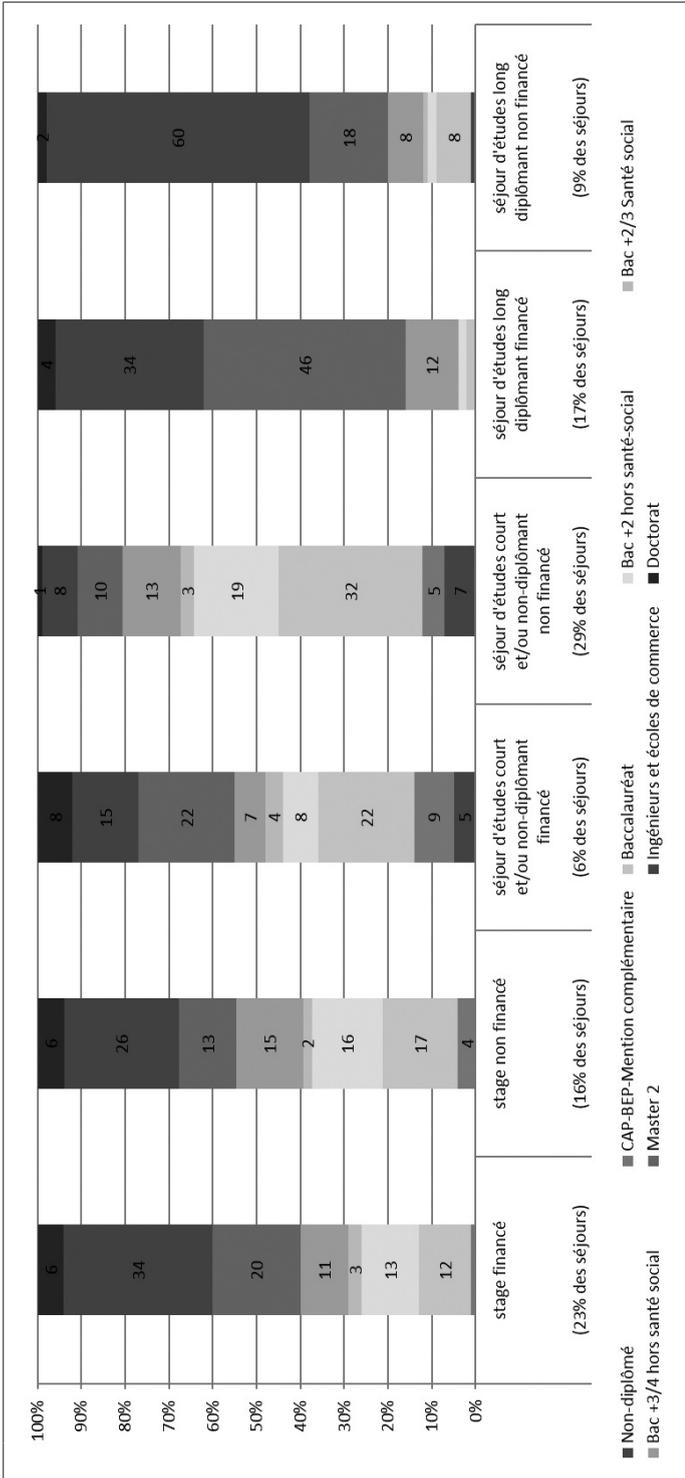


Figure 2 : Plus haut niveau de diplôme des jeunes selon le type de séjour effectué.

Note de lecture : Les jeunes de niveau secondaire représentent 36 % à 44 % des séjours courts et/ou non diplômants (selon qu'ils sont financés ou non) contre 13 % à 21 % des séjours pour un stage et 2 % à 9 % des séjours d'études long et diplômants.

Source : Céreq, enquête « Génération 2013 », Interrogation en 2016 des jeunes sortis du système éducatif en 2013.

Champ : jeunes ayant effectué au moins un séjour à l'étranger en cours d'études pour des motifs d'études ou de stage.

Conclusion

Les objectifs européens visent à promouvoir la mobilité internationale en cours d'études, la considérant généralement comme un atout au moment d'entrer sur le marché du travail. Or nos exploitations montrent qu'à caractéristiques semblables, les jeunes les moins diplômés ont moins de chances de partir à l'étranger pendant leurs études et encore moins pour des motifs d'études ou de stage.

De plus, les plus diplômés, c'est-à-dire les diplômés de l'enseignement supérieur, sont plus concernés par les expériences de stage ou d'études à l'étranger les plus valorisables sur le marché du travail en termes de durée, d'obtention de certifications ou encore de bénéfice perçu sur leur insertion professionnelle à la fin des études. Cela semble jouer dans le sens d'un cumul d'avantages pour ces derniers en matière d'insertion professionnelle. Par ailleurs, se pose la question de la démocratisation des séjours à l'étranger pendant les études puisque les aides financières prévues pour favoriser la mobilité transnationale concernent plus souvent les plus diplômés dont l'origine sociale est souvent plus favorisée que pour les diplômés du secondaire.

Une conclusion à nuancer car, d'une part, les effets sur les compétences (plurilinguisme, multiculturalisme, etc.) sont encore peu documentés et, d'autre part, d'autres bénéfices peuvent être appréhendés, notamment la question des mobilités à l'étranger en début de vie active. En effet, les jeunes partis à l'étranger en cours d'études développent un « capital de mobilité » (Calmand *et al.*, 2018) qu'ils mobilisent souvent une fois leurs études terminées, pour connaître d'autres expériences à l'étranger au moment de leur entrée sur le marché du travail.

Alexie ROBERT

Chargée d'études au Centre d'études et de recherches sur les qualifications (Céreq)

Références

- Calmand Julien, Condon Stéphanie, Pietropaoli Karine, Rouaud Pascale, Santelli Emmanuelle (2018), « Expériences à l'étranger en cours d'études et insertion : des liens complexes, pour quelle plus-value ? », *Formation Emploi*, n° 142, p. 57-77, Céreq.
- Calmand Julien, Robert Alexie (2019a), « Séjours des jeunes à l'étranger : des objectifs européens partiellement atteints, mais un accès encore inégal à la mobilité », *Céreq Bref*, n° 371, 4 p.
- Calmand Julien, Robert Alexie (2019b), « Effets des séjours à l'étranger sur l'insertion des jeunes : des bénéfices inégaux selon l'origine sociale », *Injep Analyses et synthèses*, n° 25, 4 p.
- Calmand Julien, Rouaud Pascal, Sulzer Emmanuel (2016), « Séjours à l'étranger en cours d'études, une plus-value sur l'insertion en France ? », *Céreq Bref*, n° 348.
- Erlich Valérie (2012), *Les mobilités étudiantes*, La Documentation Française.
- Havet Nathalie (2016), « Mobilité internationale des étudiants du supérieur et débuts de vie active ». HAL (*archive ouverte*) - halshs-01277987.
- Parey Matthias, Waldinger Fabian (2008), « Studying Abroad and the Effect on International Labor Market Mobility: Evidence from the Introduction of ERASMUS », *IZA Discussion Papers*, 3430, Institute for the Study of Labor (IZA).
- Schomburg Harald, Teichler Ulrich (2008), « Mobilité internationale des étudiants et débuts de vie active », *Formation Emploi*, n° 103, p. 41-55, Céreq.

Le baccalauréat français au prisme de l'international

Laurent BERGEZ et Jean HUBAC

La mise en œuvre du baccalauréat 2021 est l'opportunité de répondre aux objectifs ambitieux de la France en matière de maîtrise des langues étrangères et de mobilité internationale. Elle s'inscrit dans la continuité des politiques éducatives françaises en faveur de l'internationalisation de l'offre du baccalauréat. La réflexion autour d'une nécessaire évolution de l'actuelle option internationale au baccalauréat répond quant à elle à de nouveaux objectifs.

Hier et aujourd'hui : le baccalauréat français dans le concert des bacs européens

La modernisation du baccalauréat français 2021 répond à la nécessité de s'adapter à la diversité des profils d'élèves tout en maintenant un niveau d'exigence suffisant pour garantir et renforcer la continuité avec l'enseignement supérieur.

Les enjeux qui ont sous-tendu et présidé à la réforme du baccalauréat ne concernent pas seulement le système éducatif français et sont partagés à l'échelle européenne et internationale. Le rapport Mathiot, *Un nouveau baccalauréat pour construire le lycée des possibles*, remis le 24 janvier 2018 au ministre Jean-Michel Blanquer et dont les propositions ont préfiguré pour partie l'architecture du bac 2021, s'appuie sur une comparaison européenne qui met en avant la part de contrôle continu dans l'acquisition du certificat d'études secondaires dans la plupart des systèmes éducatifs (intégral en Suède et en Finlande, le contrôle continu pèse pour 2/3 de la note finale en Allemagne, 60 % en Espagne ou encore 50 % aux Pays-Bas). La part du contrôle continu dans la note finale est également non négligeable dans le modèle de l'*international baccalaureate* (IB), aussi connu sous le nom de « bac de Genève ».

Une autre comparaison peut être établie avec le baccalauréat européen (BE), qui sanctionne les études dans les écoles européennes et les écoles européennes agréées. Cet examen prévoit, en effet, un tronc commun et des

options obligatoires, dessinant des parcours d'élèves en fonction de leurs appétences et de leurs aptitudes. Ce principe d'articulation entre enseignements communs et choix de spécialités caractérise également le modèle de l'IB. À l'origine du « bac de Genève » en 1968, la France s'était d'ailleurs largement investie dans l'élaboration du programme de l'IB, parvenant ainsi à obtenir la reconnaissance de certains éléments de son propre cursus (enseignement de la philosophie notamment). À l'instar de ce que proposent le BE et l'IB, le baccalauréat 2021 conforte la tradition française du développement de l'esprit critique des élèves fondé sur une approche humaniste. L'enseignement de la philosophie y occupe une place centrale parmi les épreuves finales, et la nouvelle épreuve du Grand oral conforte l'importance de l'argumentation et de l'engagement individuel, comme pour le *colloquio* italien.

Le baccalauréat 2021 fait également du plurilinguisme une priorité de son offre : obligation de deux langues vivantes étrangères, possibilité d'une troisième langue en option. Comme dans le BE, l'enseignement d'une matière intégrée en langue étrangère est développé et encouragé, tout comme la promotion de la mobilité des élèves. Une attestation de langue est désormais délivrée avec le diplôme du baccalauréat, tandis que la logique de certification se développe pour les élèves qui suivent des cursus à dimension internationale ou qui choisissent la spécialité Langues, littératures et cultures étrangères.

L'internationalisation de l'offre du baccalauréat français

Au-delà de la redéfinition de son modèle qui s'accorde davantage aux standards internationaux, le baccalauréat français dispose d'une offre scolaire internationale riche et plurielle, dont la diversité vise à répondre d'une part à la pluralité des profils d'élèves issus de familles internationales (élèves binationaux, familles issues de la mobilité, élèves des lycées français à l'étranger, etc.), mais également à répondre à une logique de démocratisation de l'offre.

L'option internationale du baccalauréat (OIB), créée en 1984, sanctionne un parcours d'études **en section internationale (SI)** et est proposée dans 17 sections linguistiques (quantitativement dominées par les sections anglophones). Les SI s'inscrivent dans le cadre de partenariats bilatéraux conclus entre la France et les États étrangers ou des organismes représentant leur système éducatif. Les élèves, comme les enseignants, y sont Français et étrangers, répartis dans des lycées français ainsi que dans le réseau des établissements français à l'étranger (EFE). Dans les SI, les enseignements comportent des aménagements au titre des enseignements spécifiques : un enseignement en langue dans une discipline non linguistique et un enseignement de langue et littérature dans la langue de section. Si les effectifs d'élèves inscrits en SI en voie générale ne représentent que 1 % des effectifs totaux, ils sont en revanche en forte augmentation en France métropolitaine et dans les DROM : +58 % entre 2010 et 2020. De même, si le dispositif demeure fortement marqué socialement, au profit des professions et catégories sociales les plus favorisées – qui représentent 66 % contre 33 % dans l'ensemble de la voie générale –, il s'ouvre petit à petit à un public plus diversifié à mesure qu'il se développe et qu'il se fait mieux connaître. Les réflexions en cours consistent aussi à répondre à l'enjeu de la démocratisation des sections internationales.

Les **sections européennes et de langues orientales** (SELO) ont quant à elles été créées en 1992 pour répondre aux enjeux linguistiques et culturels posés par l'ouverture internationale. Dispositif complété en 2001 pour l'enseignement professionnel et renforcé dans le cadre de la réforme du baccalauréat 2021, les SELO proposent un modèle de parcours linguistique enrichi reposant sur l'enseignement d'une discipline non linguistique valorisée au baccalauréat, la possibilité de présenter une certification linguistique reconnue à l'international et la mise en œuvre d'activités culturelles et d'échanges internationaux. À la rentrée 2020, les SELO sont implantées dans 2 445 lycées généraux et technologiques pour 183 516 élèves, et 1 576 lycées professionnels pour 21 518 élèves.

À partir de 2004, le dispositif des **sections binationales** voit le jour et propose aux lycéens français un parcours menant à la délivrance du baccalauréat et du diplôme équivalent dans le pays partenaire. Les sections binationales sont mises en place au niveau du lycée sur la base d'accords bilatéraux avec l'Allemagne, l'Espagne et l'Italie. Elles existent donc pour les langues allemande (Abibac), espagnole (Bachibac) et italienne (Esabac). Aux sections binationales installées en France et dans les établissements d'enseignement français à l'étranger répondent des sections binationales de langue française dans chacun des pays partenaires. Véritable point d'ancrage au service du plurilinguisme et de la coopération éducative, les sections binationales rassemblent 4 139 élèves à la rentrée 2020, soit quelque 300 élèves de plus que ceux inscrits en SI (3803).

Vers le baccalauréat français international : de nouvelles perspectives

En accord avec les principes de la réforme du baccalauréat qui permet plus de latitude dans le choix des parcours offerts aux élèves, le ministère entame une réflexion sur l'évolution de l'option internationale au baccalauréat (OIB). Il s'agit de soutenir la diversité linguistique et l'ouverture à l'international du plus grand nombre d'élèves, de permettre de doubler le nombre d'élèves dans le réseau français à l'étranger, de valoriser le modèle éducatif français et d'en assurer une visibilité renforcée dans un monde de plus en plus concurrentiel.

L'OIB deviendrait ainsi le baccalauréat français international (BFI), qui conserverait la coloration culturelle et les spécificités de chaque langue de section définies en association avec les États partenaires.

Prévu pour entrer en application à la session 2024 du baccalauréat, le parcours BFI concernerait le seul cycle terminal, première et terminale. Prolongement des sections internationales du collège jusqu'à la seconde, il serait naturellement ouvert aux élèves de ces sections, mais aussi à d'autres élèves, l'un des enjeux étant d'élargir le vivier de recrutement, notamment au sein du réseau Euroscol et de l'AEFE.

Le BFI repose sur l'architecture globale du baccalauréat 2021 : modularité, équilibre tronc commun/enseignements de spécialité. Il propose en outre un horaire de renforcement linguistique ainsi que des enseignements « non linguistiques » en langue de section (une partie des horaires d'une ou plusieurs disciplines – histoire-géographie, sciences... – étant enseignée dans la langue

de la section linguistique), dont la diversité permet de répondre à des besoins de publics différents, en proposant des parcours plurilingues. L'introduction d'un module intitulé « Connaissance du Monde » ambitionne de développer chez les élèves la notion d'engagement et la conscience des valeurs de partage et d'humanisme, qui sont le fondement même et le premier but d'un enseignement international. Le module s'inscrit dans la continuité des grandes caractéristiques du baccalauréat français, de sa « marque » et de sa tradition de développement de l'esprit critique, des valeurs humanistes, d'une approche méthodique qui perdurent. Enseigné dans la langue de la section, il aboutit à la réalisation d'un projet individuel avec un partenaire international.

L'évolution proposée définit ainsi les contours d'un modèle pérenne, alliant aux caractéristiques de l'académisme français la modularité des parcours, une exposition accrue aux langues étudiées ainsi que les modalités d'un enseignement moderne et international, résolument tourné vers les enjeux du monde contemporain. Avec cette offre repensée, le système éducatif français renouvelle son dialogue avec le monde et continue à inscrire le baccalauréat français en bonne place dans le concert des baccalauréats européens et internationaux.

Laurent BERGEZ

Chef du bureau des contenus pédagogiques et des langues, DGESCO

Jean HUBAC

Sous-directeur de l'innovation, de la formation et des ressources, DGESCO

La section binationale Esabac : l'internationalisation et la double-certification au cœur du cursus scolaire

Agnès PALLINI-MARTIN

Les sections binationales créées depuis plus de dix ans mettent l'internationalisation au cœur du système éducatif français et des pays partenaires. Ces sections donnent lieu à une double certification qui est reconnue dans les deux pays partenaires et renforcent les liens entre les pays européens. L'article ambitionne de faire le point sur la section binationale Esabac franco-italienne : un parcours enrichissant sous l'angle pédagogique, didactique et personnel.

Les sections binationales existent depuis 1994 pour la section allemande (Abibac) et depuis 2009 pour les sections espagnoles (Bachibac) et italiennes (Esabac) créées dans le contexte du processus de Bologne. Elles concernent plus de 13000 élèves actuellement en France et plus encore en Allemagne, Espagne et Italie qui ont également ces sections dans leurs pays respectifs. Il est possible de dresser un bilan de ces années de double certification et des avantages de cette section pour les élèves et pour leur insertion dans le processus d'internationalisation de l'enseignement scolaire en prenant l'exemple de l'Esabac.

La section Esabac en France est la moins répandue des trois sections mais c'est aussi celle qui présente un profil très diversifié, tant du point de vue de la section, en lycée général et technologique, que du point de vue du recrutement des élèves. Après une présentation générale du fonctionnement des sections binationales dans le système scolaire français, l'article propose une réflexion sur les raisons qui poussent les élèves à s'engager dans ce parcours scolaire ainsi que sur les défis didactiques et pédagogiques induits par l'enseignement de la DNL.

But et fonctionnement des sections binationales

La France propose dans son système éducatif diverses sections dans lesquelles une discipline non linguistique (DNL) est enseignée dans une langue étrangère. Deux d'entre elles permettent l'ajout d'une mention au baccalauréat français, avec un diplôme sur lequel est portée l'indication de la section suivie et de la langue. C'est le cas de la section européenne ou de langue orientale (SELO) et de l'option internationale (OIB), qui concernent plus de 220 000 élèves à la rentrée 2017¹. Seule la section internationale permet une entrée dans l'université du pays de la section suivie, en raison d'une reconnaissance bilatérale de cette formation.

Les sections binationales relèvent d'un autre projet : ce sont des « formations préparant à la délivrance simultanée du baccalauréat et d'un diplôme de fin d'études secondaires étranger »². Abibac, Bachibac et Esabac, ces trois sections débouchent sur l'obtention d'un diplôme spécifique qui assure l'entrée dans l'université du pays partenaire et doivent permettre aux élèves concernés d'atteindre le niveau « utilisateur indépendant » soit B2 du CECRL³.

Le nombre de sections binationales en France s'élève à 244 dont 69 en Esabac pour un nombre total de 13 437 élèves⁴. Dans les pays partenaires, les sections italiennes sont les plus nombreuses, on compte 337 sections Esabac en Italie pour une centaine de sections en Allemagne et 60 en Espagne. Ce qui fait de l'Esabac italien le premier diplôme européen⁵. Le déséquilibre entre le nombre de sections Esabac en Italie et en France interroge. Une des raisons qui l'explique est sans doute le peu de collèges qui proposent la langue italienne en France.

Du point de vue européen, les sections binationales participent à la formation d'une citoyenneté européenne en conduisant les élèves à apprendre l'histoire et la littérature du pays partenaire, à réfléchir sur les différences et les points communs, à prendre conscience d'une histoire commune faite de guerres, de rencontres, de réalisations conjointes, de liens constants et d'influences d'un pays à l'autre⁶.

Les accords entre les gouvernements respectifs des trois pays partenaires de la France mettent en avant la coopération éducative et s'accordent sur ce qui fonde les sections binationales : les contenus en langue, en littérature et en histoire (la DNL), le volume horaire et les principes pédagogiques et didactiques ainsi que les critères d'évaluation⁷. Ces caractéristiques sont autant

1. Arrêté du 20 décembre 2018, note de service du 23 juillet 2020.

2. BO, n° 11 du 17 mars 2011.

3. Cadre européen commun de références pour les langues <https://eduscol.education.fr/702/presentation-des-sections-binacionales-abibac-bachibac-esabac>.

4. Pour la rentrée 2020, on compte 90 sections en Abibac, 92 en Bachibac et 69 en Esabac en France et dans les lycées français dans les pays partenaires. Deux ouvertures de sections binationales Esabac sont prévues à la rentrée 2021. <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo5/MENC2100038A.htm>.

5. <https://lepetitjournal.com/milan/communaute/esabac-le-double-diplome-franco-italien-fete-ses-10-ans-258837>

6. Décret n° 2014-1210 du 20 octobre 2014.

7. Décret n° 2014-1210 du 20 octobre 2014, article 3 disponible sur <https://www.legifrance.gouv.fr>.

de défis en termes de didactique, de programmes et formation des enseignants et également en rapport de force entre les parties concernées. Dans les faits, le programme commun en histoire est largement inspiré du programme français et les épreuves finales comme la composition ou l'analyse critique de documents sont des exercices scolaires français mettant parfois les collègues italiens dans la difficulté, car ils doivent maîtriser une méthodologie très différente de celle pratiquée en Italie.

L'entrée se fait généralement en classe de seconde. Ces sections sont ouvertes aux élèves ayant un bon potentiel de progression dans la langue de la section et une forte motivation⁸. Il est possible d'entrer en classe de première si le niveau B1 du CECRL est atteint. La sélection se fait sur dossier éventuellement suivi d'un entretien.

Dans ces sections, les élèves suivent des enseignements spécifiques en langue étrangère qui se substituent aux enseignements de leur série. En classe de seconde, les élèves suivent un enseignement en langue et littérature de quatre heures hebdomadaires et des cours d'histoire-géographie de trois heures hebdomadaires dispensés en langue étrangère. En série générale, à partir de la classe de première et jusqu'en terminale, les horaires sont inchangés pour la langue et la littérature mais passent à quatre heures par semaine pour les cours d'histoire-géographie.

Depuis 2016, la section Esabac a ouvert également un parcours en série STMG en France et en « *istituto tecnico* » en Italie⁹. Dans cette série, deux disciplines sont enseignées en langue italienne à partir de la classe de première : la langue, culture et communication et un enseignement technologique de management des organisations propre à la filière STMG. Ces enseignements spécifiques contribuent au développement des compétences orales en italien, notamment à travers la pratique de l'argumentation. Le programme de la discipline technologique reprend des objets d'étude permettant une approche plus culturelle et interculturelle du management et des sciences de gestion. La convergence entre les séries italiennes et françaises se centre volontairement sur les entreprises en privilégiant des contextes et des comparaisons d'entreprises italiennes et françaises. La dimension culturelle apporte aux élèves un éclairage plus distancié en développant progressivement leur sens critique par l'analyse de concepts et de pratiques comparés. Cette approche a pour vocation de préparer les élèves à leur projet d'avenir en tant qu'acteurs et citoyens éclairés pouvant poursuivre leurs études dans des secteurs professionnels précis du pays partenaire.

Pour obtenir leurs deux diplômes, les élèves doivent réussir les épreuves du baccalauréat et obtenir au moins 10 sur 20 en moyenne aux épreuves spécifiques de la section binationale. Depuis la réforme du baccalauréat, les

8. BO, n° 11 du 17 mars 2011. « *Les sections binationales sont des dispositifs qui s'adressent à des élèves faisant preuve d'un bon potentiel de progression dans la langue vivante de la section. Pour autant, les sections binationales ne sont pas conçues pour donner naissance à des divisions qui ne scolariseraient que les meilleurs élèves toutes disciplines confondues. C'est la raison pour laquelle, pour l'admission en section binationale, ne sont pris en considération que le niveau dans la langue concernée et la motivation de l'élève pour obtenir ce double diplôme.* »

9. Deux séries sont ouvertes à l'Esabac en Italie, *Turismo* ou *Amministrazione, finanza e marketing*.

épreuves de langue et de littérature ainsi que de DNL se déroulent au mois de juin de l'année de terminale et sont affectées du coefficient 15 pour l'une et l'autre des épreuves.

Dans le post-bac, les élèves titulaires de ce double-bac bénéficient de procédures particulières pour candidater à des écoles ou des filières binationales.

Dans la suite de cet article, nous nous appuyerons sur notre expérience en section Esabac de série générale et particulièrement sur l'enseignement d'histoire-géographie propre à cette série afin d'aborder des questions sociales, pédagogiques et didactiques.

Qui sont les élèves des sections Esabac ?

Les élèves qui choisissent de s'inscrire en section binationale Esabac ont des profils très divers et leurs liens avec l'italien ou l'Italie sont souvent forts¹⁰. Le premier groupe est composé des élèves qui ont débuté l'italien en sixième dans les classes bilangues ou en cinquième en deuxième langue vivante (LVB). Pour ces élèves, c'est l'amour de la langue italienne et du pays qui guide leur choix. Ils citent ainsi la gastronomie, l'art, le cinéma, la mode etc. Ils évoquent également des objectifs linguistiques et culturels : « *connaître la littérature et l'histoire de l'Italie, devenir bilingue* ». Le choix peut relever également d'une stratégie d'études ou d'objectifs professionnels.

Un deuxième groupe se compose des élèves ayant un lien familial plus ou moins lointain avec l'Italie. Il s'agit souvent de petits-enfants ou d'arrière-petits-enfants de l'immigration italienne en France. L'immigration italienne en France est un phénomène majeur depuis la fin du XIX^e siècle et ce jusqu'aux années 1960, quand la communauté italienne était la plus forte communauté immigrée en France¹¹. Ces liens familiaux, même à deux ou trois générations de distance, sont avancés comme raisons pour expliquer le choix d'étudier l'italien.

Un dernier groupe est constitué d'Italiens, soit d'élèves binationaux français-italiens, soit d'élèves de nationalité italienne ou venant d'un pays du Maghreb. Dans toutes les classes Esabac en France, un tiers de la classe en moyenne est composé d'un groupe d'Italiens dont les parents sont originaires des pays du Nord de l'Afrique, le Maroc en particulier et ont vécu en Italie. Les enfants possèdent déjà une double culture et un bilinguisme pratiqué à la maison : italien-arabe. Quand les enfants arrivent en France, ils demandent souvent à entrer en section Esabac. Suivre la scolarité dans la section Esabac est perçu comme un avantage pour eux. Cela leur permet de garder le lien avec la langue, la culture, la littérature, l'histoire et de poursuivre dans l'apprentissage comme s'ils étaient restés en Italie et y avaient poursuivi leur

10. Des questionnaires ont été soumis aux élèves des classes Esabac dans quelques lycées en France. Trois questions leur étaient posées : pourquoi avez-vous choisi de venir en Esabac ? Pourquoi la section Esabac vous semble importante pour votre parcours au lycée et votre poursuite d'études ? Quels sont vos liens avec l'Italie ?

11. Mourlane Stéphane, Sanfilippo Matteo, « Mémoire de migrations entre Italie et France », *Hommes & migrations*, 1317-1318, 2017, p. 31-33.

scolarité. De plus, l'obtention du double diplôme, le baccalauréat et l'*Esame di Stato*, leur offre la possibilité de poursuivre leurs études en Italie s'ils le souhaitent. Pour ces élèves, la section Esabac entretient parfois une nostalgie du pays de l'enfance, et renforce également un sentiment d'appartenance.

Dans le groupe classe Esabac, ces élèves ne sont pas les étrangers qui comprennent mal la langue parlée dans l'établissement mais à l'inverse les experts de la langue de la section que les autres élèves, qui viennent d'un parcours LVA ou LVB, maîtrisent moins bien.

Un des enjeux pour l'enseignant est de pouvoir créer une dynamique de classe basée sur l'entraide entre tous les élèves qui possèdent tous des capacités et un rapport différent à la langue italienne utilisée comme un vecteur pour étudier la littérature, l'histoire et la géographie.

De ce point de vue, la section binationale Esabac ne constitue pas une section élitiste qui n'accepterait que des élèves engagés dans une stratégie scolaire mais bien au contraire elle permet une ouverture sociale et intellectuelle. Elle facilite également l'intégration en France pour beaucoup d'élèves de nationalité italienne d'origine maghrébine en leur permettant de valoriser leur culture d'origine et en construisant une double, parfois triple culture qui sera reconnue dans leur cursus scolaire et légitimé par le diplôme Esabac.

Enjeux pédagogiques et didactiques de la section binationale

Enseigner en section binationale Esabac est source d'enrichissement tant pour les enseignants que pour les élèves. Les échanges scolaires avec le pays partenaires, les programmes de mobilités individuelles comme le programme *Transalp* par exemple, participent également de l'ouverture internationale du lycée et sont propices à la découverte d'un autre pays, d'un système éducatif, d'habitudes différentes. Enfin la possibilité de pouvoir poursuivre ses études après le bac dans le pays partenaire ouvre des perspectives non négligeables.

Sur le plan disciplinaire, l'enseignement en section binationale se révèle être particulièrement formateur. Enseigner l'histoire-géographie en italien ne signifie pas seulement traduire un programme mais s'interroger sur le vocabulaire, les notions utilisées de chaque discipline, confronter les mises en œuvre didactiques de chaque pays. L'enseignement de l'histoire en Italie est très chronologique et favorise l'apprentissage par cœur de la leçon par l'élève. À l'inverse, le cours d'histoire privilégie l'approche thématique en France et l'accent est mis sur les capacités de raisonnement.

Enseigner en Esabac tend vers une didactique particulière qui puisse s'enrichir de ces confrontations et des différences entre les pays partenaires tout en mettant en pratique des expérimentations pédagogiques particulièrement adaptées à l'enseignement bilingue, comme les grilles de compétences pour l'évaluation de l'oral, l'évaluation entre pairs, l'entraide entre élèves de niveaux de langue différents¹². C'est une vraie réflexion sur le

12. Apostolo Sandra, *La méthodologie CLIL-EMILE dans les classes d'histoire en Italie : évaluation, autoévaluation et co-évaluation entre pairs. Linguistique*, Université Côte d'Azur ; Università degli studi (Gênes, Italie), 2019, p. 101-108.

rapport entre construction des connaissances et immersion linguistique qui doit être menée d'autant plus en histoire et géographie, disciplines qui manient des concepts et des notions qui ne recouvrent pas nécessairement la même réalité dans les deux pays¹³.

L'enseignant est conduit à remettre en cause des certitudes ou des approches traditionnelles. Il ne s'agit pas d'enseigner « à la française » ou « à l'italienne » mais d'inventer un nouveau mode d'enseignement qui s'appuie sur la méthodologie EMILE¹⁴. À ce titre, la formation des enseignants est un axe qui doit encore se développer pleinement tant en France qu'en Italie.

Pour conclure, les sections binationales introduisent un changement dans l'enseignement de l'histoire et de la langue étrangère. Les avantages pour les élèves vont au-delà d'une stratégie de parcours scolaire, elles permettent souvent – en particulier en Esabac – un ancrage dans une histoire familiale tout en façonnant des citoyens européens. Ces sections apportent des bénéfices dans la maîtrise de la langue étrangère ainsi que dans les disciplines non linguistiques. On ne peut que souscrire au souhait de Daniel Coste qui voudrait faire de l'enseignement bilingue une situation ordinaire des apprentissages dans le système scolaire français¹⁵.

Agnès PALLINI-MARTIN

*Professeure d'histoire-géographie en section binationale Esabac, lycée Bellevue Le Mans
Présidente de l'association des professeurs en Esabac (APE)*

Références

- Apostolo Sandra (2019), *La méthodologie CLIL-EMILE dans les classes d'histoire en Italie : évaluation, autoévaluation et co-évaluation entre pairs. Linguistique*. Université Côte d'Azur ; Università degli studi (Gênes, Italie).
- Duverger Jean (dir.) (2011), *Le Professeur de « Discipline Non Linguistique », Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*, Brochure réalisée par des membres de l'ADEB.

13. Coste Daniel, « Construire des savoirs en plusieurs langues. Les enjeux disciplinaires de l'enseignement bilingue », ADEB, 2003, https://liseo.france-education-international.fr/index.php?lvl=notice_display&id=2972.

14. Duverger Jean (dir.), *Le Professeur de « Discipline Non Linguistique », Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*, Brochure réalisée par des membres de l'ADEB, 2011, p. 9.

15. Coste Daniel, ADEB, <http://www.adeb-asso.org/association/historique/>

L'ouverture européenne et internationale dans l'académie de Créteil

Une politique pour l'autonomie et la mobilité des élèves

Daniel AUVERLOT
Laure MOREL

Le projet de l'académie de Créteil, intitulé « Autonomie, mobilité, une ambition partagée » accorde une large place à l'ouverture internationale. La sensibilisation des établissements, les mobilités apprenantes, la professionnalisation des acteurs, la montée en compétence en langues des personnels et des élèves, la carte des formations, les partenariats constituent les axes forts et complémentaires d'une politique structurée.

L'ouverture européenne et internationale : diagnostic, principes, objectifs

Inscrite dans le projet académique 2020-2024 : « *Autonomie, mobilité, une ambition partagée* », la stratégie d'ouverture européenne et internationale de l'académie de Créteil résulte d'un diagnostic qui garde toute son acuité, même en période de pandémie. Elle se décline en axes de travail qui se complètent et se répondent et peuvent être adaptés aux contraintes de la situation sanitaire qui a entraîné l'arrêt quasi complet des mobilités à l'international depuis mars 2020. Elle s'appuie sur la mobilisation de nombreux acteurs à tous les échelons, dans les écoles et établissements scolaires, au niveau des circonscriptions, des départements et de l'échelon académique, avec la coordination de la délégation académique aux relations européennes et internationales et à la coopération (DAREIC).

Le diagnostic est assez simple : les élèves de l'académie de Créteil, malgré tout le dévouement, toute la qualité des enseignants et de l'ensemble des personnels éducatifs et administratifs, continuent à connaître un certain nombre de freins dans leur scolarité, leurs apprentissages et la construction de leur avenir.

Le premier frein est l'absence de mobilité : que ce soit par exemple en zone rurale en Seine-et-Marne, ou en zone urbaine, les élèves ont du mal à sortir de leur environnement quotidien et ont, par ailleurs, souvent des

difficultés à se projeter dans les études supérieures ou dans un métier, malgré un important travail d'information et d'orientation. Il s'agit donc de les accompagner pour les aider à franchir des frontières géographiques, mais aussi mentales et symboliques.

Le second frein est le déficit en termes d'autonomie : il s'exprime notamment dans la qualité et l'aisance de l'expression orale et la maîtrise d'au moins une langue vivante.

Or, l'Île-de-France, et tout particulièrement l'Est de Paris, connaîtront des changements économiques et sociaux majeurs dans les prochaines années, en lien avec le Grand Paris. Ces changements apporteront de nouvelles opportunités d'emploi sur le territoire cristolien. Les élèves de l'académie pourront saisir ces opportunités s'ils disposent de capacités d'adaptation, d'autonomie et d'une maîtrise suffisante des langues vivantes. Avec ces atouts, nos élèves pourront bien sûr aussi obtenir des emplois et construire leur avenir au-delà du territoire académique et national, s'ils le souhaitent.

On peut parier que la crise du coronavirus n'aura qu'un temps et que les projets structurants en Île-de France repartiront :

- d'abord, les Jeux olympiques et paralympiques de 2024, dont la plupart des sites se trouvent sur le territoire de l'académie, vont créer des emplois notamment dans le tourisme et les relations clients ;
- ensuite, dans la partie est de l'académie, le redémarrage de Disney, plus grand employeur monosite en Europe, avec 16500 salariés avant la crise, amènera la création de nombreux emplois avec l'extension de ses parcs ;
- enfin le redémarrage du trafic aérien, même si aujourd'hui il n'est pas encore d'actualité, devrait permettre le développement de très nombreux emplois à la fois dans les métiers de la maintenance aéronautique, mais aussi dans tous les emplois de service dont un aéroport a besoin. La convention signée par les trois académies d'Amiens, Versailles et Créteil avec Aéroport de Paris en est l'illustration.

À partir de cette analyse, toute notre action repose sur deux principes :

- l'ouverture européenne et internationale a toute sa place dans les écoles et établissements scolaires. Elle fait pleinement partie du parcours scolaire des élèves, elle contribue aux apprentissages et aux enseignements et leur donne du sens ;
- les actions à l'international doivent se faire au bénéfice de tous les élèves, en particulier des élèves éloignés de certaines formes de mobilité. Elles ne sont pas réservées à une minorité d'élèves dans le cadre d'une politique élitiste.

Dans ce contexte, la politique de l'académie de Créteil se doit d'être systémique. Il faut :

- favoriser la mobilité de tous les élèves à des fins d'apprentissage ;
- renforcer la professionnalisation des acteurs ;
- augmenter le niveau en langue des élèves ;
- s'appuyer sur les nombreux partenariats académiques et scolaires.

Les sept axes structurants de l'action

Développer les « mobilités apprenantes »

En 2018-2019, seuls environ 6 % des élèves du second degré de l'académie ont effectué une mobilité à l'étranger contre environ 13 % au niveau national. L'enjeu est important, les bénéfiques de la mobilité dans le cadre scolaire étant connus et démontrés.

Il faut non seulement augmenter le nombre de mobilités d'élèves, mais aussi favoriser les « mobilités apprenantes » qui :

- s'insèrent dans des projets pédagogiques menés par des équipes interdisciplinaires et intercatégorielles ;
- comportent un travail avant, pendant et après la mobilité ;
- reposent dans la mesure du possible sur un partenariat scolaire et des échanges ;
- aboutissent à des productions communes.

Il s'agit donc d'aller au-delà des seuls voyages scolaires, qui ont des retombées parfois trop modestes pour les élèves, eu égard au travail qu'ils nécessitent au sein des établissements.

Développer la stratégie d'ouverture européenne et internationale des écoles et établissements scolaires

L'ouverture européenne et internationale ne se résume pas aux mobilités physiques collectives d'élèves. Elle recouvre une multitude de possibilités et de dispositifs dont les écoles et établissements scolaires doivent mieux s'emparer : mobilités individuelles d'élèves, échanges à distance et mobilités hybrides, mobilités de personnels, accueil de délégations étrangères et de locuteurs natifs (assistants de langues, professeurs étrangers), etc.

Il faut en outre accompagner les écoles et établissements scolaires dans la construction d'une stratégie pluriannuelle d'ouverture européenne et internationale reposant sur un diagnostic. C'est d'ailleurs conforme à l'esprit du programme Erasmus+ 2021-2027¹, de la labellisation Euroscol² et de l'évaluation en cours des établissements du second degré³.

-
1. L'accréditation Erasmus est la modalité principale d'accès aux financements pour les mobilités du programme Erasmus+ 2021-2027. Pour se porter candidats à cette accréditation, les organismes élaborent un Plan Erasmus établissant une stratégie d'internationalisation à long terme.
 2. Le label qualité « Euroscol », créé en 2019 par le ministère et décliné en académie, valorise l'engagement des écoles et des établissements scolaires qui font de l'ouverture sur l'Europe une priorité et un levier stratégique au service de tous les élèves, de leur mobilité et du renforcement de l'apprentissage des langues.
 3. En juillet 2020, le Conseil d'évaluation de l'École a arrêté le cadre général de l'évaluation des établissements du second degré. Le guide d'autoévaluation comporte un volet international.

Poursuivre la professionnalisation des acteurs de l'ouverture européenne et internationale

L'ouverture européenne et internationale gagnant en complexité, il faut renforcer les compétences des acteurs en :

- développant la formation continue, notamment des enseignants référents pour l'action européenne et internationale (ERAEI), des personnels de direction et des gestionnaires ;
- proposant des interventions dès la formation initiale des personnels, notamment des enseignants en master ;
- fournissant aux équipes des outils d'information fiables et précis. Ainsi, la DAREIC alimente un site internet spécifique. Par ailleurs, un groupe de travail académique sera lancé prochainement pour rédiger un vademecum de la mobilité internationale sur les volets : sécurité, administratif et financier, pédagogique ;
- renforçant le réseau des ERAEI, relais indispensables de la DAREIC dans les établissements : 390 ERAEI ont été désignés par les chefs d'établissement, cela représente 56 % des collèges et 65 % des lycées de l'académie.

Accompagner le renforcement des compétences linguistiques des personnels et des élèves, notamment en anglais

Les personnels

Il s'agit de renforcer les compétences :

- en langues pour un usage professionnel pour les cadres (personnels de direction, inspecteurs, cadres administratifs) ;
- en langues et enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE) pour les enseignants du premier et du second degrés. Les objectifs sont les suivants :
- lever l'obstacle de la langue pour le portage de projets internationaux ;
- faciliter les liens avec les partenaires étrangers ;
- faire progresser les enseignants en confiance et en fluence afin de permettre, dès l'enseignement primaire, une exposition des élèves à une langue plus authentique ;
- augmenter le vivier de professeurs de disciplines non linguistiques (DNL).

Pour répondre à ces besoins, nous avons organisé depuis 2019, en lien avec le *British Council*, dans une démarche commune aux trois académies d'Île-de-France, une formation EMILE, en anglais pour 150 professeurs des écoles, et en anglais professionnel pour environ 40 cadres de l'académie de Créteil ; nous portons également un projet Erasmus+ pour la mobilité d'enseignants du premier et du second degré avec ces objectifs.

Les élèves

On prendra ici quatre exemples :

- l'académie a ouvert, conformément aux préconisations du Plan national langues vivantes et du comité de pilotage stratégique sur l'offre scolaire internationale en Île-de-France, des classes d'enseignement renforcé de l'anglais et en anglais (classes dites d'« immersion linguistique ») dans quatre écoles élémentaires. Pour accompagner cette ouverture, la DAREIC

a organisé en 2018 et 2019 des visites d'études dans les académies de Grenoble et de Versailles, pour découvrir les dispositifs immersifs mis en place, et en 2020 en Utah, partenaire de l'académie, en pointe sur les dispositifs d'enseignement bilingue aux États-Unis ;

- l'internat est un bel endroit pour développer des compétences linguistiques avec le recrutement d'amateurs anglophones qui accompagnent les élèves à partir de 18h ;
- nous insistons par ailleurs pour que les lycées de la voie professionnelle augmentent le nombre de périodes de formation en milieu professionnel (PMFP) à l'étranger, notamment – mais pas seulement – dans le cadre des Campus des métiers et des qualifications ;
- dans les neuf Cités éducatives⁴, l'objectif est de construire des mobilités de manière progressive, en modulant la durée, la distance et le format, individuel ou collectif. Il s'agira par exemple de mobilités d'immersion linguistique en France et en tiers-lieu, ainsi que de séjours individuels d'élèves en immersion à l'étranger dès la quatrième.

Conduire la réflexion stratégique sur la politique académique des langues

Le travail sur la carte des langues répond à un triple objectif :

- assurer la continuité des parcours linguistiques de l'école au lycée, tout en garantissant les équilibres territoriaux ;
- proposer une diversité d'offres incluant les langues à faibles effectifs, et par ailleurs les dispositifs linguistiques spécifiques (sections internationales et binationales) ;
- promouvoir la pratique renforcée des langues pour le plus grand nombre en soutenant l'élargissement des DNL.

Cette réflexion à l'échelon académique ne suffit pas, l'offre de langues sur l'ensemble de la région académique est un travail qui reste à mener par les trois recteurs. L'état des lieux en cours dans le cadre du comité de pilotage de l'offre scolaire internationale en Île-de-France devrait révéler des déséquilibres du point de vue à la fois de la géographie et de l'offre de formation.

Développer les partenariats européens et internationaux de l'académie

Les coopérations académiques ou de région académique concernent de nombreux partenaires institutionnels français, comme France Éducation international et l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger, ou internationaux comme le Parlement européen.

Il s'agit aussi de coopérations bilatérales avec de nombreux pays qui ne peuvent être tous cités ici : elles visent notamment à faciliter la recherche de partenaires pour les écoles et établissements.

4. Les Cités éducatives sont un label d'excellence national visant à intensifier les prises en charge éducatives des enfants à partir de 3 ans et des jeunes jusqu'à 25 ans, avant, pendant, après le cadre scolaire et autour de lui.

L'académie met l'accent sur le développement de partenariats avec des pays membres du programme Erasmus+ pour favoriser le montage de projets. La consolidation du partenariat avec le *Land* du Brandebourg est un enjeu de taille, les mobilités d'élèves étant les plus nombreuses avec l'Allemagne, grâce notamment aux financements de l'OFAJ. On notera également le partenariat avec le Conseil pour l'Éducation, la Culture et les Sports de Castille- La Manche en Espagne. Chaque année, un professeur espagnol en France et un professeur espagnol en Espagne, accompagnent les établissements dans la mise en place de partenariats (30 partenariats scolaires mis en place en 2018-2019, dont 8 projets Erasmus+).

Nous lancerons en 2021 un programme de mobilités individuelles d'élèves en immersion, pour des mobilités de 15 jours minimum à l'intention d'élèves de la 4^e à la 1^{re}, après une expérience réussie pour 40 élèves du lycée Eugène Delacroix à Maisons-Alfort (94) et l'IES *Sefarad* à Tolède en 2019-2020.

Les partenariats à l'international sont importants pour les établissements qui proposent des sections internationales américaines, arabes, brésiliennes et chinoises et pour de très nombreux autres établissements de l'académie. Avec le Brésil, par exemple, l'académie avait mis en place un partenariat reposant sur un échange d'enseignants dans le cadre du programme Jules Verne. Dès que les conditions seront réunies, l'académie relancera sa coopération avec ce pays.

Prenons l'exemple du Liban, avec lequel l'académie de Créteil, académie de référence pour l'enseignement français au Liban, a mis en place, comme d'autres académies sur proposition du ministère et de l'ambassade de France, des partenariats scolaires entre 3 établissements libanais et 3 collèges de l'académie, en faveur en particulier de la francophonie. Les établissements cristoliens travaillent actuellement avec leurs homologues libanais pour adapter leur coopération à la situation sanitaire et politique.

La Saison Africa2020, organisée de décembre 2020 à juin 2021 devrait permettre à l'académie, qui se mobilise à travers une quinzaine de projets d'écoles et d'établissements labellisés, d'impulser par ailleurs de nouveaux partenariats avec des pays africains.

La montée en puissance sur le programme Erasmus+ 2021-2027

Un nombre croissant de projets Erasmus+ portés par l'académie, ses écoles et ses établissements a été sélectionné ces dernières années : le nombre de projets a triplé entre 2017 et 2020 et le montant des subventions a doublé.

Le nouveau programme Erasmus+ 2021-2027, dont le budget augmentera de près de 80 %, offre de nouvelles opportunités avec un accès facilité aux financements par la procédure d'accréditation, dont il faut s'emparer.

Pour préparer la montée en puissance sur le nouveau programme Erasmus+, l'académie de Créteil a, dès septembre 2020, organisé avec l'agence Erasmus+ une formation de formateurs sur l'accréditation, qui sera dupliquée dans d'autres académies. Elle a aussi mis en place une permanence à la DAREIC pour répondre aux questions des établissements et les accompagner sur Erasmus+. Au-delà du dépôt, par l'académie, d'une candidature à l'accréditation, l'enjeu est d'amener le plus d'établissements scolaires possible à déposer une candidature dès 2021.

La mise en œuvre de ces sept axes stratégiques contribuera à l'épanouissement et à la réussite de nos élèves grâce à l'engagement des équipes qui ont continué à se mobiliser pendant la pandémie et se préparent, souvent avec impatience, à la reprise des mobilités. Cette stratégie d'ouverture européenne et internationale, au profit de tous les élèves de l'académie, est placée au cœur de la politique académique.

Daniel AUVERLOT
Recteur de l'académie de Créteil

Laure MOREL
*Déléguée académique aux relations européennes et internationales
et à la coopération*

De quelques essais manqués de « traductions »

L'évaluation des établissements en France depuis 50 ans

Denis MEURET

L'évaluation des établissements en France a une longue histoire, plutôt infructueuse, inspirée de façon plus ou moins lâche par des expériences étrangères. L'article retrace cette histoire, analyse échecs flagrants et réussites partielles, et s'efforce de tracer des perspectives pour une évaluation des établissements adaptée aux défis qu'ils rencontrent aujourd'hui, en phase avec les pays où son utilité est reconnue par l'ensemble des acteurs.

L'évaluation des établissements en France a une histoire déjà longue. Elle a été jalonnée de tentatives d'emprunts à des dispositifs implantés dans d'autres pays, qui ont toutes échoué. Je me propose ici de retracer rapidement cette histoire, d'évaluer à sa lumière les chances de réussite de la tentative actuelle de relancer cette pratique (Conseil d'évaluation de l'école, 2020) et de réfléchir aux raisons qui rendent aujourd'hui cet exercice utile.

La situation en France

Une première « traduction »¹ : depuis les États-Unis (1974-1984)

Au début des années 70, Claude Seibel venait de fonder le Service des études informatiques et statistiques du ministère de l'Éducation. Il recruta une bande de jeunes gens fort diplômés pour aller prêcher dans les rectorats ce qu'on n'appelait pas encore évaluation, mais qui en relevait puisqu'il

1. Il va de soi que ce mot est ici employé de façon imagée : s'inspirer de façon plus ou moins lâche d'un dispositif existant ailleurs pour imaginer une approche dans un autre contexte.

s'agissait de mettre à disposition des rectorats ou des établissements des « tableaux de bord », soit des ensembles d'indicateurs statistiques organisés de façon ternaire : les conditions de l'action, l'action, ses résultats. Ce projet n'était pas sans lien avec la rationalisation des choix budgétaires (RCB) qui, inspirée du *Planning, Programing and Budgeting System* (PPBS) développé alors aux États-Unis, tentait de développer une approche économique (coût-efficacité) des politiques publiques. Cependant, cette lointaine filiation américaine n'était pas mise en avant, et était d'ailleurs inconnue de la plupart des acteurs.

L'auteur de ces lignes reçut en 1976 mission de développer dans l'académie de Toulouse un tableau de bord pour les collèges et les lycées². Sa démarche fut, à vrai dire, assez fruste. Il demanda aux quelques chefs d'établissement qui voulurent bien le recevoir quelles caractéristiques de leur établissement importaient dans ces trois domaines (conditions/action/résultats, soit dans le vocabulaire de l'époque entrée/gestion/sortie), en déduisit à peu près 80 indicateurs. Les volontaires recevaient une enquête qui, ajoutée à certaines statistiques disponibles au rectorat, permettait au service informatique de calculer, de mauvaise grâce, le tableau de bord en question qui autorisait l'établissement à comparer chacun des indicateurs à sa valeur académique et à sa valeur de l'année précédente. Ce « miroir » était censé permettre au chef d'établissement de percevoir un certain nombre de choix effectués, d'apprécier leur bien-fondé, et de s'émanciper ainsi de la logique administrative qui était alors la seule connue. Les réticents mettaient en avant deux arguments : « *Dans un système centralisé comme le nôtre, quelles différences croyez-vous pouvoir trouver entre deux établissements ?* » et « *Ce ne sont pas quelques chiffres qui vont rendre compte de la diversité du fonctionnement de nos établissements* ». Les opposants avaient une crainte : ce qui était présenté comme une aide à l'autonomie de l'établissement servirait en fait à contrôler. À l'époque, cette crainte était sans fondement pour la bonne raison que les services du rectorat se moquaient éperdument de tout cela, et ne voyaient aucun intérêt à modifier les routines qui présidaient à la distribution des moyens, laquelle était alors à peu près leur seule tâche.

En revanche, ce problème de l'articulation entre évaluation et contrôle se pose chaque fois qu'un pays veut développer l'évaluation des établissements, on y reviendra.

Ce travail fut mené sans soutien politique de la part du ministère, sauf sous le ministère d'Alain Savary (1981-1984). Celui-ci y voyait un instrument au service de l'autonomie des établissements, sur laquelle il appuyait ses réformes. Ce soutien se manifesta par une note de service au B.O. du 5 avril 1984, qui donnait aux recteurs le pouvoir d'implanter ce tableau de bord dans leur académie. En cas d'implantation, tous les établissements devaient remplir l'enquête complémentaire, mais seuls les chefs d'établissement volontaires participaient aux réunions d'analyse organisées par les chargés d'études.

2. Cette participation pendant presque 20 ans (1976-1993) au processus analysé ici est source de connaissances de première main mais aussi de biais, contre lesquels on essaie de se prémunir en s'appuyant, quand c'est possible, sur des articles soumis à un processus de validation scientifique.

Une deuxième tentative : depuis le Japon (1985-1986)

Il fut mis un terme à cette entreprise sous le ministère de J.-P. Chevènement, alors que le tableau de bord était édité pour la moitié des collèges et lycées généraux et pour le tiers des lycées d'enseignement professionnel³. Le tropisme japonisant de l'époque inspira à cette administration une idée féconde (80 % d'une génération au niveau bac en 2000) et une autre qui le fut moins, qui consista à remplacer les tableaux de bord (des chiffres, d'inspiration américaine et économique) par des « cercles de qualité » (des discussions, d'inspiration japonaise et de gestion des entreprises) qui durèrent ce que durent les pivoinés.

On peut donc considérer cet épisode (1974-1984) comme l'échec d'une première traduction, de l'américain vers le français, d'un certain mode d'évaluation des établissements, suivi par l'échec d'une seconde traduction, des entreprises japonaises aux établissements scolaires français.

Une troisième « traduction » : des statistiques aux indicateurs (1986-1993)

Réfugié à la sous-direction des statistiques, j'y proposai un projet délibérément modeste : si l'on calculait quelques fiches d'indicateurs à partir des enquêtes existantes, ce serait un service rendu aux établissements et cela augmenterait l'acceptabilité, en forte berne alors, de ces enquêtes statistiques. Une informatique centralisée et robuste fit merveille : le centre informatique de Vanves calcula ces fiches pendant plusieurs années pour tous les établissements du second degré du pays et les leur envoya (par la poste) avec un guide de lecture. Sur l'aide qu'apportèrent peut-être aux établissements ces « fiches analytiques » qui, pour le coup, ne devaient rien à l'étranger, on ne sait rien.

Une quatrième « traduction » : de la recherche aux indicateurs (1987-1993)...

Sur ces entrefaites (1987), le ministre Monory créa la Direction de l'évaluation de la prospective et la confia à Jean-Pierre Boisivon, qui me chargea du département de « l'évaluation des établissements – nous y voilà – et des systèmes d'enseignement ». C'était l'occasion de revenir à des choses modestes et de s'intéresser aux pays étrangers où l'évaluation des établissements pointait le bout de son nez. Un voyage d'études au Québec fut l'occasion de découvrir les recherches anglo-saxonnes sur l'efficacité des établissements scolaires, qui permettaient d'imaginer que la recherche en éducation (dont on a noté qu'elle n'avait jusqu'ici joué aucun rôle) pouvait aider à définir les notions ou les indicateurs les plus pertinents pour évaluer un établissement. D'où résultèrent diverses recherches sur les établissements scolaires (exemples : Ballion, 1991, Dubet, 1991) financées par la DEP alors

3. Cet article ne plaide pas pour le sens politique de son auteur : il prévoyait pour cet outil un avenir au service, moins de sa visée originelle (l'aide à la décision du chef d'établissement) que de la communication et de la négociation. Il parut juste après sa mise au rebut.

dirigée par Claude Thélot, en particulier une étude de grande ampleur sur l'efficacité des collèges français dirigée par une chercheuse belge (Grisay, 1993, 1997⁴). Parallèlement à cette recherche, le département mit en chantier l'élaboration d'un ensemble d'indicateurs, peu nombreux mais choisis, dits « de compte rendu » parce qu'ils étaient conçus pour aider le chef d'établissement à rendre compte de la marche de l'établissement⁵ à son conseil d'administration. Cette entreprise avorta, entre autres parce qu'il fut plus difficile que prévu de tirer des indicateurs de la sociologie des établissements et parce que la DEP refusa de lancer l'enquête qui l'aurait permis par crainte d'une opposition des établissements. Ainsi finit la quatrième entreprise de traduction, depuis la recherche ou, si l'on veut, depuis le Québec, la Belgique, et, à travers eux, les États-Unis, les Pays-Bas et le Royaume-Uni, les trois pays leaders de la recherche sur l'efficacité des établissements.

...et des statistiques aux indicateurs (après 1993)

Conséquence : l'outil proposé aux établissements par le département s'appuya sur les « fiches analytiques », en les complétant – en particulier par des indicateurs de valeur ajoutée – et en informatisant leur mise à disposition des établissements. Il prit la forme des Indicateurs de pilotage des établissements du second degré (IPES), un outil lourd, qui fut peu utilisé par les établissements d'après les quelques études disponibles, et dont le groupe de pilotage national échoua à obtenir de la DEPP une simplification (Pons, 2012). IPES suscita une certaine émulation dans les services statistiques rectoraux, qui alourdirent encore le processus en calculant leurs propres indicateurs. Bref, les indicateurs furent en l'affaire noyés sous les statistiques. On trouve un indice de l'échec de l'utilisation des IPES par les établissements dans le fait que le rapport de l'Inspection générale sur l'évaluation des établissements dans les académies (IGEN-IGAEN, 2017), qui diagnostique l'échec des diverses tentatives des rectorats pour développer l'évaluation des établissements⁶, n'évoque même pas les IPES (1993-2011) ou l'APAE (Aide au pilotage et à l'autoévaluation des établissements), qui leur succéda.

Une immersion dans la culture britannique et scandinave de l'évaluation (1997-2000)

Un peu après la diffusion des IPES (1994), la France participa à un projet pilote européen (1997-2000) qui visait à développer l'autoévaluation des établissements en donnant à un petit nombre d'établissements volontaires dans chaque pays une aide méthodologique, des ressources et l'organisation de conférences internationales où ils pouvaient comparer leurs procédures

4. Ces deux rapports sont disponibles sur le site « Archives d'Aletta Grisay/ Sciences de l'éducation/Livres ».

5. Le département de l'éducation de New-York City formule la même idée par une formule que, peut-être pas par hasard, je trouve difficile à traduire : « how well schools serve their students ».

6. On évoquera en particulier les célèbres audits lancés par le recteur Pair à Lille.

et l'avancement de leur travail (MacBeath *et al.*, 1999). Les expériences d'autoévaluation les plus riches eurent lieu dans les pays scandinaves et au Royaume-Uni. Les établissements français, pour leur part, proposèrent des investigations intéressantes, mais ils se distinguèrent de deux façons : d'une part en évitant toute investigation du fonctionnement des classes (par exemple des visites de classes par un collègue, ou l'évaluation d'un cours par ses élèves en utilisant pour ce faire une liste de critères mise au point au préalable avec leur enseignant, ou le *shadowing*, qui consiste à suivre un élève toute une journée, etc.) ; d'autre part en privilégiant, pour recueillir l'opinion de l'une ou l'autre partie prenante, les questionnaires aux groupes de discussion (Meuret, 2001). D'une façon générale, ce projet élargit la conception que les participants français – dont moi – se faisaient de l'autoévaluation, jusqu'alors plutôt quantitative, fondée sur des indicateurs reçus du Centre, et fort peu participative.

Sans conduire, sauf erreur, à une systématisation de l'autoévaluation dans un quelconque des pays participants, cette expérience laissa quelques traces dans plusieurs pays européens, essaima dans quelques établissements ou régions. En France, en revanche, il fut même impossible d'obtenir des subsides pour faire traduire en français le livre qui en avait été tiré (MacBeath *et al.*, 2000) et qui a été depuis traduit dans une demi-douzaine de langues. Encore, donc, c'est le cas de le dire, une traduction manquée, disons, cette fois, depuis les pays scandinaves et le Royaume-Uni. On notera cependant que, dans toutes ces traductions, ce qui fut « traduit » fut plutôt une idée qu'une pratique réelle, dont la connaissance aurait requis des enquêtes.

Récapitulons. D'une part, les dispositifs d'évaluation qui ont été un tant soit peu implantés (GESEP, fiches analytiques, IPES), sont ceux qui n'ont pas ou très peu eu d'inspiration étrangère, qui ont été le plus proches de la culture de l'institution qui les promouvait (la culture statistique de la DEP). D'autre part, on observe une évaluation dans un premier temps conçue pour le seul chef d'établissement, l'échec d'une tentative de mettre dans le jeu le conseil d'administration, l'échec des dispositifs académiques (IGEN, 2017), l'élimination des discussions entre acteurs dans le projet européen. Nous avons en France quelque réticence à intégrer les élèves, les parents, les enseignants dans le processus d'évaluation.

Pourtant, d'une modélisation de l'avis des établissements sur l'utilité du projet européen pour eux, on pouvait conclure que c'était de la combinaison d'une approche par indicateurs et d'une approche participative qu'on pouvait attendre les meilleurs effets (Meuret & Morlaix, 2003). Mon hypothèse est que cette réticence française est un héritage d'un modèle d'éducation tutélaire, dans lequel l'école est censée civiliser les élèves dans un monde qui ne cherche qu'à les abêtir, et dans lequel du coup elle se méfie des élèves et de leurs parents (Meuret, 2007). Les enseignants y sont persuadés que la société ne les reconnaît pas et soupçonnent l'administration de céder aux injonctions du monde. Bref ce modèle est favorable à la méfiance de tous envers tous, peu propice à ce qu'on mobilise les jugements des acteurs dans l'évaluation des établissements. Considérer, comme on l'a écrit en Ontario, que les chefs d'établissement, les enseignants, les parents et les élèves visent tous un même objectif (un meilleur apprentissage des élèves pour que ces derniers réussissent leur vie) y est vu comme une naïveté ou, pire, un abandon de toute aspiration aux buts les plus nobles de l'éducation.

L'évolution conjointe des pays occidentaux : autoévaluation et régulation

Dans l'ensemble des pays occidentaux, il me semble pouvoir décrire ainsi l'évolution. Dans les années 1980, la doxa était que l'autonomie accrue des établissements, leur libération de la bureaucratie, allait libérer leurs potentialités et améliorer les compétences des élèves. L'autoévaluation était vue comme un accompagnement obligé de cette autonomie accrue. Les résultats de ces politiques déçurent, on insista davantage sur la régulation : on ne pouvait pas compter sur la seule bonne volonté des établissements pour qu'ils utilisent l'autoévaluation pour s'améliorer. La régulation prit des formes diverses, mais qui toutes firent une place à l'évaluation des établissements. À une extrémité du spectre on trouve des écoles libérées de très nombreuses contraintes administratives, mais qui peuvent être fermées ou mises sous contrôle si les performances de leurs élèves à des tests standardisés sont décevantes. C'est le cas des *Charter schools* américaines, ou, en Angleterre, des *Academies*. À l'autre extrémité, on trouve une régulation beaucoup plus serrée, dont le prototype a été la législation américaine *No child left behind* (NCLB) (2003-2015) : les établissements qui n'atteignent pas les objectifs d'apprentissage fixés reçoivent un mixte d'aides et de pressions, ces dernières pouvant devenir fortes si la situation ne s'améliore pas. Bien qu'on ait quelques indices d'effets positifs de NCLB, notamment, selon PISA, sur l'équité du système éducatif américain, qui s'est améliorée là-bas tandis qu'elle se dégradait fortement ici, cette régulation fut affaiblie par la suite en perdant son caractère national (Meuret, 2015)⁷.

Toutefois, un élément appartient aujourd'hui à quasiment tous les systèmes de régulation : les élèves passent des épreuves standardisées, qui indiquent à quel point ils maîtrisent des compétences et des connaissances définies pour chaque niveau, les *standards*, qui définissent ce que les élèves doivent connaître et non, comme les programmes, ce que les professeurs doivent enseigner. Cet élément est mobilisé de façons diverses dans les relations entre les établissements et leur tutelle, il s'accompagne parfois de dispositifs d'autoévaluation très soucieux de résultats autres que les performances académiques des élèves, mais il est rare qu'il soit absent. Par exemple, l'évaluation des établissements de la ville de New York⁸ associe des indicateurs de réussite à des épreuves standardisées à trois questionnaires qualitatifs remplis par les élèves, les professeurs et les parents de l'établissement⁹, ainsi qu'à des « visites » de deux jours par des « professeurs expérimentés » d'autres établissements, lesquels observent des classes et s'entretiennent avec les membres de la communauté éducative.

7. Ce mouvement vers l'*accountability* fut violemment critiqué en France (au nom, c'est un comble, de l'égalité) et l'évaluation des établissements en subit le contrecoup.

8. On peut trouver la description de ce dispositif sur le site « New York City Department of Education », entrer « school quality » dans la rubrique « search ».

9. Exemples : Les élèves se sentent-ils stimulés ? Respectent-ils les idées des autres ? Les professeurs disent-ils qu'ils disposent de ressources adéquates ? L'école soutient-elle la croissance socio-émotionnelle des élèves ? etc. Un exemple : https://tools.nycenet.edu/guide/2020/#dbn=01M063&report_type=EMS

Les perspectives en France aujourd'hui

Comment s'inscrit dans ce paysage le dispositif aujourd'hui prévu par le ministère de l'Éducation en France ? Sera-t-il capable de briser la loi d'airain qui a vu toutes les tentatives échouer jusqu'ici (IGEN-IGAEN, 2017) ?

Pour répondre à cette question, je n'ai rien trouvé de mieux que de comparer l'analyse que font les envoyés de l'OCDE du système d'évaluation des établissements en Nouvelle-Zélande, qu'ils décrivent comme bien accepté par les acteurs et reconnaissant le professionnalisme des enseignants¹⁰, au cadre d'analyse défini par le Conseil d'évaluation de l'école (CEE, 2020). On repère entre les deux dispositifs des points communs qui montrent que le dispositif français a été conçu sans ignorer ce qui se faisait ailleurs et qu'il apporte des innovations bienvenues dans la conception française de l'évaluation : insister sur la participation des acteurs, articuler autoévaluation et évaluation externe, viser l'amélioration des établissements et non leur conformité aux politiques nationales, veiller à ne pas se limiter aux performances académiques des élèves, et combiner des approches quantitatives (en France, « l'état de l'établissement », dont on ose espérer qu'il sera synthétique) et qualitatives.

En revanche, on est surpris que le processus ne vise pas aussi les établissements du premier degré, ce qui est la plupart du temps le cas à l'étranger. Par ailleurs on peut trouver préoccupantes quelques différences de processus : les performances académiques des élèves sont appréciées par des indicateurs – certes sophistiqués, la France a une certaine tradition dans le calcul des valeurs ajoutées – sur les examens et pas sur des épreuves standardisées, plus précises puisqu'elles donnent des résultats continus et non binaires¹¹. Les équipes d'évaluation externe, composées essentiellement d'administratifs et d'inspecteurs, font très peu de place à des enseignants d'autres établissements. On perd là une occasion de manifester que l'évaluation s'appuie sur la professionnalité des enseignants et la renforce. En outre, on peut penser qu'il ne sera pas forcément facile à des inspecteurs, qui savent de source sûre ce qui est bien, de se muer en évaluateurs, qui vont chercher ce qui est bien dans des données ou dans les avis des acteurs. On trouve même, si j'ai bien lu, « *les autorités de rattachement* » parmi ceux qui peuvent participer à l'autoévaluation, ce qui peut sembler contradictoire. Par ailleurs, l'autoévaluation est dite telle parce qu'elle est opérée par les acteurs de l'établissement, mais aussi parce que ces derniers ont la responsabilité d'en tirer les conclusions pour l'action. Si donc il est normal que la tutelle reçoive le rapport de l'évaluation externe, il l'est peut-être moins qu'elle soit destinataire du rapport d'autoévaluation. En Nouvelle-Zélande l'établissement évalue l'évaluation externe dont il a été l'objet, ce qui n'est pas prévu en France.

10. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264116917-9-en.pdf?expires=1617127940&id=id&accname=guest&checksum=A28EC896B632558168D39D30D14CB4CF>.

11. Ces évaluations des performances académiques ont lieu le plus souvent tous les ans et forment une routine sur laquelle s'appuient les (auto) évaluations qui, elles, ont lieu tous les trois à cinq ans, parfois, comme en Nouvelle-Zélande, plus souvent pour les établissements en difficulté que pour les autres.

Toutefois, la différence majeure entre les deux textes est moins palpable : le cadre d'analyse français semble écrit pour prévenir des craintes qui paraissent absentes en Nouvelle-Zélande, pour lever une méfiance des enseignants vis-à-vis de l'administration. Par exemple on ne trouve pas en France mention de visites de classes dans l'autoévaluation, y compris sous la forme de visites réciproques, alors que la recherche sur l'évaluation des établissements montre que c'est d'abord dans les classes que se joue l'efficacité ou l'équité de l'établissement. Bref, il y a à mon sens dans ce dispositif une tension entre une volonté affirmée de distinguer l'évaluation du contrôle et le fait de la confier majoritairement à des personnels dont le rôle habituel est plutôt de contrôle.

Reste la volonté de faire se parler autour de l'évaluation les différents acteurs de la communauté scolaire. Cette volonté doit faire souhaiter la réussite de cette entreprise, pour des raisons politiques, pour aider l'établissement à tenir ensemble, à « faire cité », plus encore peut-être que pour améliorer son efficacité académique. Au cours de la discussion liée à l'évaluation¹², peut s'élaborer un récit qui intègre les préoccupations, les objectifs, les valeurs des différents acteurs, d'une façon qui favorise les apprentissages et l'émancipation des élèves. En poussant cette idée à sa limite, on pourrait dire qu'un processus bien mené d'autoévaluation prévient, moins l'inefficacité d'un établissement que sa déliquescence, que l'isolement de ses parties prenantes, que la fin des agencements qui le font vivre. Le récit durkheimien répondait au récit catholique qui, au niveau national, délégitimait l'école publique. Ce qui menace aujourd'hui l'école publique ne se situe plus au niveau national mais à celui des établissements (des parents agressifs, les violences du quartier environnant, le harcèlement par les réseaux sociaux, la défection pour d'autres institutions d'enseignement, les provocations islamistes, etc.). C'est donc au niveau des établissements qu'on doit chercher la réponse et l'évaluation peut y aider. Sans doute une véritable enquête menée dans les pays où l'évaluation des établissements est le mieux implantée aiderait-elle à concevoir un dispositif adéquat.

Au collège du Bois d'Aulne, une évaluation aurait pu montrer que certains élèves et parents étaient menaçants, une réponse collective – un protocole commun pour qu'en quatrième toutes les classes aient le même cours sur la liberté d'expression et le droit à la caricature – aurait pu y être apportée qui, peut-être, aurait protégé Samuel Paty.

Denis MEURET

*Professeur émérite en sciences de l'éducation, université de Bourgogne Franche-Comté,
membre honoraire de l'Institut Universitaire de France (2008-2013)*

12. Par exemple telle qu'elle se déroule au cours de l'élaboration du « profil d'autoévaluation » (MacBeath *et al.*, 1999, p. 1 à 5).

Références

- Ballion R. (1991), *La bonne école*, Hatier.
- Conseil d'évaluation de l'école (2020), Évaluation des établissements du second degré, cadre d'évaluation. Ministère de l'Éducation Nationale.
- Dubet F. (1991), *Les lycéens*. Le Seuil.
- Duru-Bellat M. & Meuret D. (2001), Nouvelles formes d'autonomie et de choix dans les systèmes éducatifs étrangers : autonomie et choix des établissements scolaires. *Revue française de pédagogie*, n° 135.
- Grisay A. *et al.* (1993), Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et de cinquième, MEN-DEP. *Les dossiers Éducation et formations*, n° 32.
- Grisay A. *et al.* (1997), Évolution des acquis cognitifs et socioaffectifs des élèves au cours des années de collège, MEN-DEP. *Les dossiers Éducation et formations*, n° 88.
- IGEN (2017), *L'évaluation des établissements par les académies*.
- MacBeath J., Meuret D., Schratz M., Jakobsen L.B. (1999), Rapport final du projet pilote « Évaluation de la qualité de l'enseignement scolaire », Commission européenne.
- MacBeath J., Meuret D., Schratz M., Jakobsen L.B. (2000), *Self Evaluation in European Schools*. Routledge, London.
- Meuret D. (2001), Un outil d'évaluation des établissements scolaires : la parole. *Les Cahiers pédagogiques*, n° 390.
- Meuret D. & Morlaix S. (2003), Conditions of success of a school self-evaluation. *School Effectiveness and School Improvement*, 14 (1).
- Meuret D. (2007), *Gouverner l'école*. PUF, Paris.
- Meuret D. (2015), Faut-il se réjouir de la fin de NCLB ? *Café pédagogique*, 12 mai.
- Pons X. (2012), De nouvelles connaissances pour une nouvelle gouvernance par les résultats ? *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 43 (2).
- Springer M.G. (2008), The influence of an NCLB accountability plan on the distribution of students scores gain. *Economics of Education Review*, 20 (11).

La comparaison internationale comme aide à la réflexion sur les programmes scolaires

L'exemple des travaux menés au sein du secrétariat général du Conseil supérieur des programmes

Luisa LOMBARDI

À travers des exemples inspirés des comparaisons des programmes scolaires réalisées au sein du secrétariat général du Conseil supérieur des programmes, l'article met en évidence un usage institutionnel de la comparaison internationale complémentaire mais différent, toutefois, de celui qui est associé au pilotage par les indicateurs statistiques et les enquêtes standardisées. La comparaison est présentée en tant que démarche qui acquiert tout son sens dans la recherche « intime » d'une meilleure compréhension des phénomènes éducatifs.

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 a institué le Conseil supérieur des programmes, une instance placée auprès du ministre de l'Éducation nationale, chargée de formuler des propositions relatives à trois aspects du système éducatif : les contenus des programmes scolaires ; les contenus des épreuves des examens conduisant aux diplômes nationaux de l'enseignement du second degré ; la conception générale de la formation initiale et continue des enseignants des premier et second degrés et les contenus des épreuves des concours pour leur recrutement. La création du Conseil répond à une demande de transparence dans le processus d'élaboration des programmes d'enseignement et à un besoin de cohérence entre les contenus dispensés, les évaluations des élèves et la formation des professeurs, ces trois éléments étant considérés comme des composantes articulées d'un même système. Le Conseil est composé de dix-huit membres dont dix personnalités qualifiées issues de l'enseignement, de la recherche et de la haute administration, trois députés, trois sénateurs et deux membres du Conseil économique, social et environnemental.

Entre 2013 et 2020, le Conseil supérieur des programmes a notamment émis des propositions relatives au Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, et aux programmes scolaires de la maternelle jusqu'à la classe terminale des lycées. Depuis 2014, à la demande des membres du Conseil, des travaux de comparaison internationale sont menés au sein du

secrétariat général. Des analyses comparatives sont conduites afin d'alimenter la réflexion des membres du Conseil et des groupes d'experts chargés de l'élaboration des projets de programme.

Le recours à la comparaison internationale dans le processus d'élaboration des programmes scolaires pourrait paraître paradoxal, tant l'ancrage culturel des contenus d'enseignement rend ces objets difficilement comparables. Comment les données recueillies à travers ces comparaisons pourraient-elles servir au pilotage d'une action réformatrice fondée sur l'évaluation de l'existant et en même temps sur l'emprunt des meilleures solutions adoptées par les pays étrangers ? La question est mal posée, volontairement : la comparaison internationale n'est pas nécessairement corrélée à l'évaluation des objets comparés (les systèmes éducatifs ou les programmes scolaires), ni à l'emprunt de « bonnes pratiques », ni même au pilotage des réformes. L'association de ces objectifs qui justifieraient la pratique de la comparaison internationale – association faite spontanément par une large partie du public de non-spécialistes – procède de la médiatisation d'un usage particulier, historiquement situé, de la démarche comparatiste.

Après avoir explicité ce point dans la première partie de l'article, la deuxième partie sera consacrée à la présentation d'exemples de travaux comparatifs menés au sein du secrétariat général du Conseil supérieur des programmes, qui témoignent d'une autre utilisation de la comparaison internationale, exclusivement vouée à la réflexion « intime » et individuelle de ses usagers.

Emprunter, comprendre, évaluer, gouverner : différents enjeux pour différents usages de la comparaison internationale

Les enjeux qui ont justifié le recours à la comparaison internationale dans le domaine de l'éducation ont changé à travers les époques. À la fin du XIX^e siècle, lors de la mise en place des systèmes éducatifs gratuits et laïcs, la comparaison était clairement utilisée pour connaître les systèmes voisins afin de leur emprunter leurs meilleures caractéristiques. La question de l'adaptabilité de ces emprunts à des contextes socio-culturels différents n'était pas posée, les États-nations en construction étant repliés sur eux-mêmes. Au début du siècle et jusqu'aux conflits mondiaux, l'intérêt des décideurs politiques pour la comparaison diminue. La recherche comparative se développe dans le milieu universitaire, le principal enjeu étant, cette fois, de comprendre les différences entre les systèmes d'enseignement considérés comme les miroirs des sociétés.

Après les deux guerres mondiales, le contexte international change profondément. Plusieurs motifs amènent les États à se doter de moyens pour recueillir le maximum d'informations sur leurs systèmes éducatifs : la promotion d'une approche multilatérale à la résolution de problèmes communs ; la coopération internationale en éducation, mise au service des processus de décolonisation d'une part, et de construction de l'Union européenne d'autre part ; les besoins d'efficacité et d'efficacités liés à des contraintes budgétaires accrues. L'enjeu est, dans ce cas, d'évaluer les performances de chacun en les situant par rapport aux autres (Mons, 2007).

Pour la première fois dans l'histoire, il est décidé de fonder une telle évaluation sur des critères internationaux communs aux différents États. Les comparaisons sont alors confiées à des organisations internationales qui, à la demande des États, produisent des enquêtes standardisées (telles que PISA), des *benchmarks*¹ et des indicateurs statistiques de pilotage. Dans un contexte où les systèmes éducatifs évoluent et se transforment sous les regards des autres (Malet, 2008), ces données comparatives sont de plus en plus utilisées par les décideurs politiques afin de concevoir les réformes des systèmes, voire de les légitimer (Novoa & Yariv-Mashal, 2003).

Ainsi, l'usage de la comparaison a varié dans le temps et il varie également au sein d'une même période, en fonction des objectifs visés. Les enjeux de l'évaluation des performances et de la gouvernance des systèmes ne sont pas essentiels à la démarche comparatiste, même s'ils sont fréquemment invoqués par les décideurs politiques, aussi en raison de la forte médiatisation des résultats de certaines productions comparatives (Pons, 2010).

Les exemples qui suivent entendent illustrer des rôles différents pouvant être joués par la comparaison internationale dans un processus décisionnel tel que celui mené par le Conseil supérieur des programmes à propos des contenus d'enseignement, des objets *a priori* difficilement comparables.

Les atouts de la comparaison de l'incomparable : la contribution de la démarche comparatiste à la réflexion sur les programmes scolaires

Connaître d'autres points de vue pour pouvoir sortir des sentiers battus

Les choix effectués par les concepteurs des programmes dans le processus d'élaboration des contenus d'enseignement sont inévitablement conditionnés par la tradition éducative nationale et par les débats récurrents sur les différents sujets qui la constituent. En faisant découvrir d'autres traditions et d'autres débats, la comparaison enrichit la réflexion autour d'objets connus en permettant l'accès à des points de vue différents et nouveaux. « *Adopter un autre point de vue n'équivaut pas à adopter le point de vue de l'autre* » (Malet, 2011, p. 327) : il ne s'agit pas de préférer les approches des autres sociétés à celles qui sont présentes au niveau national, mais de les connaître afin de prendre de la distance par rapport aux sentiers battus et de se donner la possibilité d'imaginer autre chose.

Ainsi, par exemple, la comparaison des programmes de l'école obligatoire des pays européens, effectuée dans le cadre des travaux du Conseil sur les programmes des cycles 1 à 4 a révélé, entre autres choses, des points de vue différents quant à la place donnée aux savoirs de nature « pratique » ou « manuelle ». Des pays comme la Finlande ou la Suède considèrent indispensable que les élèves apprennent à « *manipuler des outils* », à « *réparer des objets de la*

1. Critères de référence. Il s'agit d'objectifs chiffrés – relatifs, par exemple, au taux des diplômés de l'enseignement supérieur – établis dans le cadre des stratégies communautaires de coopération dans le domaine de l'éducation.

vie quotidienne » et « à s'occuper de la gestion du foyer »². Ces savoirs sont représentés par les matières *Crafts*³ et Économie domestique, obligatoires dans ces pays jusqu'à l'âge de 16 ans. Le positionnement des États nordiques contraste avec celui des pays latins, traditionnellement attachés aux savoirs abstraits.

Au-delà de la discordance entre les diverses traditions éducatives – justifiable sur la base de raisons historiques – la place occupée par les savoirs de nature pratique dans les programmes finlandais et suédois invite à réfléchir sur la valeur éducative qui leur est attribuée, moins évidente pour d'autres pays. Ces enseignements contribueraient à la formation d'un individu confiant, autonome et responsable. Ainsi, d'après la prescription nationale finlandaise : « *le but de l'enseignement Crafts est de développer les habiletés de l'élève dans les travaux manuels pour qu'il construise son estime de soi, et qu'il prenne du plaisir et de la satisfaction à partir de son propre travail* » ; « *Le but de l'enseignement en économie domestique est de développer les attitudes de coopération [...] cet enseignement se propose de guider l'élève dans la prise de responsabilité par rapport à sa santé, ses relations humaines et ses finances* ».

Identifier ses spécificités pour mieux les comprendre

La comparaison est la seule démarche d'investigation qui permet d'identifier et de reconnaître les spécificités d'un système éducatif. La prise de conscience de ces spécificités s'accompagne inévitablement d'une réflexion sur leur raison d'être et d'une meilleure compréhension du système éducatif qui les incarne.

Ainsi, par exemple, ce n'est qu'à travers la confrontation des programmes de plusieurs pays européens que l'on a pu découvrir la singularité du programme français d'enseignement moral et civique, qui n'a pas d'équivalents dans les systèmes éducatifs voisins. Dans ces systèmes, l'enseignement de la morale non confessionnelle n'est pas associé, comme en France, à l'enseignement civique mais à l'enseignement relatif aux religions. Pour les pays concernés, ce dernier contribue tout autant que l'enseignement civique à la formation du citoyen et au renforcement de la cohésion nationale ; il est pour cela inclus dans l'offre obligatoire de formation.

La comparaison internationale a également dévoilé une spécificité du système français, à savoir l'enseignement de l'économie, autre sujet traité par le Conseil supérieur des programmes. Le système français est le seul à prescrire à tous les élèves de lycée l'étude de l'économie, à travers les enseignements de Sciences économiques et sociales, d'économie et de gestion, obligatoires respectivement au lycée général et technologique et au lycée professionnel. Dans les autres pays, cet enseignement est facultatif voire réservé à certaines filières. Cette découverte a amené, entre autres, à réfléchir au fait que la France a considéré, avec anticipation par rapport à ses voisins européens qui évoluent désormais dans la même direction, que l'étude de l'économie doit faire partie du bagage de culture essentielle à tous les jeunes scolarisés.

-
2. Les expressions reportées résultent de la traduction d'extraits du *Finnish National Core curriculum* (2016) et du *Curriculum for the compulsory school, preschool class and school-age educare* suédois (2018).
 3. Le terme anglais a plusieurs significats : artisanat, métier manuel, habileté, capacité de faire des choses avec les mains.

Déconstruire des notions connues pour réfléchir à leur signification

La réflexion sur les programmes scolaires implique l'usage de notions – comme celles de « programme », d'« évaluation », de « mission d'un enseignement », etc. – qui sont rarement interrogées en tant que telles, leur signification étant considérée comme univoque voire universelle. La comparaison révèle que ces notions peuvent, au contraire, revêtir un sens différent selon les sociétés. La confrontation des visions différentes représente donc une source importante de réflexion car elle permet de déconstruire ces notions « connues » et de les réinterroger avec une plus forte prise de distance.

Ainsi, par exemple, dans le cadre des travaux sur les nouveaux programmes du lycée général et technologique, le Conseil supérieur des programmes a souhaité faire appel à la comparaison pour réfléchir à ce que devrait être la « mission » fondamentale de l'enseignement au lycée. L'étude comparative a montré que le sens donné à cette mission ne va pas de soi ; il varie de manière significative selon les systèmes éducatifs. Pour les uns, la mission du lycée est principalement celle de poursuivre la formation des citoyens à travers la transmission d'une culture commune et de compétences transversales ; pour les autres, il s'agit avant tout de permettre à chaque élève d'entamer une spécialisation afin de réussir son choix d'études supérieures, ouvertes à une partie de plus en plus croissante de la population. Ces deux visions se traduisent par des configurations différentes de l'offre de formation, certains systèmes éducatifs ayant maintenu au lycée un large tronc commun d'enseignements, indépendamment de la voie et de la filière choisies par l'élève ; d'autres ayant pris la décision de renforcer la spécialisation au lycée en donnant aux élèves un plus large choix d'options afin de mieux se préparer à l'entrée dans l'enseignement supérieur. Par ailleurs, les différentes conceptions des missions du lycée sont également représentées par l'orientation donnée aux programmes des disciplines, ceux-ci pouvant insister davantage sur le volet éducatif des savoirs transmis (valeurs, compétences transversales, attitudes) que sur l'acquisition de connaissances spécifiques.

Pour un usage « intime » de la comparaison internationale

À travers ces quelques exemples, nous avons voulu mettre en évidence comment la comparaison internationale représente une aide précieuse à la prise de décision, en permettant de dégager des questionnements nouveaux, de rendre explicites des aspects qui resteraient autrement imperceptibles, et d'interroger avec un regard distancié des réalités connues. Outil de réflexion, son rôle va au-delà de la définition de classements internationaux et d'indicateurs de performance entre pays auxquels elle est souvent associée. Cette démarche exprime pleinement son potentiel dans la recherche « intime », de la part de chacun, d'une meilleure compréhension des phénomènes éducatifs.

Luisa LOMBARDI

*Docteure en Sciences de l'éducation (Paris-Université), chargée des comparaisons
internationales au Secrétariat général du Conseil supérieur des programmes.*

Références

- Malet Régis (2008), « Éducation comparée ». Dans Van Zanten A. (dir.) *Dictionnaire de l'éducation*. PUF, Collection Quadrige.
- Malet Régis (2011), « Frontières, traduction et politiques de la différence : la tâche herméneutique de l'éducation comparée ». *Revue Internationale d'Éducation*, vol. 57, n° 3-4.
- Mons Nathalie (2007), « L'évaluation des politiques éducatives. Apports, limites et nécessaire renouvellement des enquêtes internationales sur les acquis des élèves ». *Revue internationale de politique comparée*, n° 14 (3).
- Nôvoa Antonio & Yariv-Mashalt (2003), « Le comparatisme en éducation : mode de gouvernance ou enquête historique ? ». Dans P. Laderrière P. et Vaniscotte F. (Éds.), *L'éducation comparée : un outil pour l'Europe ?* Paris : L'Harmattan.
- Pons Xavier (2010), « Qu'apprend-on vraiment de PISA ? Sociologie de la réception d'une enquête internationale dans trois pays européens (2001-2008) ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 54.

Universités : une ou des internationalisations ?

Bernard DIZAMBOURG

Les universités doivent se situer dans un environnement international et internationaliser leurs activités : cette affirmation est souvent considérée comme allant de soi. Pour les universités françaises, elle est souvent complétée par une seconde constatation : les universités françaises ont un retard d'internationalisation comparativement à d'autres pays européens ou non européens. À l'appui de ce second constat, le classement de Shanghai est fréquemment mobilisé. Or l'internationalisation universitaire peut difficilement se définir sur un seul critère, celui qui mesure la performance en termes d'intensité et de qualité de la production scientifique. Est-elle congruente avec la capacité à attirer des étudiants étrangers ou encore à donner à ses étudiants des opportunités de se confronter à des environnements internationaux (voire à attirer des enseignants étrangers, dimension que nous n'aborderons pas dans cet article) ? Quelles relations entre ces différentes dimensions ? Quelles sont celles qui sont plus ou moins accessibles selon le profil d'établissement et comment chaque établissement peut construire sa cohérence ? C'est à ces questions que nous proposons de donner quelques pistes de réponses en analysant un échantillon diversifié d'universités françaises.

Depuis l'apparition du premier classement de Shanghai en 2003, il est difficile d'ignorer pour une part importante de l'opinion publique française que l'enseignement supérieur et la recherche sont des activités internationalisées. Si pendant de nombreuses années, la publication au cours de l'été de la nouvelle version de ce classement a souvent été considérée comme reflétant le retard pris par l'enseignement supérieur français sur cette dimension (tout particulièrement par les universités françaises), la version de 2020 est apparue comme la première inversion de tendance. Dans le groupe des 50 premières universités de l'édition 2020 du classement de Shanghai, la France se positionne

désormais à la 3^e place derrière les États-Unis et le Royaume-Uni avec trois établissements, l'université Paris-Saclay qui figure dans le top 20 (14^e position), l'université Paris Sciences et Lettres (PSL) et Sorbonne Université. Confirmant une progression d'ensemble, les universités Université de Paris et Grenoble-Alpes (UGA) sont classées entre la 50^e et la 100^e place. Cette tendance favorable a été le plus souvent traduite comme le premier impact mesurable de la politique d'initiatives d'excellence visant à favoriser, par des politiques de regroupement et de restructuration, l'émergence en France d'universités de taille mondiale. Le communiqué du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation saluant cette progression insiste sur le fait que toutes les universités labellisées par ces appels à projets (label IDEX visant à faire apparaître des universités d'excellence en recherche sur un spectre scientifique large, label I-SITE¹ reconnaissant des universités ayant des atouts scientifiques plus concentrés) sont toutes concernées.

Si cet aspect de l'évolution de l'enseignement supérieur est souvent mis en évidence lorsque l'on évoque l'internationalisation de l'enseignement supérieur, il est cependant en partie réducteur de la diversité des critères d'appréciation de la dimension internationale des universités (ou des autres acteurs de l'enseignement supérieur comme les écoles d'ingénieurs ou de management). Ainsi, il ne donne que peu d'informations sur un aspect important de l'internationalisation qu'est le développement chez les étudiants d'une capacité à se mouvoir dans un environnement international. L'objectif de cet article est de montrer qu'il existe différentes formes d'internationalisation des universités, formes plus ou moins reliées entre elles et qu'une appréciation des universités françaises sur l'axe de l'internationalisation doit être pluridimensionnelle. Dans ce travail d'analyse, nous nous sommes appuyés sur un échantillon de 46 universités comprenant 8 universités IDEX², 8 universités³ de lettres - langues - sciences sociales - droit et économie (LSHS dans les tableaux), 16 universités scientifiques et médicales⁴ avec une dimension pluridisciplinaire plus ou moins forte (PLURI-SANTÉ) et 14 universités⁵ de taille moyenne de 8000 étudiants (PMU). Une appréciation sommaire de la représentativité de cet échantillon est de souligner que l'ensemble des établissements réunis rassemblent 72 % des effectifs étudiants des trois cycles universitaires. La prise en compte d'informations et d'études complémentaires vient compléter cette base d'informations.

1. IDEX pour « Initiatives d'Excellence » et I-SITE pour « Initiatives-Science/Innovation/Territoires/Économie »
2. Les universités sont les suivantes : Marseille, Bordeaux, Nice, Strasbourg, Grenoble, Université de Paris (issu du regroupement Descartes – Diderot) et Paris-Saclay.
3. Paris 1, Paris 2, Paris 8, Bordeaux Montaigne, Rennes 2, Lyon Lumière, Montpellier Paul Valéry.
4. L'échantillon PLURI-SANTÉ comprend Angers, Clermont Auvergne, Picardie-Jules Verne, Dijon Bourgogne, Franche-Comté, Caen, Lille, Limoges, Lorraine, Montpellier, Nantes, Poitiers, Rennes 1, Reims, Sorbonne Paris Nord et Paris-Est Créteil (UPEC).
5. UPHF-Valenciennes, Artois, Littoral, Avignon, La Rochelle, Pau, Toulon, Le Havre, Le Mans, Savoie, Bretagne Sud, Cergy, Mulhouse, UPEM-Marne-la-Vallée.

La compétition académique internationale

Lorsque l'on s'intéresse au rapport entre les activités universitaires de formation et de recherche et les différentes dimensions spatiales (territoire de proximité, espace national et espace mondial), on doit constater que les différenciations ne sont pas simplement celles souvent soulignées entre un premier cycle universitaire plutôt situé sur un espace de proximité, un cycle master renvoyant à un espace plus large et une recherche naturellement internationale mais plus fondamentalement que l'interrelation complexe entre ces dimensions spatiales différencie la nature des institutions universitaires. L'importance accrue de la production de connaissances et de l'innovation dans la compétition économique internationale, tout particulièrement pour les pays développés ayant des coûts salariaux élevés, a induit une très forte globalisation d'une partie des activités de l'enseignement supérieur. Cette dernière a d'ailleurs suivi la globalisation des acteurs économiques soucieux de trouver des partenaires académiques en mesure de les accompagner dans leurs processus d'innovation mais aussi de recrutement de talents. Ce mouvement a fait apparaître des universités dites souvent de classe mondiale qui conçoivent leur stratégie dans une vision globalisée, à la fois dans la production de la formation et de la recherche mais aussi dans leurs stratégies de recrutement des personnels académiques. Ces universités tendent à privilégier des partenariats avec des universités de même ambition et même reconnaissance. Ce segment de l'enseignement supérieur et de la recherche (ESR) qui est le plus globalisé de l'enseignement supérieur est à la fois un espace de compétition et de coopération. Il lie de façon très étroite la production scientifique dont l'intensité de publications est l'un des marqueurs, la production de doctorants (très liée à la capacité à attirer des post-doctorants) et de plus en plus la capacité à capter une partie des doctorants potentiels dès le cycle *graduate* (master) dans des programmes doctoraux réunissant dans un même programme la fin du cycle *graduate* et la préparation du doctorat. C'est ce segment que les classements comme celui de Shangai identifient, ces derniers jouant un rôle important dans la construction des stratégies individuelles de choix d'une partie des étudiants internationaux⁶. La présence plus ou moins forte d'une université sur ce segment caractérise le fait d'être une université dite de recherche.

Il est intéressant de mettre en évidence les caractéristiques des universités IDEX qui les différencient des autres universités françaises et qui caractérisent leur appartenance au cercle des universités dites intensives de recherche. L'un des marqueurs de cette spécificité est le poids des cycles d'enseignement dans les effectifs étudiants.

Poids des cycles	Master/Licence	Doctorat/Master
IDEX	73 %	13 %
PLURI-SANTÉ	55 %	8 %
LSHS	46 %	15 %
PMU	32 %	9 %
Ensemble universités	60 %	10 %

6. Tout particulièrement les candidats à un doctorat ou les post-doctorants.

Pour l'ensemble des universités, les effectifs en master représentent 60 % des effectifs de premier cycle ; le poids des effectifs en doctorat est de 10 % des effectifs de master. Pour les universités IDEX de notre échantillon, le poids du master est de 73 % des effectifs de premier cycle. Le poids du niveau doctoral est de 13 % du cycle master mais avec un cycle master beaucoup plus important en nombre d'étudiants comparativement aux autres groupes de notre échantillon. Les universités IDEX se différencient sur ce critère de l'ensemble des universités de notre échantillon. Il faut noter qu'il s'agit de données moyennes et il faut souligner que pour les IDEX parisiens, les effectifs du cycle master ont un poids correspondant à 85 % des effectifs du cycle licence alors que pour l'université de Marseille, ce même poids relatif est de 67 %. Il y a là une attractivité spécifique de la métropole parisienne, phénomène que l'on retrouve par exemple dans les universités de la catégorie LSHS de notre échantillon : pour les universités Paris 1 et Paris 2, ce même indicateur est respectivement de 80 % et 70 %, données qui les différencient nettement des autres universités retenues pour ce groupe dans notre échantillon.

Le deuxième critère retenu pour apprécier la spécificité des universités IDEX est celui du nombre de nominations obtenues par les établissements à l'Institut universitaire de France. Ce dernier désigne un ensemble d'enseignants-chercheurs sélectionnés par un jury international pour la qualité exceptionnelle de leurs recherches, les enseignants promus bénéficient alors de moyens permettant un exercice plus intensif de leurs activités de recherche.

Institut universitaire de France	Nombre d'enseignants promus	Nombre moyen de promus par université
IDEX	214	26,8
PLURI-SANTÉ	109	6,8
LSHS	45	6,4
PMU	24	1,6

Données 2016-2020.

Le tableau des nominations IUF pour la période 2016-2020 met en évidence la très forte présence des universités IDEX dans les succès de labellisation et traduit une forte différenciation sur ce critère avec le reste de notre échantillon.

Le troisième critère comparatif retenu est celui de la participation aux programmes européens de la recherche H2020⁷ et ce pour la période 2014-2020. Deux données sont ici retenues : le nombre de projets retenus et l'importance des financements obtenus.

7. Horizon 2020 est le programme de l'Union européenne pour la recherche et l'innovation, qui se décline en trois priorités : l'excellence scientifique, la primauté industrielle et les défis sociétaux pour la période 2014-2020.

H2020	Projets	Nombre moyen projets par université	Subventions (en M€)	Subvention par projet (en K€)
IDEX	1 165	146	268	230
PLURI-SANTÉ	458	29	73	160
LSHS	88	13	11	119
PMU	176	12	19	110

Les données du tableau précédent permettent de constater le fort engagement des universités IDEX dans les actions du programme européen de la recherche. Le nombre de projets, l'importance des financements en jeu, la taille des projets soulignent la spécificité de ces universités sur cette dimension de l'activité universitaire qui est une des composantes permettant de situer celle-ci au-delà de l'espace strictement national. L'ensemble des données ici proposées (on pourrait en retenir d'autres) permet de préciser le profil des universités IDEX : forte concentration de leurs activités sur les programmes master-doctorat (même si elles assument une part de formation universitaire de 1^{er} cycle), personnels académiques fortement engagés dans l'activité de recherche avec une forte reconnaissance sur cette dimension, production scientifique tirant fortement parti des mécanismes européens et contribuant à la visibilité internationale. On pourrait considérer que cette spécificité n'est pas nouvelle : ces universités bénéficient historiquement d'une forte présence de chercheurs des organismes de recherche, présence qui démultiplie la production des laboratoires ; leurs flux de publications pèsent très lourd depuis très longtemps dans la production scientifique française, etc. Mais plusieurs évolutions ont contribué à accroître la visibilité académique internationale de ces universités : une rationalisation de la politique de signature des articles scientifiques qui les rend plus repérables dans les classements, la mise en œuvre des appels à projets « investissements d'avenir » qui sont tout à la fois un mécanisme de labellisation et d'accroissements de ressources, enfin des rapprochements⁸ permettant de constituer des ensembles pluridisciplinaires avec un fort potentiel en personnels académiques, doctorants et post-doctorats, étudiants de niveau master. On peut faire l'hypothèse que ces évolutions ont permis à l'enseignement supérieur français d'augmenter sa présence et sa visibilité sur un des aspects de l'internationalisation : la compétition et coopération sur le segment le plus globalisé de l'activité universitaire.

8. Ces rapprochements ont d'abord pris la forme de fusions et plus récemment d'établissements expérimentaux, forme institutionnelle permettant de combiner une gouvernance unifiée sur les grandes orientations stratégiques et une liberté de fonctionnement des unités académiques engagées sur des champs pédagogiques et scientifiques diversifiés.

La présence d'étudiants étrangers

Une deuxième façon d'analyser l'internationalisation de l'enseignement est la présence d'étudiants étrangers dans les effectifs étudiants. Cette analyse peut se conduire au niveau national mais il est aussi intéressant de comparer les pratiques d'établissements (ou groupes d'établissements) et de relier cette variable aux politiques d'établissements. En 2019, les étudiants étrangers représentent 11,4 % des effectifs pour l'ensemble des universités. Ce poids moyen augmente lorsque l'on se déplace dans les cycles d'études : 8 % en licence (cycle L), 14,4 % en master (cycle M) et 38,5 % en doctorat (cycle D). Cette progression est observable dans tous les types d'universités.

Étudiants étrangers	% tous cycles	% cycle L	% cycle M	% cycle D
IDEX	13,6	9,1	16,5	40,0
PLURI-SANTÉ	10,5	7,0	14,7	39,6
LSHS	14,2	10,8	18,8	33,8
PMU	11,1	6,9	21,0	44,3

On peut constater que la présence d'étudiants étrangers est assez similaire pour tous les groupes d'universités. On serait tenté d'associer le rayonnement international important des universités IDEX à une présence plus forte d'étudiants étrangers, en particulier en master et doctorat, or cette différence n'est pas sensible sur un indicateur de nature quantitatif. Le profil des étudiants en zones géographiques d'origine met en évidence quelques différences cependant assez peu prononcées.

Étudiants étrangers	Union EU	Bologne	Brics
IDEX	21 %	28 %	13 %
PLURI-SANTÉ	13 %	16 %	10 %
LSHS	22 %	29 %	13 %
PMU	9 %	12 %	8 %

Dans le tableau ci-dessus, les pourcentages sont calculés sur la population d'étudiants étrangers. Les universités IDEX et le groupe LSHS ont une présence plus forte d'étudiants européens ou venant de pays associés au processus de Bologne. Le poids de ces origines est moins présent pour les deux autres groupes ; on peut en déduire une plus forte présence pour les autres origines en particulier les étudiants du continent africain, de l'Amérique du Sud et des pays asiatiques (hors Chine). Si les différences sont assez peu sensibles entre types universités, il faut probablement considérer que d'autres variables jouent

un rôle déterminant dans la propension à attirer et accueillir une part plus ou moins importante d'étudiants étrangers. La variable « champs disciplinaires » et le poids de ceux-ci façonnent un taux moyen plus ou moins élevé.

Disciplines	% tous cycles	% cycle L	% cycle M	% cycle D
Droit - ScÉco	11,7	8,1	17,1	39,0
LL et SHS	11,1	8,7	13,4	35,2
Sciences	16,5	9,6	25,1	41,5
Santé	5,5	3,5	6,3	

Les données portant sur l'ensemble des universités permettent de constater une faible présence en santé et ce pour tous les cycles. Pour les trois autres champs, si les données sont très similaires en premier cycle, les différences sont plus marquées pour le cycle master : la présence d'étudiants étrangers est la plus marquée pour le secteur scientifique, la plus faible pour le champ des lettres-langues et sciences humaines et sociales.

Université	% cycle M
Valenciennes	26,6
Artois	25,7
Toulon	25,3
Le Mans	26,9
Mulhouse	25,5
Litt oral	39,0

Une autre variable semble expliquer la plus forte présence d'étudiants étrangers : université de taille plutôt petite avec une implantation souvent en zone frontalière. Ces universités ont probablement construit en partie leur attractivité sur le master en orientant leur recrutement vers une part significative d'étudiants étrangers.

La mobilité étudiante sortante

La mobilité sortante regroupe deux mouvements de nature différente : soit un départ vers l'étranger d'étudiants français qui souhaitent effectuer tout ou partie de leurs études supérieures dans une université étrangère (mobilité dite diplômante) soit une mobilité s'insérant dans un cursus d'une université française prévoyant un temps de séjour plus ou moins long dans une université partenaire. Une étude de l'UNESCO réalisée en 2016 évalue à environ 90000

le nombre d'étudiants français en mobilité internationale diplômante pour un an ou plus. Si cet effectif est en nette hausse depuis les cinq dernières années (augmentation de 50 % en cinq ans), il reste faible par rapport au nombre total d'étudiants (4 % environ du total des étudiants). Une comparaison avec d'autres pays européens montre une mobilité française sortante diplômante assez nettement derrière l'Allemagne (17,8 %) mais devant l'Italie (8,5 %) et le Royaume-Uni (4,7 %). Cette mobilité est concentrée à 59 % sur un pays de l'union européenne et à 22 % sur l'Amérique du Nord, notamment sur le Canada.

Nous nous intéresserons de façon plus approfondie à **la mobilité sortante non diplômante**, cette dernière étant plus fortement déterminée par les stratégies des établissements. On doit la considérer comme importante pour développer chez les étudiants une capacité à se mouvoir dans un environnement international⁹. On peut considérer cette compétence comme essentielle pour tout cadre supérieur et elle devrait faire partie de la palette des compétences associées aux formations de masters (ou équivalents). Plusieurs autres études montrent que l'insertion professionnelle est favorisée par une mobilité à l'étranger, du fait des nouvelles compétences, et ce qu'il s'agisse de périodes académiques (semestres d'études) ou de périodes professionnelles (stages en entreprises).

Les données provenant de l'agence Erasmus+ font apparaître une mobilité sortante pour 43796 étudiants français. La France est le premier pays d'origine des étudiants Erasmus+ devant l'Espagne et l'Allemagne. Les principaux pays de destination des étudiants français sont l'Espagne, le Royaume-Uni, puis l'Allemagne de façon nettement moins prononcée. Les mobilités « études » représentent environ deux tiers du total, les stages un tiers (en progression).

L'analyse de la mobilité sortante par établissement ne fait pas l'objet de remontées de données systématiques et nous nous appuyerons ici sur l'excellente étude réalisée par la Cour des comptes sur ce sujet¹⁰. En université, la mobilité sortante concerne 2,5 % des effectifs étudiants, donnée à comparer aux pourcentages observés en école de commerce (9 %) et école d'ingénieurs (12 %). La Cour des comptes note que « *la proportion d'étudiants en échange par rapport au nombre total d'étudiants varie de 1 à 4, le taux de mobilité en échange étant en général en progression depuis 2010* ». Elle note¹¹ que les universités les mieux classées dans le classement de Shangaï ont un taux de mobilité sortante moins important que les autres. Face à ce constat qui peut apparaître contre-intuitif, elle considère que « *ceci peut être dû à un effet réputation de l'établissement dont la forte présence d'enseignants internationaux incite moins à une mobilité internationale pour une bonne insertion socio-professionnelle. Ceci est parfois dû aussi à une politique moins dynamique de développement des échanges d'étudiants* ». Les universités qui ne sont présentes

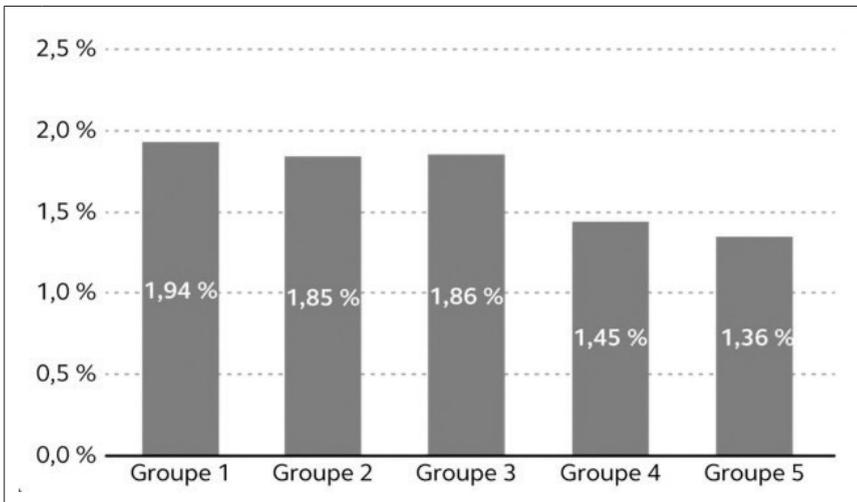
9. Cécilia Brassier-Rodrigues, « La mobilité internationale, un passeport pour vivre et travailler ensemble », *Journal of international Mobility*, 2015/1 (n° 3).

10. Cour des comptes, « La mobilité internationale des étudiants », septembre 2019 - www.ccomptes.fr

11. Travail effectué sur un échantillon interrogé par la Cour des comptes et comprenant 51 universités.

dans aucun des grands classements¹² ont une mobilité sortante supérieure à celles qui sont classées dans le classement de Shanghai. L'étude fait aussi apparaître un taux très différent selon les universités entre la mobilité en licence, en master 1^{re} année et master 2^{de} année ou une disparité selon les champs disciplinaires.

De façon complémentaire, l'étude s'intéresse à la relation entre le taux de mobilité sortante et l'origine sociale des étudiants. Les universités ont été réparties en quatre groupes en fonction de la catégorie socioprofessionnelle des familles de leurs étudiants. L'analyse montre que les taux de mobilité sortante sont plus élevés dans les groupes d'universités accueillant des élèves plus aisés (de 1,94 % pour le groupe 1 à 1,36 % pour le groupe 5 qui est celui où les étudiants sont d'origine la plus modeste). Un décrochage est observé pour les universités de catégories 4 et 5.



Enquête de la Cour des comptes.

On peut voir la conséquence probable de deux variables : une variable d'ordre culturel qui peut inciter les étudiants plus modestes à trancher en faveur d'une autre préférence, par exemple un stage en entreprise perçu

12. Les classements pris en compte sont le classement de Shanghai, le classement QS World University Rankings, et le classement Times Higher Education (THE). QS apprécie la réputation et la performance en enseignement et en recherche sur les critères suivants : réputation académique (enquête auprès des chercheurs) ; réputation du côté de l'employeur (enquête auprès des employeurs) ; taux d'encadrement des étudiants ; proportion d'enseignants internationaux ; proportion d'étudiants internationaux ; taux de citation des publications par enseignant. Le classement du THE (Times Higher Education) prend en compte non seulement la recherche, mais aussi l'enseignement. Il s'appuie sur des appréciations d'experts et complète une évaluation fondée sur des faits objectivables par une analyse de la réputation des établissements.

comme pouvant favoriser une insertion professionnelle plus immédiate, par opposition à un impact plus différé sur la carrière d'un séjour à l'étranger ; une variable plus économique, le reste à charge pour l'étudiant (et sa famille éventuellement) étant plus pénalisant pour les étudiants les plus modestes, et ce bien que les universités mais aussi les collectivités territoriales assurent le plus fréquemment des compléments de bourses au financement accordé par Erasmus.

Un pilotage plus ambitieux

Les analyses développées précédemment nous semblent montrer que d'une part l'internationalisation des universités est un enjeu pluridimensionnel et que d'autre part les universités françaises ont des marges de progression. Dans son rapport, la Cour des comptes déplore une insuffisance de pilotage au niveau des établissements. Un rapport de l'IMHE¹³ (programme de l'OCDE dédié à la gestion des établissements d'enseignement supérieur) considère que l'approche stratégique de l'internationalisation doit s'attacher à sélectionner les modes et formes d'internationalisation les plus appropriés pour l'établissement, en cohérence avec les missions et objectifs de l'institution tels qu'ils sont déclinés pour un établissement donné. Ce rapport insiste sur la nécessité de clarifier les conditions économiques permettant d'accompagner l'internationalisation de façon pérenne, en prenant en compte les bénéfices et coûts attendus à moyen terme, les modalités de financement et la traduction concrète dans un calendrier de déploiement réaliste. La capacité à établir les partenariats et rejoindre les réseaux internationaux qui seront les plus pertinents et efficaces pour atteindre les objectifs spécifiques d'internationalisation est une des variables importantes de l'opérationnalisation. La mise en œuvre doit s'appuyer sur des capacités requises humaines, organisationnelles et financières.

Un exemple concret permet de comprendre que les composantes de l'internationalisation n'ont pas les mêmes conséquences en termes de mise en œuvre : le choix des réseaux de partenaires. Une université qui souhaite se positionner dans la compétition académique internationale comme une université de recherche va choisir des partenaires à la réputation au moins équivalente à la sienne voire légèrement supérieure, réputation fortement fondée sur le flux de publications, les reconnaissances internationales de leurs enseignants-chercheurs. Cette stratégie contribue souvent à restreindre le nombre de partenaires et à densifier les liens avec ceux qui sont privilégiés. *A contrario*, une université qui souhaite atteindre un taux important de mobilité externe de ses étudiants doit rechercher un réseau étendu d'établissements, en nombre et en zones géographiques : il est souvent difficile et non souhaitable d'envoyer trop d'étudiants sur un même établissement et il faut intégrer la diversité de préférences des étudiants en termes de zones géographiques.

13. *Approaches to Internationalisation and Their Implications for Strategic Management and Institutional Practice* – IMHE – OCDE – 2012.

Plus généralement, le type de progression à l'international qu'une université souhaite réaliser va impliquer de développer des ressources et des capacités internes différentes. Ainsi, une plus grande visibilité dans le champ de la recherche suppose de mobiliser les chercheurs sur cet objectif, de développer leur capacité à monter des projets mais appelle aussi un effort important pour constituer des équipes d'appui aptes à combiner une bonne connaissance des champs scientifiques et une familiarisation avec les modes de fonctionnement des instances scientifiques de la commission européenne. Cela demande de monter en qualité les processus de gestion des ressources humaines des personnels scientifiques afin d'obtenir le label européen HRS4R¹⁴ nécessaire à la participation aux programmes H2020. Le développement de l'accueil d'étudiants étrangers (étudiants préparant un diplôme de l'université ou étudiants en mobilité Erasmus+) suppose, au-delà de la qualité académique des formations, de développer la qualité de vie et d'animation des campus. Si certains aspects de montée en ressources et compétences peuvent être mutualisés entre plusieurs universités, le coût induit sur les établissements est important et constitue un investissement. Une clarté des choix stratégiques doit permettre de construire une politique budgétairement soutenable.

Les alliances d'universités européennes

Dans un discours sur l'Europe (La Sorbonne, 26 septembre 2017), le président de la République propose « *la création d'universités européennes qui seront un réseau d'universités de plusieurs pays d'Europe, mettant en place un parcours où chacun de leurs étudiants étudiera à l'étranger et suivra des cours dans deux langues au moins. Des universités européennes qui seront aussi des lieux d'innovation pédagogique, de recherche d'excellence* ». Le Conseil européen invite en décembre 2017 les États membres, le Conseil et la Commission à « *encourager l'émergence, d'ici 2024, d'une vingtaine d'universités européennes, à savoir des réseaux d'universités au niveau de l'UE reposant sur une approche "par le bas"* », qui permettront aux étudiants d'obtenir un diplôme en combinant des études dans plusieurs pays de l'UE et qui contribueront à la compétitivité internationale des universités européennes ». L'Union européenne propose, sous forme de deux appels à projets, une initiative en vue d'atteindre un plus grand niveau de coopération entre des établissements d'enseignement supérieur de l'Europe, à tous les niveaux d'organisation et sur tous les domaines d'activité (formation, recherche et innovation). Le premier appel à projets publié en juin 2019 génère 54 candidatures ; 17 premières alliances d'universités européennes (représentant 114 établissements d'enseignement supérieur de 24 États membres) seront sélectionnées. Un second appel intervient en 2020. Sur 62 candidatures reçues, 24 nouvelles alliances d'universités européennes seront sélectionnées, représentant 165 établissements d'enseignement supérieur de 26 États membres et d'autres pays participant au programme

14. HRS4R (*Human Resources Strategy for Researchers*), vise à améliorer les pratiques des organismes et établissements de recherche en matière de recrutement et de cadre d'exercice des chercheurs.

Erasmus+. Ces alliances définissent un modèle ambitieux de coopération entre établissements.

Les objectifs des universités européennes sont ainsi définis :

- promouvoir **des valeurs européennes communes et une identité européenne renforcée** en réunissant une nouvelle génération d'Européens, pouvant coopérer et travailler dans le cadre de différentes cultures européennes, dans différentes langues et à travers les frontières, les secteurs et les disciplines universitaires ;
- réaliser une progression significative **dans la qualité, la performance, l'attractivité et la compétitivité internationale des établissements d'enseignement supérieur** et contribuer à l'économie du savoir, à l'emploi, à la culture et au bien-être européen. Les universités européennes doivent être un moteur essentiel pour l'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur et le cas échéant renforcer les liens avec le paysage européen de la recherche et de l'innovation mais aussi avec la société et l'économie.

Les appels à projets définissent une cible d'organisation à l'horizon 2025.

Chaque alliance :

- aura défini une stratégie commune et de long terme pour la formation, la recherche et l'innovation, impliquant un niveau d'intégration élevé. Des structures dédiées de gouvernance conjointe seront mis en place ;
- aura établi un campus « inter universités » européen, innovant et inclusif, dans lequel :
 - la mobilité de tous (étudiants, doctorants, chercheurs, enseignants, personnels) est la norme : au moins 50 % des étudiants (jusqu'aux doctorants) de chaque alliance bénéficieront d'une mobilité (physique, virtuelle ou hybride),
 - de nouveaux programmes de formation communs et flexibles sont dispensés dans les trois cycles ;
- soutiendra des équipes multidisciplinaires de création de connaissances associant étudiants, enseignants et chercheurs et intégrant des pédagogies innovantes y compris l'utilisation du numérique ;
- agira en tant que modèle de bonnes pratiques afin d'améliorer la qualité de l'enseignement supérieur européen.

Sur l'ensemble des deux appels à proposition, 26 projets¹⁵ comprennent des partenaires universitaires français : deux regroupements d'universités et écoles (les Comue¹⁶ de Lyon et Toulouse) et des universités à profils variés ; on retrouve parmi les lauréats les universités IDEX de notre échantillon d'analyse, des établissements porteurs d'un I-SITE mais aussi des universités avec des composantes santé, des universités à dominante littéraire ou juridico-économique ou des universités de taille restreinte.

15. Il faut ajouter à cette liste PSL (incluant Dauphine Université), l'IEP de Paris, l'École polytechnique de Paris, l'institut national polytechnique de Grenoble (INPG) et l'université de technologie de Troyes (UTT).

16. Communautés d'universités et établissements.

Types d'universités	Nombre
COMUE	2
IDEX	7
I-Site	5
JuriÉco	2
LSH	2
PLURI-SANTÉ	4
PMU	4
TOTAL	26

Participations à une alliance européenne.

Certains projets sont construits sur des champs scientifiques très larges alors que d'autres ont fait le choix d'organiser leurs dynamiques collectives autour d'un champ scientifique et pédagogique plutôt spécialisé. L'alliance EU-Conexus¹⁷ qui comprend l'université de La Rochelle a pour objet de développer la thématique du développement durable des environnements côtiers urbains. L'un des premiers projets consiste à proposer pour les étudiants de licence de l'ensemble du réseau, sous forme de mineures, deux enseignements : l'un sur « l'économie bleue » (aquaculture, biotechnologie marine, tourisme durable, etc.), et l'autre sur le développement côtier et le tourisme maritime durable, deux thématiques liées à l'identité de l'alliance dédiée. L'université de La Rochelle qui fait de la thématique « environnement côtier » un axe de différenciation, en recherche et en formation, souhaite par cette alliance renforcer son originalité par un accroissement de visibilité au niveau européen.

L'alliance Circle U.¹⁸ dont Université de Paris est membre, souhaite développer des centres de connaissances thématiques interdisciplinaires mettant en relation des universitaires, des étudiants et des partenaires extérieurs, comme les villes et les régions, autour de grands défis sociétaux. Une école ouverte de gouvernance publique donnera la possibilité à des étudiants en formation d'acquérir des compétences en matière d'aide à la décision pour les politiques. Trois « pôles de connaissances » ont été identifiés : le climat, la santé globale et la démocratie. Pour animer le réseau des activités entre les sept universités, 35 chaires universitaires communes seront créées. Circle U. se veut une université européenne interdisciplinaire à forte intensité de recherche.

17. Les membres de EU-Conexus sont l'université de La Rochelle, l'université catholique de Valence (Espagne), l'université de Zadar (Croatie), l'université d'agriculture d'Athènes (Grèce), l'université technique de construction de Bucarest (Roumanie) et l'université de Klaipeda (Lituanie).

18. L'alliance Circle U. rassemble Université de Paris, l'université Humboldt de Berlin, le King's College de Londres, l'université catholique de Louvain, l'université d'Oslo, l'université d'Aarhus et l'université de Belgrade.

S'il est aujourd'hui trop tôt pour porter un jugement sur l'aspect novateur de cette approche, on peut souligner quelques points que révèlent les intentions des candidats retenus : une grande importance accordée à la formation et une volonté de faire le lien avec la recherche, souvent avec des dimensions interdisciplinaires, une ambition de cohérence avec le positionnement stratégique exprimé par l'université (différenciation, niche, large excellence académique par exemple) et de dégager un réseau de partenaires qui contribue à crédibiliser ces orientations.

Crise et internationalisation des universités

On ne peut pas évoquer l'internationalisation des universités sans s'interroger sur les conséquences de la crise sanitaire actuelle¹⁹ sur les différentes composantes de cette internationalisation. Cela suppose de prendre en compte les différents aspects de cette crise, sanitaire certes mais aussi économique et probablement culturelle dans la mesure où elle est susceptible de modifier les préférences des étudiants et des familles.

Si la crise actuelle impacte les universités sur le plan économique, par contraction des flux d'étudiants étrangers et diminution induite des droits d'inscription, l'impact financier reste cependant faible à la différence d'universités d'autres pays (en Australie ou en Angleterre, aux Pays-Bas par exemple), là où le modèle économique des établissements est en partie fondé sur une forte attractivité d'étudiants étrangers. Certaines analyses opposent un modèle d'accueil, auquel appartient la France, à un modèle d'attractivité économique ; le premier pouvant être plus résilient que le second en période de crise.

De façon immédiate, la crise sanitaire a eu un effet de contraction sur les flux, flux d'étudiants venant faire leurs études en France, mais aussi flux de mobilité intégrée dans les cursus diplômants. Il est probable que la situation actuelle, qui donne crédit à l'hypothèse d'une fréquence accrue de crises, accélère les réflexions sur les inflexions souhaitables des modèles d'internationalisation. Cela est d'autant plus présent dans les réflexions des directions d'établissement que la sensibilité des étudiants aux enjeux environnementaux se fait plus pressante.

À l'égard des étudiants internationaux, une combinaison de campus virtuels, de campus à l'étranger²⁰ et de séjours en France, solution se substituant à une présence de plusieurs années en France, peut apparaître comme une solution plus flexible et plus adaptable à un environnement incertain.

19. « Universités, écoles, Campus France : comment ils repensent la mobilité internationale », *News Tank* - 12 mai 2020 - Webinaire n° 182850.

20. Les campus internationaux sont surtout le fait d'écoles de gestion, d'écoles d'ingénieurs (ou réseau d'écoles d'ingénieurs). Les universités françaises ont très peu développé ce type de solution, Paris Dauphine ayant été la plus active (campus à Londres, Tunis). Les universités ont pratiqué la délocalisation de formation. Une formation délocalisée est une formation délivrée par un établissement d'enseignement supérieur situé à l'étranger délivrant, dans le cadre d'un accord, un diplôme de l'établissement français. 66 % des universités ont délocalisé des formations. L'université de Poitiers est la plus active sur ce processus (plus de 10 000 étudiants répartis sur 11 pays) – rapport de la Cour des comptes.

De la même façon, les mobilités intégrées au cursus donnent lieu à réflexion. Des mobilités plus courtes réparties dès la première année de licence, puis en master et en doctorat peuvent être une solution limitant l'impact sur les étudiants en cas de crise. Cette solution peut se combiner avec des mobilités virtuelles dans le cadre de campus virtuels communs à plusieurs universités de nationalités différentes. Ce modèle est souvent présent dans les projets d'alliances européennes et on peut penser que le contexte renforce les démarches en réseaux qui permettent de combiner un travail sur le moyen ou long terme et la recherche d'une palette de solutions complémentaires et flexibles.

Sur le plan de la recherche, la crise a marqué un coup d'arrêt des échanges physiques habituels entre enseignants-chercheurs : mobilité de chercheurs, colloques scientifiques, etc. Le virtuel a compensé le tarissement des flux physiques et là aussi il est probable que la sensibilité de plus en plus grande aux enjeux environnementaux fasse que le mode de coopération de demain soit intermédiaire entre les pratiques antérieures et les pratiques de crise. Pour autant, il est certain que la globalisation de la recherche ne connaîtra pas de repli ; la crise sanitaire a d'ailleurs donné lieu à une coopération scientifique de très grande intensité. Il faut aussi souligner que cette crise interroge la place de la recherche dans la société. Elle semble redonner une place centrale à la parole scientifique. Elle peut ouvrir de nouveaux espaces de développement, valoriser la fonction d'une université citoyenne largement encore à construire. Elle peut aussi valoriser certains champs scientifiques plus que d'autres, ouvrir des opportunités souvent au croisement de champs disciplinaires mieux à même de répondre aux enjeux globaux. Face à ces questionnements, la présence des universités est attendue à la fois au niveau le plus global, l'espace monde, comme au niveau des territoires de proximité et ce dans des fonctions tournées vers les décideurs comme les citoyens.

L'internationalisation se développe de façon diversifiée selon les universités et les composantes de l'activité universitaire. La progression doit être appréciée à l'aune des attentes des parties prenantes de l'université qui ne sont pas homogènes. Une analyse que nous n'avons fait qu'esquisser dans cette contribution montre que l'opposition entre des universités ancrées dans leur tissu local et d'autres se projetant dans la globalisation est réductrice. Dans l'un de ses ouvrages²¹, Pierre Veltz insiste sur le fait que la globalisation industrielle s'organise dans des *clusters* localisés où interfèrent toutes sortes d'acteurs publics (dont des universités) partageant des ressources de façon souple ; et le campus de Saclay s'inscrit dans cette dynamique. Mais on peut voir aussi des universités de taille modeste²² qui rendent des services diversifiés à leur territoire de proximité et qui développent des stratégies de niche, en s'appuyant sur les ressources du territoire et en contribuant à projeter cette excellence spécifique dans une visibilité internationale. De plus, si l'internationalisation des universités est très liée aux aspects économiques,

21. Pierre Veltz, *La société hyper-industrielle*, La République des idées - 2017.

22. L'université de Pau se positionne à l'échelle européenne sur les thématiques de transitions énergétiques et environnementales, avec une forte dominante « innovations technologiques » mais aussi avec une forte contribution des sciences sociales, démarche reconnue par un I-SITE.

elle renvoie aussi à d'autres logiques : développement des compétences des étudiants, contribution à la dimension citoyenne de l'espace européen, mobilisation des ressources universitaires en réponse aux enjeux sociétaux. À chaque université de rechercher sa plus grande cohérence et son mode de progression.

Bernard DIZAMBOURG
Ancien président de l'université de Créteil et de la Comue Paris-Est
Ancien inspecteur général IGAENR

Les atouts et les défis de l'enseignement supérieur en France

Éric CHARBONNIER

Dans un débat public ultra focalisé sur les premiers niveaux d'éducation, l'enseignement supérieur en France est souvent mis de côté, alors même que les enjeux sont pourtant nombreux pour que nos universités et autres institutions du supérieur restent compétitives sur un marché de l'éducation en pleine évolution.

Dans ce contexte, l'enseignement supérieur a de nombreux atouts mais aussi des défis à relever. Il doit faire face également à une crise sanitaire inédite qui n'est pas sans conséquences sur l'apprentissage des étudiants. Cet article utilise les comparaisons internationales pour situer la France par rapport à ses voisins, et pour évaluer la qualité globale de l'enseignement supérieur afin de savoir si elle est suffisante pour préparer les jeunes aux enjeux du monde du XXI^e siècle.

Les atouts

Une massification réussie

La France a réussi la transformation de son enseignement dans les années 60 en comblant le retard qu'elle avait en matière de niveau d'éducation de sa population. Cette évolution tient en partie à la création des IUT en 1966, mais aussi au développement fulgurant des filières universitaires et des grandes écoles dans les années 80. En effet, 48 % (contre 44 % en moyenne OCDE) des jeunes Français de 25-34 ans sont diplômés de l'enseignement supérieur en 2018, contre seulement 22 % (27 % en moyenne OCDE) chez les 55-64 ans. C'est en Corée, au Japon, au Canada et en Fédération de Russie que le pourcentage de diplômés de l'enseignement supérieur chez les 25-34 ans est le plus élevé : plus de 60 % des jeunes adultes y ont terminé avec succès une formation de ce niveau, ce qui peut poser la question de l'inflation scolaire

tant le diplôme du supérieur est devenu la norme dans ces pays. L'objectif fixé par la Commission européenne qu'au moins 40 % des 30-34 ans aient obtenu d'ici 2020 un diplôme de l'enseignement supérieur était donc déjà en 2018 largement atteint en France. Elle devance aujourd'hui sur cet aspect de nombreux pays européens dont l'Allemagne, mais la réussite « quantitative » ne doit pas occulter le fait que l'enjeu aujourd'hui est d'améliorer la qualité des programmes afin qu'ils soient davantage en adéquation avec les besoins du marché du travail.

Des formations à Bac + 2 qui suscitent l'intérêt des jeunes et des employeurs

Lorsqu'on aborde le sujet de la massification, il est intéressant de comparer les structures de diplômes entre les pays de l'OCDE. Dans cette comparaison, la France présente un profil atypique par rapport à nombre de ses voisins. Ainsi, les formations du supérieur de cycle court de type IUT/STS (niveau Bac + 2) sont très développées et recueillent un franc succès chez les jeunes. Ils s'y engagent massivement, notamment dans les IUT. Il est vrai qu'un diplôme obtenu en IUT (c'est-à-dire un DUT) présente un double avantage : il est très recherché sur le marché du travail et il offre à ses détenteurs la possibilité de poursuivre leurs études en licence s'ils le souhaitent. Le taux d'emploi des adultes diplômés Bac + 2 est de 84 % et le taux de réussite en IUT/STS est proche de 80 %, ce qui est au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE pour ces deux chiffres. Le succès est si grand que les bacheliers des filières professionnelles/technologiques se retrouvent parfois privés de places dans ces filières au bénéfice de ceux des filières générales, alors même, ironie du sort, que ces programmes ont été créés pour les accueillir en priorité. Ce phénomène n'est pas sans poser problème. Ceci explique aussi pourquoi des « quotas » ont été récemment imposés aux IUT pour prendre davantage de bacheliers des filières professionnelles et technologiques dans leurs cursus. Cette décision devrait être accompagnée de mesures concrètes pour rehausser la qualité des filières professionnelles du lycée afin que les bacheliers professionnels qui entrent en Bac + 2 soient mieux préparés sur la partie théorique des programmes.

Des taux d'emploi élevés, mais pas toujours à hauteur de la qualification obtenue, notamment pour les doctorants

Le taux d'emploi augmente avec l'élévation du niveau de formation. En France, 87 % des 25-34 ans diplômés du supérieur sont en emploi, contre seulement 51 % parmi ceux qui n'ont aucune qualification. C'est l'un des écarts les plus importants des pays de l'OCDE. Le diplôme du supérieur est bien en France la meilleure protection contre le chômage ou l'inactivité, et ceux qui « décrochent » à l'école se retrouvent en très grande précarité sur le marché du travail. D'ailleurs, la lutte contre le décrochage scolaire est une priorité de tous les gouvernements en France depuis 2008. Résultat : le nombre de décrocheurs est passé en 10 ans de 150 000 à moins de 100 000 en France, une réussite, même si des efforts sont encore nécessaires. C'est un signal fort qui montre également que lorsque les réformes se succèdent avec cohérence, tous les progrès sont possibles.

Malgré une bonne insertion professionnelle globale, tous les diplômés du supérieur ne trouvent pas un emploi à la hauteur de la qualification obtenue. C'est particulièrement vrai pour certaines licences universitaires mais aussi pour le doctorat. Sous sa forme actuelle, le doctorat n'a pas une valeur suffisante sur le marché du travail, du moins pour la large majorité d'étudiants qui ne deviendront pas enseignants-chercheurs à la fin de leurs études. Le doctorat souffre également de la concurrence des grandes écoles qui attirent et forment les meilleurs étudiants. Il s'agit là d'une exception française car, dans l'ensemble des pays de l'OCDE, le doctorat est considéré comme le diplôme le plus prestigieux. Enfin, le manque de transversalité du doctorat français s'avère nuire à l'insertion professionnelle, alors que dans certains pays anglo-saxons, le doctorat est pluridisciplinaire, élargissant ainsi les débouchés possibles pour les titulaires du diplôme.

Des salaires compétitifs sur le marché du travail, mais pas dans tous les domaines d'études

En France, plus on fait des études longues, plus le salaire augmente, avec un écart réel entre la licence et le master : un adulte âgé de 25 à 64 ans titulaire d'une licence gagnera 36 % de plus que celui titulaire d'un baccalauréat (ou un diplôme équivalent). Pour le master, l'avantage salarial est quasiment doublé.

Cependant, de grandes différences sont observées selon les disciplines étudiées. L'avantage salarial par rapport au baccalauréat est inférieur à 10 % pour les licences en lettres, STAPS (sports) ou langues. *A contrario*, il dépasse les 50 %, toujours par rapport au baccalauréat, pour les licences en sciences économiques ou en sciences fondamentales. Et pourtant, malgré ce constat, encore beaucoup d'étudiants s'orientent vers les licences les moins porteuses sur le marché du travail, parfois, il est vrai, à défaut d'avoir trouvé une place ailleurs.

Une attractivité pour les étudiants étrangers, même si l'augmentation des frais de scolarité pourrait freiner les envies d'étudier en France

La France est un pays attractif pour les étudiants étrangers. Plus le niveau d'éducation est élevé, plus ils sont nombreux à venir étudier en France. En 2018, on dénombrait 7 % d'étudiants en mobilité internationale au niveau de la licence dans les effectifs totaux de l'enseignement supérieur, 12 % au niveau master, et 38 % au niveau du doctorat.

Les étudiants étrangers scolarisés dans l'enseignement supérieur en France viennent souvent de pays francophones (Algérie, Liban, Maroc, Sénégal, Tunisie et Viêtnam), mais aussi de certains pays émergents tels que le Brésil et la Chine, et de pays voisins tels que l'Allemagne et l'Espagne. Ces tendances témoignent d'une réelle reconnaissance de la qualité des formations dispensées, d'autant plus que la France, contrairement à l'Australie ou à la Nouvelle-Zélande par exemple, n'a pas de stratégie très élaborée pour accorder des visas longue durée ou retenir les étudiants étrangers sur son marché du travail après l'obtention du diplôme.

L'augmentation significative des frais de scolarité pour les étudiants étrangers peut freiner les envies d'étudier en France. C'est pour cela qu'il faudra attribuer davantage de bourses pour ceux qui en ont le plus besoin

et/ou qui le méritent le plus. Plus encore, la crise sanitaire inédite que nous vivons continuera d'avoir en 2021 un impact sur la mobilité des étudiants, en France comme ailleurs. Selon le ministère de l'Enseignement supérieur, une baisse de 20 % de la mobilité étudiante a déjà été enregistrée l'an dernier en France. Cette diminution pourrait avoir de graves répercussions sur le modèle de financement de certains établissements d'enseignement supérieur, étant donné que les étudiants en mobilité internationale paient des frais de scolarité plus élevés que les ressortissants nationaux. Malgré cela, ce sont des pays tels que l'Australie, le Canada, les États-Unis et le Royaume-Uni qui en souffriront le plus, car le financement de l'enseignement supérieur y est largement tributaire des frais de scolarité différenciés payés par les étudiants en mobilité internationale.

Les défis à relever pour rester compétitif dans le futur

Le financement

Le financement de l'enseignement supérieur est un enjeu majeur en France, comme dans la plupart des pays de l'OCDE. Dans le contexte actuel, les effets de la crise économique compliquent tout investissement public supplémentaire, alors même que certaines universités ont déjà leur budget « dans le rouge ».

L'université française manque encore aujourd'hui cruellement de moyens, surtout lorsqu'on la compare avec les autres établissements du supérieur en France (grandes écoles, classes préparatoires, IUT/STS). Ainsi, un étudiant en classe préparatoire aux grandes écoles (CPGE) coûte environ 15 000 euros par an, soit 50 % de plus qu'un étudiant à l'université. Nos universités souffrent aussi de la concurrence des grandes écoles. Le constat est le même quand elles sont comparées avec celles des pays asiatiques ou anglo-saxons. Dans ces pays, les universités ont bien mieux réussi à créer des partenariats avec les entreprises et ont davantage de ressources à leur disposition. Les frais de scolarité étant plus élevés, les systèmes d'aide aux étudiants sont également plus développés. À l'exception des pays nordiques, ce type de système devient courant dans la plupart des pays de l'OCDE et ne présente pas de taux d'accès ou une équité moindres par rapport à ceux de la France. Celle-ci pourrait donc très bien emprunter cette voie en gardant une politique de frais de scolarité peu élevés pour les licences, tout en modulant les frais de scolarité au regard des débouchés d'emploi offerts par les masters, comme cela existe dans un nombre grandissant de pays. Le sujet est sensible, mais ne pas le considérer serait dommageable. Cela pourrait même dans le futur impacter la qualité des enseignements dispensés, tant le nombre d'étudiants augmente année après année en France pour passer d'environ 700 000 étudiants en 1970 à plus de 2 600 000 en 2020.

La qualité des programmes

La réussite « quantitative » ne doit pas occulter l'enjeu qui est aujourd'hui d'améliorer la qualité des programmes afin qu'ils soient davantage en adéquation avec les besoins du marché du travail. On estime aujourd'hui

que près d'un tiers des métiers dans les pays de l'OCDE risquent de connaître des transformations profondes dans les prochaines années, et que les tâches impliquant créativité et intelligence sociale feraient partie des moins susceptibles d'être automatisées.

Afin de préparer les jeunes aux enjeux et métiers de demain, certains pays repensent complètement leurs programmes scolaires, notamment pour y incorporer des « *soft skills* » (la créativité, la curiosité, l'esprit critique, la capacité à résoudre des problèmes, la confiance en soi et dans les autres, la persévérance, l'empathie, le sens du dialogue et l'esprit d'équipe) et des valeurs (le respect, l'entraide, l'honnêteté...) qui seront indispensables au XXI^e siècle.

En France, l'apprentissage des « *soft skills* » est encore peu valorisé dans les programmes scolaires et à l'université, alors qu'il guide leur conception dans de nombreux pays. Cela a pour conséquence de voir naître des initiatives privées. Des chefs d'entreprise préfèrent ainsi créer leurs propres universités pour former eux-mêmes les étudiants à des métiers manquant de diplômés sur le marché du travail (comme les métiers du numérique) plutôt que de subventionner des filières universitaires jugées trop académiques.

Améliorer la qualité des programmes suppose également de réfléchir au statut et à la formation des enseignants travaillant dans les universités. En France, les enseignants sont bien souvent également des chercheurs et n'ont pas forcément pour première compétence la transmission du savoir aux étudiants car la recherche « pure et dure » a constitué le domaine majeur de leurs études. Est-on forcément un bon enseignant si on est un bon chercheur ? C'est loin d'être évident et il conviendrait de redéfinir les contours du métier d'enseignant universitaire et pourquoi pas d'envisager de permettre aux étudiants agrégés d'enseigner dans toutes les filières universitaires et non uniquement dans les classes préparatoires aux grandes écoles.

L'équité dans l'accès aux études supérieures

Le système français doit être moins inégalitaire vis-à-vis des possibilités d'accès aux formations du supérieur qu'il offre aux jeunes des milieux défavorisés ou aux moins qualifiés (qui, d'ailleurs, sont souvent les mêmes). Les inégalités se font sentir en France dès le début de la scolarité obligatoire pour finalement perdurer dans le supérieur. L'ascenseur social est toujours en panne. En France, seulement 17 % des adultes nés de parents non diplômés du secondaire ont obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur. Le chiffre grimpe à 73 % si un des parents a obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur. Il faut donc renforcer les mécanismes pour promouvoir l'équité dans l'accès à l'enseignement supérieur et, dans ce sens, des initiatives comme les « cordées de la réussite » qui visent à favoriser l'accès à l'enseignement supérieur de jeunes quel que soit leur milieu socio-culturel sont positives mais encore insuffisamment répandues sur l'ensemble du territoire.

Les inégalités dans l'accès aux études supérieures touchent aussi les femmes et les adultes. Ainsi, plus de deux tiers des diplômés en France dans les domaines de la santé, du secteur social et de l'éducation sont des femmes. En revanche, elles ne sont que 26 % parmi les diplômés de l'ingénierie, de la production et de la construction. Les adultes, quant à eux, ont peu de

possibilités de continuer à se former à l'université en France une fois en emploi. L'université doit donc, en partenariat avec l'État, leur donner davantage de possibilités de développer leurs compétences tout au long de la vie, notamment pour les plus anciens et les moins qualifiés.

Pour cela, il conviendrait d'ouvrir davantage les portes de l'université aux adultes qui souhaitent se former (comme dans les pays nordiques) et de s'engager plus activement sur le marché à distance en télé-enseignement (MOOCs), comme en Israël et aux États-Unis. La crise sanitaire ayant eu pour effet le développement des cours à distance pendant la fermeture des universités, l'enseignement hybride deviendra peut-être plus courant dans le futur.

L'orientation entre le lycée et les filières de l'enseignement supérieur

En France, seulement 62 % des jeunes qui entrent en licence universitaire obtiennent un diplôme sans réorientation, tandis que 8 % doivent choisir une nouvelle voie avant de réussir, et que le reste de ces jeunes abandonnent tout bonnement leurs études sans avoir obtenu de diplôme. Les bacheliers professionnels sont encore plus mal lotis. Ainsi, 95 % des bacheliers professionnels qui s'inscrivent dans une formation universitaire n'atteindront pas le niveau de la licence. Ces chiffres sont inquiétants même s'il faut bien reconnaître que peu de bacheliers professionnels entrent en licence universitaire.

Améliorer le taux de réussite des études supérieures est un objectif important pour la France. D'ailleurs, le gouvernement a engagé plusieurs actions pour améliorer l'orientation entre lycée et enseignement supérieur. Ces mesures visent à impliquer davantage les conseillers d'orientation et les professeurs principaux des lycées dans le choix de filières des futurs bacheliers, à rendre transparentes les compétences attendues dans les universités et à proposer aux jeunes qui ont été acceptés avec un « OUI SI » dans Parcoursup d'avoir accès à une remise à niveau.

Ces mesures peuvent porter leurs fruits. Mais une meilleure orientation implique aussi que les bacheliers puissent réellement choisir leur orientation en seconde en suivant leurs goûts et leurs centres d'intérêt, et non uniquement en fonction des notes qu'ils obtiennent à l'école (même si celles-ci sont également importantes). Seulement 17 % des élèves « moyens » aux tests PISA en France aspirent à aller à l'université et embrasser une carrière scientifique plus tard, quand plus de 48 % des « très bons » élèves partagent cette ambition.

La réforme du baccalauréat est maintenant en place ; espérons qu'elle fasse naître chez les futurs étudiants davantage de vocations que l'ancien système ne le permettait, notamment chez les élèves les moins performants.

Conclusion

L'enseignement supérieur – et plus particulièrement l'université – est à un tournant de son existence. Il doit réussir une nouvelle transformation pour rester compétitif sur un marché de l'éducation de plus en plus mondialisé et concurrentiel. L'université française a des défis importants à relever dans les prochaines années pour offrir des programmes de meilleure qualité et plus

adaptés au monde de demain, alors même que le nombre d'étudiants souhaitant poursuivre leurs études continuera d'augmenter et que le financement public sera toujours limité, encore plus avec la crise sanitaire que nous vivons. Le contenu du diplôme, c'est-à-dire ce qu'on apprend en étudiant, aura sans aucun doute plus d'importance que le diplôme en lui-même dans le futur, tant obtenir un diplôme du supérieur devient la norme dans la plupart des pays du monde. Il sera nécessaire pour chaque filière universitaire de proposer un accès facilité aux nouvelles technologies, de dispenser des formations de qualité (parfois en langue anglaise) et, surtout, de procurer aux étudiants des débouchés à la hauteur de l'investissement qu'ils ont consenti pour obtenir leurs diplômes.

La crise sanitaire va également continuer à mettre à rude épreuve l'université et les autres institutions du supérieur en 2021. Cette crise impacte déjà la manière dont on enseigne, avec un recours accru à l'enseignement à distance, et pose inévitablement la question de la valeur du diplôme. Elle affaiblit aussi les modèles de financement des institutions avec la perte des ressources générées par les frais d'inscription due à la baisse de la mobilité internationale pendant la crise sanitaire. Enfin, la crise sanitaire crée de nouveaux besoins sur le marché du travail, par exemple dans les secteurs du numérique et de la santé. Les programmes et filières devront donc s'adapter pour former davantage de jeunes dans ces secteurs dans les années futures.

Éric CHARBONNIER

Analyste de la direction de l'éducation et des compétences à l'OCDE

Références

- OECD (2020), *Regards sur l'éducation 2020 : Les indicateurs de l'OCDE*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/7adde83a-fr>.
- OCDE (2020), *Perspectives de politiques de l'éducation*. France. <http://www.oecd.org/education/policy-outlook/profil-par-pays-France-2020.pdf>.
- OCDE (2019), *Note de pays : France (Regards sur l'éducation 2019)*. OCDE, Paris. https://gpseducation.oecd.org/Content/EAGCountryNotes/FRA_French.pdf.
- OCDE (2017), *Résultats du PISA 2015 (Volume II) : Politiques et pratiques pour des établissements performants, PISA*. Éditions OCDE, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264267558-fr>.
- OCDE (2018), *Regards sur l'éducation 2018 : Les indicateurs de l'OCDE*. Éditions OCDE, Paris. <https://doi.org/10.1787/eag-2018-fr>.
- Harfi Mohamed (2013), *Les difficultés d'insertion professionnelle des docteurs. Les raisons d'une « exception française »*. https://pmb.cereq.fr/doc_num.php?explnum_id=1013.

**À L'ÉTRANGER,
L'ENSEIGNEMENT FRANÇAIS
SOUS LE SIGNE
DE LA COMPÉTITION**



L'enseignement français à l'étranger ne se développera pas sans une gouvernance adaptée à l'international

Jean-Christophe DEBERRE

L'enseignement français à l'étranger (EFE), selon sa dénomination commune, contribue à la politique d'influence extérieure de l'État, qui s'est fixé l'objectif de doubler ses effectifs scolarisés d'ici 2030, dans un environnement mondial beaucoup moins favorable que celui qui l'a porté depuis plus d'un siècle.

La crise sanitaire impose à l'école des changements durables. Après le meurtre de l'un de ses professeurs, le message laïque de l'école française est interrogé. À l'extérieur, du fait des conséquences de la pandémie, celle-ci va traverser un épisode financier délicat, qui ne sera pas sans conséquences sur cet enseignement payant et maintenant talonné par la concurrence. Ces faits ne sont pas seulement conjoncturels, ils ont une résonance profonde sur un système dont le développement s'appuie sur une majorité d'opérateurs privés.

L'illustration de la « puissance éducative française »¹ n'ira pas sans réévaluer le projet que porte l'EFE : le postulat universaliste qui le précède, les contenus qu'il transmet, l'organisation qui le porte. Aux trois termes de la devise républicaine qui fondent l'école nationale pourraient se substituer les principes de liberté, équité, solidarité, pour définir une école française internationale fidèle aux valeurs originelles tout en les rendant recevables pour les autres.

1. Rapport d'activité de l'année 2018-2019 de l'agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE).

L'EFE, un partenariat scolaire public-privé

L'enseignement français à l'étranger est un ensemble composite, un élément de politique publique, une valeur française. Il n'a pas d'équivalent, hormis son pendant culturel réparti entre instituts et alliances françaises².

Cet ensemble comprend 522 établissements répartis dans 139 pays ; il accueille 370 000 élèves dont les deux tiers désormais non français. Quand il les juge conformes au modèle français, ces écoles, collèges, lycées sont dits « homologués » par le ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse (MENJ) ; ils ont alors accès à des services administratifs, pédagogiques et financiers, en partie délivrés par l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE) opérateur public coordonnateur³ et délégataire pour le compte de l'État des moyens votés au budget pour l'EFE.

70 de ces établissements, créés par l'État, ont été confiés en gestion directe à l'AEFE, créée en 1990. Le reste, les établissements dits « partenaires », sont des organismes privés, qui peuvent relever d'associations. Parmi ces derniers, 150 sont liés par convention avec l'AEFE, dont ils reçoivent des moyens publics, principalement un nombre variable de professeurs détachés du MENJ ; ils participent toutefois significativement à leur rémunération sur leur budget propre, principalement alimenté par les droits de scolarité acquittés par les familles. Les 300 établissements partenaires restants ne reçoivent pas de moyens publics directs, mais bénéficient comme tous les autres de la formation continue des enseignants, de l'accès pour leurs élèves aux examens nationaux hors de France, des bourses aux enfants français et des bourses d'excellence pour les meilleurs élèves de chaque promotion de la classe de terminale, quelle que soit leur nationalité ; tous ces services sont à la diligence de l'AEFE, qui là encore recouvre en contrepartie sur les établissements des contributions assises sur le montant des droits de scolarité perçus localement.

Vaste partenariat public-privé (PPP) en éducation, L'EFE repose sur un contrat : les établissements partenaires font du programme scolaire français dans leurs pays d'appartenance leur marque ou l'une de leurs marques⁴ ; en retour l'État les reconnaît et leur adresse les services liés à la mise en œuvre de ce programme et à sa certification. Le « *soft power* » éducatif français

2. Les instituts culturels relèvent de la gestion directe de l'État (MEAE), les alliances françaises, du droit des associations ; l'Alliance française a été créée en 1883 pour assurer le rayonnement de la langue et de la culture françaises à l'étranger.
3. Le fait que l'AEFE soit gestionnaire d'établissements et coordonnateur de réseau pose, en matière de répartition des moyens et d'avis porté sur l'activité des établissements et leur homologation, la question de la neutralité de l'opérateur, nécessairement placée en situation de juge et partie.
4. Un certain nombre d'établissements de l'EFE proposent simultanément deux ou trois programmes, notamment aux États-Unis où le programme français fait partie d'une offre comprenant en même temps le programme de l'État d'accueil mais aussi de plus en plus souvent celui du baccalauréat international (IB). La pluralité de l'offre exclut parfois la spécialisation du corps professoral dans un seul des programmes, ce que la procédure de l'homologation devrait prendre en compte. L'attraction du système universitaire nord-américain augmente la valeur attribuée à l'IB et érode l'attractivité de l'enseignement français dont un certain nombre d'élèves se détournent en fin de collège.

s'appuie donc majoritairement sur des opérateurs privés qui prennent le risque d'assumer le rayonnement de l'école française parce qu'ils y voient une valeur ; et ils le font avec leurs moyens propres, soit parce que c'est leur raison d'être⁵, soit parce qu'ils en attendent un retour symbolique ou financier⁶. Le président de la République, dans un discours prononcé à l'Académie française en mars 2018, soulignait la place de ces opérateurs dans le développement voulu pour l'EFE qu'il comprenait comme l'un des engagements de la France pour la francophonie.

Le MENJ procure à l'enseignement français hors de France le programme, les fonctionnaires détachés, les ressources pédagogiques de ses grands établissements et des académies, l'organisation des examens, autant dire sa raison d'être. Si le ministère de l'Europe et des Affaires étrangères (MEAE) pilote la présence de l'EFE dans le monde, le MENJ est partout le gardien de sa valeur.

Dans les critères d'appréciation de son public sur l'EFE entrent sa qualité⁷, son coût, plus modeste que celui d'autres offres internationales notamment anglo-saxonnes⁸, son image dans la société du pays d'accueil, la garantie de l'État, à laquelle les parents, clients et juges de la qualité de l'école sont très sensibles, même si une accréditation administrative ne fait pas seule le marché. L'investissement éducatif appelle une anticipation solidement étayée parce que les choix d'aujourd'hui engagent à l'échelle de deux générations d'élèves au moins ; c'est pourquoi il appartient à l'État d'être bon gardien de la valeur de l'EFE, sur la base d'éléments d'appréciation fiables et comparables. Cette question est devenue plus aiguë avec l'objectif programmé de doublement des effectifs. En effet, la cartographie de cet enseignement est complexe : il est loin d'être spontanément demandé ou accueilli partout dans le monde, et à l'inverse un risque d'entropie existe dans certains pays qui paraissent plus faciles d'accès pour l'enseignement français⁹.

La valeur de l'EFE conjugue celle qu'il hérite de l'histoire nationale et l'efficacité qu'au plan international il doit prouver pour gagner de nouveaux publics. C'est une graine que l'on plante dans des cultures autres et qui est en

-
5. C'est le cas des établissements relevant des ordres religieux au Liban, ou d'associations laïques comme la Mission laïque française et l'Association franco libanaise pour l'éducation et la culture (AFLEC), relevant de la loi 1901 sur le droit des associations.
 6. Cette question croise un débat inabouti sur l'un des critères de l'homologation des établissements d'enseignement français hors de France, selon qu'on les limite à ceux qui sont à but non lucratif ou qu'on admet désormais officiellement que l'EFE est ouvert à ceux qui font du profit.
 7. Pour son public, la réputation internationale de l'EFE est particulièrement tributaire de la qualité de son corps enseignant et de l'appréciation que portent sur son cursus les universités non françaises.
 8. Le coût moyen mondial de l'EFE se situe autour de 5000 euros/élève/an – soit la moitié du coût d'une scolarité française –, mis à part certaines zones géographiques comme l'Amérique du nord, où le coût est au minimum trois fois supérieur à ce coût moyen.
 9. La cartographie du développement de l'EFE montre de profonds déséquilibres : la Chine, l'Inde, nations les plus peuplées du monde, offrent peu de perspectives à l'EFE, et au contraire, le Liban offre l'exemple du plus grand nombre d'établissements de l'EFE rapporté au nombre d'habitants.

responsabilité d'acteurs non étatiques ; elle doit s'adapter et se transformer pour prospérer ; il revient à l'État de le doter d'une organisation en conformance avec les évolutions qu'il a lui-même souhaitées : c'est le sens de l'internationalisation.

Équité

L'école nationale devait être le creuset de l'égalité entre les citoyens ; cet objectif n'a pas de sens hors des frontières, d'autant que, globalement, l'EFE scolarise des publics socialement plutôt aisés¹⁰. Si l'égalité ne peut être l'horizon de l'EFE, sa crédibilité et sa cohésion ont beaucoup à voir en revanche avec l'équité, c'est-à-dire la façon dont l'État veillera à traiter de façon aussi juste que possible tous les élèves qui le fréquentent.

L'histoire de ce système particulier croise une intention sociale ; elle décidait, il y a 30 ans, de la création d'un opérateur public chargé des établissements auparavant gérés directement par l'État. Il s'agissait de sécuriser la rémunération des professeurs titulaires détachés en l'alignant sur celle de leurs collègues en France. L'AEFE s'est d'abord construite sur un principe d'équité pour cette seule catégorie de personnels, et comme une agence de moyens pour en gérer les conséquences.

Mais cette disposition a eu pour effet de créer une école française à plusieurs vitesses¹¹, la subvention publique étant principalement fléchée vers les établissements dits en gestion directe (EGD) de l'AEFE. Cette distorsion ne devrait plus se justifier puisque la gouvernance de l'EFE exige désormais contractuellement de tous les opérateurs qu'ils s'engagent à servir aux fonctionnaires détachés de l'État un salaire au moins égal à celui qu'ils recevraient en France, et que les personnels détachés se plient aux règles de mobilité décidées par le MENJ. Cette normalisation ouvre de nouvelles pistes de réallocation de la subvention publique, puisque l'État pourrait en principe s'affranchir d'une partie de cette charge budgétaire directe. Mais les effets produits en seront d'autant plus lents que le système, transposé de France, a de fortes inerties, corporatistes et clientélistes¹².

L'équité à rechercher immédiatement revient donc à la question suivante : les effets produits sont-ils proportionnels aux moyens publics investis, et comment justifier que des modèles économiques diamétralement opposés produisent des résultats apparemment identiques ?

-
10. Cela ne signifie pas que ce public scolaire ne soit pas mêlé, ni qu'il soit à l'abri des crises, comme on le voit actuellement ; l'État y a d'ailleurs prêté attention en libérant des moyens exceptionnels pour aider à passer les conséquences de la première vague de la pandémie.
 11. Un élève d'établissement simplement « partenaire » pèse 35 fois moins qu'un élève d'un EGD au regard de la subvention publique.
 12. Malgré les garanties exigées des opérateurs par l'État, et malgré le fait que tous les établissements de l'EFE relèvent principalement du droit local, la méfiance de l'institution éducative française et de beaucoup de personnels pour le privé reste forte, alors même que le pilotage politique et financier de l'EFE en a intégré le principe.

Actuellement, l'homologation détermine la liste des établissements annuellement reconnus par l'État sur la base de leur seule conformité au programme français. Elle peut être retirée en cas de manquement mais ne constitue pas une évaluation qui permettrait de déterminer ce qui produit la qualité de l'enseignement et comment. Car avec des publics souvent plus homogènes socialement qu'en France, tous les établissements obtiennent étonnamment à peu près les mêmes excellents résultats au baccalauréat, indépendamment des moyens investis et notamment du nombre de professeurs détachés qu'ils emploient. De plus, le baccalauréat est loin de résumer les indicateurs qui caractérisent la valeur ajoutée d'un établissement au service des élèves et de leur réussite. Car même s'il reste le passeport nécessaire pour l'entrée dans le supérieur, cet examen tend à devenir un certificat de fin du secondaire, les universités, autonomes, ayant leurs propres critères de lecture des dossiers de candidatures. Il est nécessaire de construire le regard sur un système dont la réputation est liée aux facilités d'accès de ses lauréats à d'autres systèmes universitaires que français ou francophones. Comme toujours, le scolaire est piloté par le supérieur.

Par conséquent, autant, et sans doute plus encore que le système scolaire national qui s'y engage lui-même, la gestion de l'EFE appelle un mécanisme d'évaluation transparent, indépendant et participatif, pour créer avec les établissements d'une part, les universités de l'autre, les conditions d'une relation objective, confiante, dynamique ; et il devra en ce sens le faire selon les trois séries pratiquées de programmes français, national voire international conformément à son ambition de construire chez les élèves, à partir du programme français, une culture internationale¹³.

Évaluer, c'est aussi substituer au pilotage actuel par une politique de l'offre et d'allocation figée des moyens, une gouvernance dynamique par le contrat et par les résultats, sur des critères lisibles selon les normes internationales. C'est une révolution de point de vue. Elle concerne d'une part l'appréciation de ce qu'apporte réellement un établissement aux performances de ses élèves en tenant compte de leur profil social, d'autre part la politique des ressources humaines dans l'EFE¹⁴, essentielle par son impact sur ces résultats¹⁵. Il s'agit ici de la juste répartition des fonctionnaires détachés du MENJ, dont la cartographie devrait accompagner le développement de l'EFE selon les besoins

-
13. Le comité national de l'évaluation de l'école qui se met en place pourrait, si la mission lui en était donnée, être l'instance chargée de l'ingénierie d'évaluation des établissements de l'EFE ; il relierait ainsi les deux parties du système scolaire français en documentant progressivement la spécificité de l'enseignement hors de France et en procurant aux acteurs une image de leurs réalités scolaires dans leur diversité, au regard des normes française et internationales. Car au-delà des clichés, les faits doivent dire ce que sont la spécificité, la capacité à innover et à faire vivre l'enseignement français dans tous ses contextes de mise en œuvre.
 14. Les ressources humaines consomment en général près des trois-quarts des ressources budgétaires des établissements.
 15. Cette question croise celle des cours particuliers, qui tiennent une place considérable et excessive dans l'EFE, entretenus par l'anxiété des parents relative à l'accès de leurs enfants dans l'enseignement supérieur de leur choix, et par l'image qu'ils peuvent avoir du corps enseignant. Ils posent la question de la confiance des parents dans l'école qu'ils ont choisie pour leurs enfants pour sécuriser non pas leur parcours scolaire, mais leur destin universitaire.

effectifs, notamment les formateurs, dont l'efficacité¹⁶ sera d'autant plus sensible qu'ils auront eux-mêmes fait l'objet d'une acculturation à l'EFE, qui est une écologie scolaire particulière.

D'autre part, l'AEFE comprend dans ses missions l'organisation d'un service de formation continue pour les enseignants. Ce service se comprend pour aider les établissements à suivre les évolutions du programme français. Mais il est calqué sur l'organisation du système source où l'État est chargé de la formation initiale et en cours d'emploi des personnels. À l'extérieur, il ne permet pas de faire face au développement d'une école qui doit à la fois repenser tous les métiers de l'éducation en contexte, sensiblement différents de ce qu'ils sont en France, construire un corps enseignant homogène à partir d'acteurs issus d'horizons et de cultures différents, favoriser des aptitudes professionnelles permettant aux établissements de s'adapter à leur environnement, de trouver l'autonomie propice à l'innovation et aux aléas de la conjoncture comme on l'a vu pour le passage soudain en enseignement à distance et hybride ces derniers mois. Ni l'uniformité ni la seule conformité au modèle français hexagonal ne conviennent pour des établissements privés qui sont d'ailleurs nombreux à chercher librement leurs ressources sur le marché mondial de la formation en éducation¹⁷.

Quant aux parents, la pandémie les a définitivement installés comme coéducateurs ; ils veulent être respectés comme tels et non traités comme contributeurs payants, passifs, au fonctionnement de l'école. Mieux vaut donc mettre à leur disposition une évaluation indépendante¹⁸ et de niveau international, qui traverse objectivement toute l'activité des établissements, que de laisser libre cours aux opinions, interprétations voire « infox » ou « *fake news* » qui se répandent sur le coût et l'efficacité de l'école, éternel sujet de controverse.

Au total, ces services fournis par l'État – une évaluation exigeante et de niveau international, une ressource humaine détachée adaptée –, outre qu'ils pèseraient moins sur le budget public, feraient beaucoup pour la réputation du système et l'équité de sa gouvernance, gage éthique d'un développement de réseau fondé sur la confiance entre les parties.

-
16. Cette catégorie de personnels détachés pourrait, avec le corps d'inspection, rester la seule à charge de l'État, étant investie d'un rôle de conseil et de suivi de la qualité des personnels dans leur ensemble, quelles que soient donc leurs catégorie et origine.
 17. La création d'instituts régionaux de formation voulue par l'État et confiée à la diligence de l'AEFE devra relayer les instructions du MENJ sur le programme français ; au-delà, il conviendrait d'éviter que la formation qu'ils proposeront soit obligatoire et obligatoirement payante, ce qui implicitement reviendrait à dire qu'elle conditionne l'octroi de l'homologation et assure en même temps les équilibres financiers du système de l'EFE. Cela contredirait tout à la fois la nature d'établissements libres, volontairement engagés dans l'EFE, et qui bénéficient déjà d'une part minimale de la subvention publique par rapport aux EGD, rapportée au nombre d'élèves, le développement d'un pilotage par les résultats, non par les moyens, enfin l'essor d'un partenariat public-privé incompatible avec toute forme de monopole.
 18. L'évaluation peut être pour partie payante puisqu'elle correspondra, contrairement à ce qui se passe dans le système public français, à une démarche volontaire, permettant aux opérateurs de situer la valeur de leur(s) établissement(s) dans l'offre globale.

Solidarité

L'EFE offre un maillage efficace pour une possible mobilité scolaire dans le monde. S'agit-il pourtant d'un réseau ? Vertical, prescriptif et centralisé, le pilotage de l'EFE appréhende de façon uniforme la diversité des établissements qui le constituent. Or, partage et confiance au service d'une même qualité devraient être liés dans la mise en œuvre d'un projet scolaire porté par une majorité d'acteurs indépendants, responsables et engagés, directement exposés à la demande internationale et au risque.

La solidarité est une vertu humaniste, fondatrice de la démocratie ; elle signifie que le partage élève ceux qui s'y engagent. Elle dessine un espace d'échange égal entre tous les établissements et leurs personnels, et entre eux et le milieu national qui les accueille ; elle promeut un projet pédagogique fondé sur l'essaimage des expériences, le dialogue avec la recherche ; elle ouvre la voie à l'appropriation par les établissements eux-mêmes de la notion de réseau, collection de réalités scolaires toutes originales. C'est une valeur potentiellement féconde pour le développement de l'EFE.

En France, la notion de projet d'établissement a longtemps fondé, avec des fortunes diverses, la recherche d'une cohérence de vision et d'action étayée par l'entente entre les acteurs, pour stimuler les établissements. Hors de France, l'identité et l'autonomie sont le lot d'établissements qui doivent eux-mêmes garantir leur compétitivité. Les aider à construire des équipes pluriculturelles robustes, soutenues par une vision et des méthodes partagées, voilà ce qu'ils attendent de l'État.

La caractéristique principale des établissements dits partenaires, donc la majorité, est l'hétérogénéité de leur corps enseignant, composé d'un nombre décroissant de personnels titulaires détachés rapporté au nombre d'élèves, et donc croissant de personnels recrutés localement. Ce grand défi devrait être l'occasion pour le système scolaire français de poser les bases d'une coopération : entre les établissements, et entre eux et les systèmes scolaires et les communautés scientifiques des pays qui les accueillent ; car d'un côté, les professeurs venus de France sont peu avertis du contexte culturel et scolaire dans lequel ils interviennent ; de l'autre, beaucoup de leurs collègues nationaux issus de l'université locale sont invités à entrer dans une culture scolaire qui n'est pas celle qui les a formés. Ajoutons à cela qu'un nombre croissant d'établissements de l'EFE propose plusieurs programmes, confiés au même corps enseignant. C'est par conséquent tout le dispositif de formation qu'il faut penser et bâtir pour construire un corps de personnels adapté, autonome, innovant. Le savoir-faire éducatif français, souvent apprécié, le serait infiniment plus si la formation invitait l'EFE à sortir de sa bulle française pour lui imposer un devoir de partage sur ce qu'est le profil international des professionnels de l'éducation.

Liberté

Former des esprits raisonnables, capables de penser et d'agir par eux-mêmes, épris de liberté et de dignité pour tout le genre humain, contre l'ignorance et l'oppression... Héritée de l'humanisme européen et des Lumières, mais aussi de la Révolution sous la plume de Condorcet, l'école de la République

depuis Jules Ferry trouve ici résumée toute sa finalité. Elle n'est pas la seule dans le monde à poursuivre cet objectif mais son héritage lui impose de l'illustrer chaque jour dans les faits et pas uniquement par les mots.

Depuis la Déclaration universelle des Droits de l'homme de 1948, ces principes constituent l'horizon de la communauté humaine. Ils n'ont cependant aucun caractère contraignant pour les États signataires, et ouvrent autant de possibilités à l'interprétation, à la relativisation. C'est pourquoi la tâche déjà complexe dans la société française de rendre sensible et convaincant dans ses effets le principe de laïcité, pose des questions lourdes pour la transmission du programme français hors de nos frontières. Si peu de difficultés sont aujourd'hui rapportées sur la réception de cet enseignement, on le doit pour partie à la perspicacité des enseignants, davantage aux prudences, voire à une forme d'inhibition pour éviter les pièges des sensibilités locales. Fait défaut dans l'EFE une analyse objective des conditions et effets de l'enseignement moral et civique, seul élément programmatique identifié d'une laïcité compréhensive, au sens propre, du contexte d'origine des élèves. Il est essentiel qu'il s'appuie sur des contenus, élaborés à chaque fois que cela est possible en coopération avec la communauté scientifique des pays d'accueil pour rendre sensibles aux jeunes l'histoire du fait religieux dans ses dimensions historiques, géographiques, philosophiques, éveiller les consciences à la diversité des cultures, des droits et des réalités humaines, dans le strict respect de chacun des élèves et du droit local... Négliger cette mission serait banaliser le programme français. Toutes les disciplines sont bien sûr impliquées dans la construction de l'esprit critique : une pédagogie laïque en acte donne à voir aux élèves le but de l'enseignement qu'ils reçoivent. Hors de France, son devoir est d'accueillir le tout jeune enfant dans sa langue et sa culture d'origine pour en faire la base d'une culture internationale grâce à l'apport français ; certes, les publics scolaires sont mêlés mais justement, leur diversité est ferment d'avenir : le bilinguisme dès l'entrée en maternelle, porte d'entrée du plurilinguisme, une ouverture du programme à des contenus locaux empruntés à la philosophie, aux sciences humaines et sciences en général comme facteurs de comparaison et de valorisation des modes de pensée nationaux et régionaux, une pratique de l'interdisciplinarité ouvrant la porte du complexe... Le programme français doit à l'extérieur contribuer à faire partager la pensée des sociétés qui ont adopté ou fréquentent la langue française¹⁹. Être un passeur entre les cultures, voilà un vrai projet pour l'EFE.

Tout, de nouveau, part des hommes et des femmes qui transmettent et accompagnent.

Il ne s'agit plus seulement de former, encore moins de formater, mais de forger un savoir-faire commun à l'accueil de cultures différentes. L'interculturel que l'on invoque couramment traite de façon théorique ce qui est de l'ordre de l'histoire et des consciences, dont dépend pourtant l'avenir de milliers d'élèves. Cette rencontre ne peut être laissée au hasard des volontés individuelles, si l'on veut pouvoir dépasser les préjugés, les ignorances, les

19. La réflexion ouverte sur un baccalauréat français international, qui, à partir de l'architecture du baccalauréat national réformé, permettrait d'en décliner des formules adaptées aux géographies du monde offre de ce point de vue de nouvelles perspectives.

supériorités et leurs contraires. Car, bien que ces temps soient révolus, la genèse de l'école de la République est contemporaine de l'entreprise coloniale. Il en reste des traces, principalement là où la langue française est langue officielle ou dominante, dans l'organisation des établissements²⁰, les contenus, une hiérarchie entre langues, cultures, catégories de personnels, alors que tout et tous concourent au même but. De surcroît, le principe d'universalité qui guidait l'EFE ne se décréte plus dans un monde où les souverainismes, le retour du religieux, la labilité de l'opinion et de la communication invitent plutôt à retisser par l'éducation les principes d'un cosmopolitisme accueillant et respectueux de la diversité. Nos principes, déjà discutés dans l'espace national, ne constituent plus un « récit » immédiatement recevable à l'extérieur.

L'ambition que l'on assigne à la langue et la culture françaises, portées par un réseau scolaire international, ne peut donc ignorer la fondation, par le développement professionnel de toutes les catégories de personnels sans exception, d'une éthique collective du partage et du dialogue, du respect et de la valorisation de l'autre.

Conclusion

Les défis sont là : progression continue, réputation du modèle international (IB) porté par l'usage de l'anglais et adopté par les grands systèmes nationaux nord-américains et asiatiques²¹ ; prégnance des critères d'accès à l'enseignement supérieur dominant, donc d'inspiration britannique et américain ; montée en puissance des systèmes d'accréditation qui les accompagnent ; exigence croissante de la demande sociale, et d'une organisation qui reconnaisse aux parents un rôle accru.

Doit y répondre une vision réarticulée et forte d'un modèle scolaire français promoteur de la diversité culturelle et linguistique à partir du français, portée par une gouvernance de l'EFE équitable, solidaire, appuyée sur les acteurs locaux et donc facteur d'initiative, de respect et de responsabilité pour tous : professionnels, élèves, parents, car ce sont eux qui donnent à l'EFE sa légitimité et sa vigueur. Un mode contractuel précis et respecté par tous les acteurs, une évaluation aux normes internationales permettant de montrer la valeur de chaque établissement doivent en être le cadre et la boussole pour les publics, les universités, l'État, les professionnels qui l'animent. Ce projet n'est pas seulement pédagogique, il est d'abord politique.

Changeons de point de vue, regardons le monde simultanément depuis la France et surtout depuis l'extérieur : que l'EFE devienne enseignement français international pour grandir encore.

Jean-Christophe DEBERRE

*Ex-directeur général de la Mission laïque française
et de l'Office scolaire universitaire international (OSUI), consultant*

20. Notamment administrative : un établissement de profil international peut-il de façon crédible et efficace n'être dirigé et animé que par les représentants du seul corps de direction français ?

21. 1 200 000 jeunes de 3 à 19 ans sont scolarisés sur ce modèle.

Les examens et tests de langue, un enjeu de souveraineté, objet d'une concurrence mondiale

Pierre-François MOURIER et Bruno MÈGRE

Les certifications se sont imposées dans le secteur de l'enseignement des langues étrangères comme instruments structurants de l'apprentissage et de l'offre de formation. Elles ont, très tôt, participé à la standardisation et à la normalisation de leur évaluation contribuant, par ailleurs, à leur développement et à leur notoriété. La conception de ces véritables outils de mesure relève d'une méthodologie pédagogique, technique et scientifique leur permettant de participer aux décisions politiques qui encadrent, à partir de critères de justice et de justesse, la mobilité internationale des individus. Dès les années 1980, l'État français, au travers de son opérateur public, le CIEP (devenu récemment FEI, France Éducation internationale), se dote de certifications officielles en français langue étrangère qui, au fil du temps, évoluent afin de répondre aux projets de vie des candidats ainsi qu'aux nouveaux enjeux sociaux, culturels et économiques de notre pays. Implantés dans les universités, les établissements scolaires français et étrangers ainsi que dans les structures de notre réseau diplomatique culturel à l'international, le DELF-DALF et le TCF placent le français dans le palmarès des langues les plus évaluées et certifiées au monde, dans un environnement de plus en plus concurrentiel.

Avec près de 300 millions de locuteurs, le français est la deuxième langue étrangère enseignée au monde et connaît un dynamisme soutenu grâce, notamment, au développement du continent africain. Dans les trente années à venir, le français verra sa place redéfinie et constituera un enjeu pour un nombre croissant de locuteurs qui souhaiteront ou devront l'apprendre. L'enseignement de cette langue sera au cœur des enjeux des établissements scolaires et des universités et, à l'étranger, les établissements du réseau

culturel français joueront un rôle encore plus marqué qu'aujourd'hui dans sa diffusion. Aujourd'hui déjà, les missions en lien avec l'apprentissage et l'évaluation des compétences en français comportent un enjeu qui répond à des besoins institutionnels de premier ordre. Le défi des ministères, établissements d'enseignement supérieur et autres organisations internationales est de proposer des outils qui participent de manière aussi fiable qu'équitable à la sélection de candidats dans le cadre de démarches administratives régaliennes comme les demandes de naturalisation, de carte de résident, de visas d'études ou de travail. De ce fait, les organismes certificateurs, tel que France Éducation international (FEI), ont un rôle stratégique majeur à jouer dans la conception et la distribution de tests et d'examens qui dépassent le seul accompagnement de l'enseignement des langues étrangères et qui ne peuvent, non plus, se résumer à des outils de sanction. En 2021, les certifications en langue revêtent un enjeu social fort et sont intimement liées aux projets de vie de ceux qui les passent. Pour ces raisons, leur conception doit répondre aux technologies les plus innovantes et s'ancrer dans une démarche qualité apportant toutes les garanties de fiabilité et de justice aux utilisateurs, qu'ils soient candidats ou commanditaires.

Les examens de FLE du ministère de l'Éducation nationale au service de la coopération linguistique et éducative

Les examens du Diplôme d'études de langue française (DELFL) et du Diplôme approfondi en langue française (DALF) ont été créés par arrêté ministériel en 1985 à l'initiative des ministères de l'Éducation nationale et des Affaires étrangères, leur conférant ainsi le statut de diplômes nationaux. L'arrêté, signé par Jean-Pierre Chevènement, alors ministre de l'Éducation nationale, a été modifié à plusieurs reprises afin d'harmoniser, au fil des années, les épreuves sur les niveaux du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).

À l'instar d'autres prestigieux examens de langue étrangère tels que le *First Certificate* de l'université de Cambridge, les *Deutsches Sprachdiplom* de l'Institut Goethe ou la gamme des *DELE* de l'Institut Cervantès, les DELF et DALF de France Éducation international représentent une référence mondiale en matière de diplôme de langue étrangère. Le réseau de 1200 centres d'examen, les 520000 candidats annuels et une solide méthodologie scientifique et pédagogique de conception leur confèrent une reconnaissance incomparable et constituent un objectif à atteindre pour les apprenants. La présence culturelle française dans le monde, portée par 162 ambassades, 100 instituts français, 128 antennes et plus de 800 alliances françaises, œuvre à cette tâche. Il n'existe pas, au monde, de réseau de centres d'examen de langue étrangère plus dense que celui des diplômes nationaux de FLE.

Utilisés comme instruments de développement et de promotion de la langue française par les centres agréés, ces diplômes d'État sont aussi de précieux outils de coopération linguistique pour les postes diplomatiques de la République. La variété des structures qui constituent le réseau de centres d'examen, aussi bien implantés dans les établissements français (instituts français, alliances françaises, lycées français) que dans des écoles et des

universités locales, contribue largement à la popularité de ces certifications. Enfin, outils pédagogiques par excellence, ces diplômes fédèrent les enseignants de français langue étrangère, acteurs centraux du dispositif, autour de leurs missions d'ambassadeurs de notre langue et de notre culture ainsi que de leurs fonctions d'examineurs-correcteurs.

C'est entre autres pour relever ces défis que les services culturels des ambassades de France assurent la promotion du DELF scolaire auprès des autorités éducatives locales et le proposent aux élèves au sein ou en marge de leur cursus scolaire. Dans un nombre croissant de pays, le DELF fait partie des projets pédagogiques structurants mis en place par des établissements scolaires publics et privés. C'est le cas dans plus de 50 pays, notamment en Allemagne, en Suisse, en Italie, au Canada ou au Mexique où le DELF est utilisé pour soutenir ou redynamiser la place du français, principalement dans l'enseignement public. En 2019, ces examens étaient présentés par plus de 200 000 jeunes apprenants et plus de 63 % des candidats qui passaient les épreuves dans le monde avaient moins de 18 ans. Enfin, de plus en plus fréquemment, ces examens sont également proposés, toujours à l'initiative de postes diplomatiques, dans des établissements d'enseignement supérieur. Ainsi, au Mexique, au Canada, en Russie ou au Liban, pour ne citer qu'eux, le réseau de centres d'examen du DELF et du DALF est aussi constitué d'universités locales ou de grandes écoles.

La force du réseau culturel français à l'étranger repose sur une volonté politique forte et sur le dévouement des acteurs du réseau. À l'heure de la diplomatie frugale, la diplomatie culturelle française, si elle souhaite conserver son influence, se doit de générer des recettes et, surtout, des bénéfices.

Le DELF et le DALF jouent en ce sens un rôle central grâce à un dispositif financier performant conçu pour rendre ces produits concurrentiels et rentables. Concurrentiels, ils le sont grâce à leur valeur pédagogique intrinsèque et au fort enjeu qu'ils représentent pour un grand nombre de candidats. Pour les rendre rentables, il a été nécessaire de les doter d'un dispositif de distribution et d'un tarif attractif permettant un ancrage durable dans les pays où ils avaient été déployés. Ainsi, afin qu'ils puissent être en adéquation avec le niveau de vie local moyen, les tarifs du DELF et du DALF sont proposés par les postes diplomatiques et soumis à la validation du directeur général de France Éducation international : un candidat ne paiera pas son inscription au DELF B1 au même tarif s'il le passe à Bern, à Madrid ou à Asmara. Plusieurs paramètres sont pris en compte par les ambassades de France, en concertation avec le réseau des centres d'examen, pour définir un ou plusieurs tarifs d'inscription et toucher, ainsi, le plus large public possible.

Les centres d'examen, essentiellement des établissements du réseau culturel français, tirent ainsi de la vente du DELF et du DALF des avantages financiers souvent importants, qui représentent le deuxième poste budgétaire après la vente de formations en français langue étrangère. Les bénéfices générés par le DELF et le DALF permettent de financer un grand nombre d'opérations de promotion du français, de projets pédagogiques et culturels, de formations d'enseignants, de rénovations de bâtiments, d'achats de matériel informatique ou de fonds documentaires. Le DELF et le DALF, grâce aux 29 millions d'euros perçus en 2019, ont contribué de façon indéniable au rayonnement de la langue ainsi que, de façon plus indirecte, de la culture française.

Le DELF scolaire : un appui à l'intégration des jeunes étrangers en France

Sur le territoire français, le DELF et le DALF jouent aussi un rôle social prépondérant. En 2019, plus de 60 000 candidats ont passé les épreuves en France dans l'un des 250 centres de l'hexagone constitués pour l'essentiel d'universités, d'alliances françaises, de centres de langue privés et d'associations. Sur l'ensemble des candidats, 20 000 élèves de 11 à 18 ans s'y présentent dans les CASNAV¹ dans le cadre d'une convention signée entre France Éducation international et la direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesco) du ministère de l'Éducation nationale. Le DELF scolaire est proposé à tous les enfants étrangers scolarisés dans les classes d'accueil. L'objectif de ce projet est de favoriser l'intégration des élèves primo-arrivants, de les motiver pour l'apprentissage de la langue et, surtout, de valoriser leurs premiers acquis en français dans le cadre de leur nouvel environnement d'instruction et de vie.

En France, le DELF scolaire a donc un rôle moteur dans les efforts conscients et inconscients des jeunes étrangers non francophones qui démarrent leur avenir dans le système scolaire français. Le site Internet de l'académie de Clermont-Ferrand² illustre cela de façon pertinente et définissait ce projet en ces termes : « *Le DELF a été créé et proposé en France pour que les progrès en français des élèves non francophones soient reconnus. Il apporte donc une valorisation et une reconnaissance. Il peut motiver les élèves au cours de leurs premières années d'apprentissage du français. En aucun cas les résultats de ces épreuves ne peuvent influencer sur le parcours scolaire de l'élève ni sur son maintien ou départ d'un dispositif FLE, mais une réussite à un niveau devra être signalée à l'équipe enseignante et à l'administration de son établissement. Passer un niveau du DELF n'est pas une finalité en soi. L'obtention d'une certification marque plutôt une étape dans un parcours personnel. Cet examen est volontaire et facultatif.* »

Les tests de langue au cœur des choix de vie

La notion d'enjeu est toutefois fortement liée aux motivations des candidats. Si l'évaluation formative des compétences en français langue étrangère est au cœur de la pédagogie et des stratégies d'apprentissage, l'évaluation certificative s'inscrit davantage dans une quête d'évolution sociale, de modification des habitudes de vie.

L'examen, qui repose sur une notion d'échec ou de réussite, permet l'obtention d'un diplôme dont la valeur est équivalente à la durée de vie de son titulaire. Ils contribuent donc au parcours personnel du lauréat. Toutefois,

-
1. Les CASNAV, Centres académiques pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs, sont chargés de l'accompagnement de la scolarisation, d'une part des élèves nouvellement arrivés en France sans maîtrise suffisante de la langue française ou des apprentissages scolaires et d'autre part, des enfants du voyage. Pour l'académie de Paris : http://www.ac-paris.fr/portail/jcms/piapp1_64052/portail-casnav
 2. <http://www3.ac-clermont.fr/casnav/casnav2/NAEF/delf.htm>

à partir des années 2000, les organismes certificateurs français de langue étrangère ont commencé, avec l'arrivée du Test d'évaluation de français (TEF) en 1998 et du Test de connaissance du français (TCF) en 2002, à se pencher avec intérêt sur les tests de langue pour leurs qualités certifiantes, peut-être mieux adaptées à ces besoins d'évolution. Il y a plus de trente ans, ces outils de mesure ont fait leur apparition à l'étranger, essentiellement pour évaluer les compétences en anglais langue étrangère des étudiants souhaitant intégrer un parcours dans une université anglo-saxonne ou clore un cursus nécessitant sa maîtrise.

Une enquête diligentée par le ministère français des Affaires étrangères auprès de ses postes diplomatiques a eu lieu dès 1996-1997, afin de recueillir des données sur les candidats et juger ainsi de l'opportunité d'un éventuel test de français. Il s'est avéré, au dépouillement de l'enquête, qu'un test pouvait intéresser non seulement les étudiants, mais également un tout autre public, ayant besoin, pour des raisons professionnelles ou personnelles, de faire valider de façon fiable et rapide l'ensemble de ses compétences en français. Tous les candidats, quel que soit leur niveau de compétence, et contrairement à l'examen, reçoivent une attestation de résultat, photographie du niveau de compétence en français de son titulaire à un moment donné de son existence.

Sur le modèle du TOEFL américain ou du IELTS britannique, le Test de connaissance du français (le TCF) est créé en 2001 par le CIEP (désormais FEI, France Éducation international) et implanté au Maroc pour une phase expérimentale. 5 000 étudiants marocains, désireux d'effectuer leurs études supérieures en France, sont évalués grâce à ce nouvel outil.

Pourtant, jusqu'au début des années 2000, les tests de langue standardisés, conçus pour évaluer de larges cohortes de candidats, n'ont pas la reconnaissance intellectuelle d'une partie des universitaires français. Alors que les universités américaines, britanniques et australiennes, disposaient depuis plusieurs années de tests d'anglais standardisés et calibrés scientifiquement, la sélection des étudiants étrangers dans les universités françaises continuait de reposer sur des outils aux critères de conception que d'aucuns jugeaient approximatifs. Peu à peu, les universités françaises finissent par abandonner leurs tests maison et faire appel aux tests standardisés et normés.

En France, il a longtemps semblé difficile d'attribuer à un test la valeur sociale qui est donnée à un diplôme, l'enseignant étant tenu à l'écart du processus d'évaluation. On se méfie de leur facture ou de leur format et les QCM, qui constituent la colonne vertébrale de ces outils, sont jugés peu pédagogiques, non performants. On ne leur reconnaît pas de pouvoir discriminant et peu de qualité d'évaluation. Le test est souvent perçu comme un ersatz d'examen qui débouche sur un document éphémère dont la valeur officielle est dévalorisée avec le temps. Trop d'universitaires hésitent, encore aujourd'hui, à placer leur confiance dans l'expertise du concepteur du test et non dans celle de l'enseignant-évaluateur.

Pourtant, d'un point de vue scientifique, lorsque le construit des épreuves répond aux normes qualitatives internationales que l'on attend d'un tel outil, les informations transmises par un test sur le niveau de compétence des candidats bénéficient d'une grande fiabilité, probablement supérieure à celle d'un examen. C'est pourquoi les administrations françaises, mais aussi les universités, ont très vite perçu l'intérêt des tests dans les procédures de

recrutement et de sélection et, tout aussi vite, placé leur confiance dans des organismes certificateurs qui leur apportent les garanties nécessaires en matière de fiabilité des résultats.

Le 6 décembre 2011, la ministre québécoise de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) rend obligatoire, pour les candidats à une immigration permanente (appelés *travailleurs qualifiés*) dans la province canadienne francophone, la présentation d'une attestation officielle d'un niveau de compétence en français³. Cette décision, valable pour tous les requérants, qu'ils soient ou non ressortissants d'un pays francophone, est justifiée par la ministre dans un souci de traitement équitable des dossiers : « *En plus d'optimiser les pratiques de sélection du ministère, les tests standardisés assurent aux candidats une évaluation précise, homogène et équitable de leurs compétences linguistiques en français et en anglais* »⁴. Déjà en 1998, le ministère fédéral canadien avait adopté le test d'évaluation du français (TEF) de la CCIP pour sélectionner les postulants à l'immigration permanente.

Quelques semaines après la décision des autorités migratoires du Québec, le 1^{er} janvier 2012, un arrêté du ministère français de l'Intérieur rend obligatoire la passation d'un test de français pour les étrangers résidant en France désireux d'acquérir la nationalité française : « *Selon sa condition sociale (niveau d'études, ressources...), le demandeur doit justifier d'une connaissance suffisante de la langue française, caractérisée par la compréhension du langage nécessaire à la vie courante et par sa capacité à s'exprimer sur des sujets familiers dans ses domaines d'intérêt* ». Il était donc question de donner une valeur juste à cette « connaissance suffisante de la langue française » et d'en confier l'expertise à des professionnels de l'évaluation plutôt qu'à des agents préfectoraux. La première année, plus de 45 000 candidats se présentent aux épreuves du TCF et du TEF.

Enfin, en 2016, le ministère français de l'Intérieur rend obligatoire, dans le cadre du décret portant diverses dispositions relatives à l'entrée, au séjour et au travail des étrangers en France, la passation d'un test de français standardisé dont le seuil de réussite est fixé au niveau A2 pour les demandeurs de la carte de résident.

Depuis le début des années 2000, les tests standardisés de français, comme le TEF et le TCF, ont connu une augmentation constante du nombre de leurs candidats. En 2019, la presque totalité des 175 000 candidats au TCF s'est présentée aux épreuves de ce test parce qu'elle était tenue de le faire. Aujourd'hui, le TCF, test relevant du ministère français de l'Éducation nationale,

-
3. <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/informations/note-competences-linguistiques.html>. Depuis le 6 décembre 2011, tous les nouveaux candidats de la sous-catégorie *Travailleurs qualifiés* qui souhaitent obtenir des points à la grille de sélection pour leur connaissance du français (requérant principal et conjoint : maximum de 16 points) et de l'anglais (requérant principal seulement : maximum de 6 points) doivent joindre à leur demande d'immigration des attestations de résultats reconnues par le ministère. Les enfants qui accompagnent leurs parents sont exemptés de cette nouvelle exigence.
 4. <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/immigrer-installer/travailleurs-permanents/demande-immigration-general/conditions-requises/competences-linguistiques.html>

est également reconnu dans le cadre d'une immigration permanente au Canada, pour l'accès à la nationalité suisse ou canadienne ou pour dynamiser une carrière professionnelle.

La démarche qualité en évaluation : une garantie nécessaire au service de l'équité

Face à de tels enjeux, le marché des certifications est sous tension, soumis à l'évolution des pratiques ainsi qu'aux rudes règles de la concurrence. Évaluer est tout sauf un acte anodin : évaluer est un acte social majeur. L'impact du résultat peut irrémédiablement stopper l'élan d'un candidat, ou lui ouvrir de nouveaux horizons.

Pour tous les grands tests internationaux, une démarche qualité doit donc être mise en place afin de doter ces certifications d'une méthodologie de conception garantissant un traitement équitable des candidats. Ainsi, le TCF est soumis dans ses différentes versions proposées au public à des analyses psychométriques évaluant ses qualités de validité et de fidélité. Pour obtenir une version de test validée et calibrée d'un point de vue didactique et psychométrique, tous les items destinés à composer une version du TCF sont *pré-testés* et soumis à des analyses psychométriques.

La principale manifestation de ces principes a pris forme, dans des ancrages pédagogiques héritiers des années 1980 et 1990, grâce au Cadre européen commun de référence pour les langues, élaboré entre 1993 et 2000 par des experts rassemblés et dirigés par la division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe. Son succès et son large développement au-delà de ses frontières originelles ont marqué d'une pierre blanche l'histoire de l'évaluation des langues.

L'originalité du Cadre européen, qui a été publié en 2001 lors de l'année internationale des langues, réside avant tout dans le fait qu'il s'agit du premier outil de politique linguistique véritablement transversal à toutes les langues vivantes. Il prolonge en ce sens les travaux effectués, dans les années 1970, sur les « niveaux seuils » et définit une méthodologie de description et d'analyse de toute situation d'apprentissage ou d'enseignement d'une langue vivante. Cette modélisation didactique de l'objet langue constitue un effort de transparence et de cohésion mutuelle permettant la comparaison entre les systèmes pédagogiques, élément fondamental de l'évaluation en langue.

La notion de démarche qualité est assez récente en évaluation des compétences en français et n'existe qu'en contexte de certifications. Elle a pourtant été intégrée il y a déjà fort longtemps par des organismes certificateurs, d'abord anglo-saxons, qui se sont lancés dans le développement de tests de langues étrangères. Dès 1958, un nouveau département de l'université de Cambridge, *University of Cambridge Local Examinations Syndicate (UCLES)*, est créé pour établir des normes en éducation et en évaluation. *Educational Testing Service (ETS)*, en 1947, aux États-Unis, devient le deuxième grand organisme à faire de la mesure en évaluation une véritable discipline, et à commercialiser des certifications en anglais langue étrangère. Depuis, ETS a mis sur le marché mondial TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*) et TOEIC (*Test of English for International Communication*). Au fil des décennies, ces deux organismes sont parallèlement devenus des références en recherche et développement

dans le secteur des certifications et dans le domaine de l'évaluation. Ils ont été, en effet, les premiers à élaborer et appliquer des processus opérationnels de conception, de management et de distribution de certifications reposant sur des critères, théoriques et pratiques, standardisés.

Dans cette lignée, d'autres organismes, en adoptant normes et standards, ont contribué à la recherche en mesure en évaluation pour d'autres langues que l'anglais. Ils se sont imposés dans la communauté scientifique ainsi que sur le marché des certifications. Cette notion de qualité prend peu à peu place au cœur des activités de ces organismes, tant dans les contenus des épreuves que dans les processus de diffusion et de distribution. En raison du fort enjeu social, mais aussi commercial, que ces certifications représentent, ces organismes certificateurs sont tous rattachés, directement ou indirectement, à des instances gouvernementales qui motivent ou cautionnent la mise en place de standards en évaluation (Institut Goethe, Institut Cervantès, université de Salamanque, université de Lisbonne, Fondation du Japon, université des langues et de la culture de Pékin, France Éducation internationale (ex-CIEP), chambre de commerce et d'industrie de Paris (CCI de Paris Île-de-France)...

L'*Association of Language Testers in Europe* (ALTE), ou Association européenne des organismes certificateurs en langues, fondée par l'université de Cambridge en 1990 et qui dispose d'un statut participatif au Conseil de l'Europe, vient fédérer les organismes européens autour d'une démarche méthodologique commune. Devant le succès de cette nouvelle discipline internationale, Cambridge est tenu d'ouvrir ses portes à des membres observateurs provenant de pays plus éloignés. L'organisme membre d'ALTE est tenu à un engagement strict dans le respect d'une démarche qualité et de procédures de conception des outils d'évaluation. Le statut de membre d'ALTE confère également à l'organisme certificateur une reconnaissance internationale. Les membres sont soumis à des audits entre pairs qui peuvent conduire à l'obtention d'un label de qualité, ou *Q-Mark*.

Qu'il s'agisse du français, de l'anglais, de l'allemand ou du japonais, tous les grands tests et examens internationaux (TCF ; DELF-DALF ; TEF ; TOEFL ; TOEIC ; IELTS ; TestDaF ; JLPT...) doivent garantir aux utilisateurs, qu'il s'agisse des candidats ou des administrations, l'application de ces critères qualitatifs dans leurs procédures de conception, de passation et de correction des épreuves. Les certifications en langue étrangère représentent un marché à double titre pour les organismes certificateurs, tant sur le plan de la reconnaissance internationale de l'expertise que sur le plan économique. De nombreuses institutions, européennes pour la plupart, se partagent ce marché dans un nombre important de langues. En raison des enjeux personnels, sociaux et politiques que représentent aujourd'hui ces certifications à travers le monde, les institutions les plus connues sont celles qui développent et diffusent des certifications respectant ces normes de qualité permettant une évaluation équitable grâce à l'utilisation d'outils éprouvés.

Dans le cadre d'une démarche d'évaluation certifiante à fort enjeu, le recours aux sciences de l'éducation et de la mesure est incontournable. Il est également nécessaire d'y inclure l'usage des outils informatiques les plus innovants ainsi que de l'intelligence artificielle qui, une fois adaptée aux processus opérationnels, ne remplacera évidemment pas l'être humain, mais constituera un puissant outil d'aide à la correction et renforcera le caractère équitable des certifications. L'objectif est et restera de permettre aux organismes

certificateurs d'attribuer avec impartialité aux candidats ce qui leur est dû par référence à des critères prédéfinis. La numérisation des corrections, par exemple, qui autorise déjà une évaluation automatisée d'une partie des performances langagières grâce à la lecture des réponses par des logiciels *scanner*, constitue l'un des défis à poursuivre. Ainsi, les solutions de correction automatisée ou semi-automatisée des épreuves de production écrite et orales, qui n'en sont qu'à leurs balbutiements, devront être analysées, adaptées puis exploitées. Des expérimentations sont déjà entreprises pour l'anglais ; elles doivent maintenant être proposées pour le français, non pour, en tout cas à un horizon prévisible, remplacer la correction humaine mais pour l'accompagner et en améliorer la fiabilité. Le processus d'évaluation n'est pas « *ubérisable* » mais à l'inverse, la qualité de l'évaluation ne peut résider seulement dans la compétence d'un examinateur ; elle doit également reposer sur des outils certifiants valides d'un point de vue scientifique et pédagogique ainsi que sur des procédures de contrôle qui accompagnent la fidélité de correction des épreuves. En ce sens, l'intelligence artificielle peut et doit jouer un rôle central dans cette démarche.

Enfin, comme l'a révélé avec acuité le contexte pandémique que nous avons connu au cours de l'année 2020, l'accès à l'évaluation certifiante doit être assuré dans les circonstances de passation les plus complexes. Le besoin de se diriger vers des outils numériques permettant la passation à distance, assurée par des solutions de télésurveillance (*proctoring*), n'a jamais été aussi fort et devra apporter, dans les mois et les années à venir, des solutions concrètes aux systèmes éducatifs et aux enjeux du monde actuel en matière de mobilité internationale et de projets de vie. Ces défis font intervenir des acteurs divers, au-delà des GAFAs existants et en-dehors du champ de l'enseignement et de la certification au sens classique. Pour que soient préservées la souveraineté des autorités et l'indépendance diplômante des pays et des systèmes éducatifs, y compris les plus anciens ou les plus centralisés, il convient aux États de se doter des meilleurs outils. En s'appuyant sur sa légitimité, son expérience et sa scientificité, c'est ce que met en œuvre actuellement France Éducation internationale, en intégrant dans ses certifications en langue étrangère une expertise pédagogique inégalée et des solutions techniques innovantes. L'expérience a souvent prouvé (Google, Twitter, Facebook...) que les sauts technologiques ne sont pas effectués par les acteurs préexistants : l'objectif impérieux de France Éducation internationale est assurément de faire mentir cet adage.

Pierre-François MOURIER

Directeur général de France Éducation internationale (FEI)

Bruno MÈGRE

Directeur du département Évaluation et certifications de FEI

De la France au Maroc : entre enseignement préscolaire et école maternelle

Lionel TARLET

Une mission au Maroc en 2019 de l'Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGESR), au titre de la coopération éducative, visait à l'expertise des conditions d'une généralisation de l'enseignement préélémentaire en cours d'expérimentation et connaissant alors une accélération sans précédent. S'est ainsi opérée une passionnante rencontre entre les attendus du Maroc, confronté à l'urgence contemporaine de construire un cadre éducatif de qualité pour la petite enfance, et l'histoire de la France empreinte d'une patiente construction de « la petite école » pendant plus de deux siècles.

Une réaffirmation concomitante du rôle de « l'école avant l'école »

Inscrite en 2000 dans la *Charte nationale d'éducation et de formation*, la préscolarisation des enfants de quatre à six ans n'avait pas accompli en 2019 de progrès significatifs au Maroc. L'édification d'un enseignement structuré devenait une urgence, réaffirmée dans la *Vision stratégique 2015-2030* et par la loi-cadre d'août 2019 avec effet immédiat, relative à la généralisation pour 2027 de l'enseignement préscolaire à partir de l'âge de quatre ans. Dans le même temps, la coopération franco-marocaine, orientée par l'accord-cadre du 16 novembre 2017, était précisée dans la déclaration d'intention signée le 19 décembre 2019 par les deux ministres de l'Éducation, prévoyant « [...] la poursuite du programme national de généralisation de l'enseignement préscolaire lancé par Sa Majesté le Roi Mohammed VI ».

Cependant que la France, dans le cadre de la loi pour une École de la confiance de juillet 2018, avançait l'obligation d'instruction à l'âge de trois ans et parachevait l'édification de son école maternelle sur les bases de l'épanouissement et du langage, le Maroc accélérerait donc le développement d'un enseignement « préscolaire » de qualité, qui soit à même d'éradiquer l'abandon scolaire et l'analphabétisme, de promouvoir l'équité sociale,

l'émancipation de l'individu, et de faire rayonner le Maroc à l'échelle internationale. L'enseignement visé se devait ainsi de répondre aux normes internationales d'excellence pédagogique, d'être accessible à tous les parents sans considération de revenus et de proposer un accueil, un encadrement et un enseignement de même niveau en tout point du Royaume¹.

Il s'agissait également de trouver un point d'équilibre essentiel dans l'éducation des plus jeunes enfants. Dans un rapport de novembre 2017 intitulé *Un préscolaire équitable et de qualité*, le Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique (CSEFRS) exprimait, en effet, le dilemme historique et universel qui se pose à tout système éducatif pour la petite enfance : « *selon que l'on considère l'éducation préscolaire à travers le prisme de l'enseignement ou celui de l'éducation, les termes de la définition changent. Les politiques éducatives qui soutiennent, de par le monde, des objectifs, des méthodes et des outils en faveur de l'enseignement préscolaire n'obtiennent pas les mêmes résultats que les politiques éducatives qui visent l'épanouissement de l'enfant, son développement et la qualité du lien social* ». On aura compris que le Maroc se vit d'emblée confronté aux questionnements essentiels que la construction de l'école maternelle française a soulevés depuis le début du XIX^e siècle : à quel endroit convient-il de placer le curseur entre grandir et apprendre ?

L'on sait combien le positionnement de ce curseur est délicat et qu'il constitue l'essentiel du débat intemporel sur la « petite école ». Dès le regroupement par Sara Banzet et le pasteur Oberlin de quelques enfants dans des « poêles à tricoter » du Ban-de-la-Roche en 1767, les « conductrices de l'enfance » leur donnent avec bienveillance et rigueur les rudiments pour lire, écrire, « chiffrer », se comporter avec droiture, coudre, observer la nature, comprendre la Bible. Il en est de même dans les salles d'asile de la monarchie de Juillet et du Second Empire qui prennent la suite, à Paris, de cet élan philanthropique. Portée plus tard sur les fonts baptismaux, en 1881, pour mieux « *cultiver la plante délicate qu'est le petit enfant* », l'école maternelle devient cette « école à part » mais « à part entière »² qui, au-delà du premier développement du corps, de la conscience et de l'intelligence, a pour mission de donner aux jeunes enfants l'appétit d'apprendre. Mais la maternelle reste le domaine du jeu et l'on ne peut qu'y être préparé aux apprentissages sans y être soumis aussi formellement qu'à l'école élémentaire.

Pour ce qui est de la généralisation du préscolaire souhaitée par le Royaume, l'opérateur qui fait désormais référence dans un environnement concurrentiel³ est la Fondation marocaine pour la promotion de l'enseignement

1. Le pourcentage d'enfants accueillis dans les classes préscolaires des écoles du pays ne dépasserait pas 63 % en moyenne nationale, avec des écarts très importants en défaveur du monde rural (40 à 45 %) et des filles (20 à 25 %). Certains rapports plus pessimistes estiment que pour la tranche des 4-5 ans, le pourcentage de scolarisés serait de 44 %.
2. Le rapport 2011-108 de l'IGEN en octobre 2011 intitulé *L'école maternelle* titre le second chapitre de sa première partie : « École maternelle française, école à part entière et composante des structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance entièrement à part ».
3. Dans le cadre de l'expérimentation d'un enseignement préscolaire avant sa généralisation, plusieurs initiatives privées ont fait leur offre, avec une qualité et un succès variables. Il en est ainsi de plusieurs fondations, parmi lesquelles la FMPS

préscolaire au Maroc (FMPS)⁴, créée en 2008 et reconnue d'utilité publique en 2009. Un des slogans peints sous l'atrium de son école pilote de Rabat ordonne avec force symbole les trois infinitifs qui le composent : « *vivre, apprendre et grandir... ensemble* », consacrant ainsi de manière prometteuse la place qui revient aux apprentissages premiers, en ne négligeant aucunement l'épanouissement de l'enfant ni l'égalité sociale qui est en jeu dès la petite école.

L'erreur majeure de la transposition

Malgré ces apparences d'une recherche aux intentions éducatrices et aux interrogations similaires, la tentation pour la France de répliquer son modèle, et de faire économiser au Maroc 250 ans de tâtonnements institutionnels, eût constitué le péché originel de la coopération. Car il convenait d'intégrer dans le conseil apporté le poids de différences substantielles.

Une de ces différences tient ainsi au nombre de maillons de la chaîne d'instruction. Au Maroc, il n'est point de « mammouth » ni de centralisation administrative monocéphale. Plusieurs ministères exercent leur compétence sur l'enseignement scolaire. En plus du ministère de l'Éducation nationale, de la Formation professionnelle, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, il faut compter avec les ministères des *Habous* et des Affaires islamiques, de la Jeunesse et des Sports, de la Famille, de la Solidarité et du Développement social, ainsi que celui de l'Intérieur qui agit directement sur le secteur au titre du programme de l'*Initiative nationale pour le développement humain* (INDH)⁵.

Une autre différence réside dans le choix gouvernemental de déléguer la « maîtrise d'œuvre » de l'expérimentation à divers opérateurs, qui s'efforcent de trouver les locaux et les financements. Des écoles qu'ils peuvent avoir fait construire pour la circonstance aux classes installées dans d'anciennes écoles primaires du XIX^e siècle ou des années soixante, ou dans des locaux divers dans les *douars* isolés, ce sont les ressources disponibles qui dictent le cadre de travail. Les classes gérées par la FMPS ont ainsi été ouvertes dans des écoles primaires publiques, anciennes ou en activité, dans des écoles privées

est devenue l'opérateur de référence. Il faut également compter avec des écoles privées aux droits d'inscription souvent élevés, ou les simples garderies au cœur des bidonvilles, où les enfants peuvent atteindre la centaine, ou encore d'associations mandataires au sein d'écoles publiques, de « kouttab » ou de « m'sid » (écoles ou classes réputées traditionnelles, dans lesquelles l'enseignement religieux structure les apprentissages, et qui représenteraient selon certaines sources 60,5 % de l'enseignement préscolaire, et jusqu'à 71,3 % à la campagne).

4. La FMPS qui gérait il y a peu 800 unités au terme de dix ans d'action, en a créé autant entre le printemps et la rentrée 2019 et s'est fixé pour objectif de couvrir le territoire national à hauteur de plus de quatre mille classes d'ici la fin de l'année 2020. C'est dans ces classes que la mission de l'IGESR s'est déployée.
5. Lancé en 2005 par le roi Mohammed VI, ce projet vise à la réduction de la pauvreté et de l'exclusion sociale. Localement, les élus, les associations et les représentants de l'État œuvrent ensemble dans les quartiers cibles, avec l'appui de la coopération internationale. Les écoles incluses dans le programme sont en général gratuites.

construites sur les fonds propres de la Fondation ou avec les subsides de fondations d'intérêt général, telles que la Fondation Mohammed V pour la solidarité ou la Fondation Mohammed VI de promotion des œuvres sociales de l'éducation.

Cette diversité des opérateurs et des objectifs, au travers de principes et d'intérêts qui s'entrecroisent, ne facilite guère l'émergence d'une vision une et indivisible d'une « école maternelle ». Il n'y a pas de consensus sur un socle applicable aux connaissances, aux compétences et à une culture commune qui pourrait servir de référence aux apprentissages. Le débat est encore nourri sur la place des « disciplines » et, spécialement, sur la langue d'enseignement. Le choix du bilinguisme dans les classes de la FMPS correspond aux prescriptions de la *Vision stratégique 2015-2030*, mais n'est pas une évidence partout, alors que le statut même de l'arabe littéral, pour sa part, est discuté par certains acteurs attachés au *darija* ou à l'*amazighe*⁶. La place de la religion est également variable selon les territoires, sans doute en fonction de la demande sociale ; elle peut aller de la simple prière du matin à l'affichage de plusieurs sourates du Coran sur les murs de la classe.

Diffère également la relation entre l'école et les familles. Il existe beaucoup d'écoles où les parents confient leurs très jeunes enfants aux éducatrices de bon gré et en confiance, tandis que, dans d'autres, le consumérisme prévaut. Les professionnels de l'éducation et les responsables d'écoles se montrent parfois démunis devant l'impossibilité de pouvoir agir, par exemple, dans le traitement des troubles comportementaux des enfants ou, *a fortiori*, des difficultés éprouvées dans le milieu familial. Il n'est pas d'« information préoccupante » ni de signalement possible au Maroc, où la délégation de responsabilité par les parents oblige l'école à faire parfaitement, sans qu'elle soit jamais à l'abri d'une mise en cause. Puis, comme partout, les attentes sociales sont hétérogènes. Les familles les plus aisées attendent de l'enseignement préscolaire qu'il assure à leurs enfants la maîtrise de la lecture et de l'écriture à la fin de la grande section, ce que promettent les écoles privées en proie à la concurrence. De nombreuses familles sont, par ailleurs, convaincues du bienfait du plurilinguisme et souhaitent qu'il soit proposé dès la scolarisation précoce. Néanmoins, malgré ces fortes attentes, qui peuvent être simplement fantasmées ou s'exprimer avec une ferme exigence, les écoles sont confrontées à un absentéisme régulier. Quels que soient les milieux sociaux et les régions, il n'est pas rare que la fréquentation des enfants s'interrompe en cours de journée ou de saison. Le relâchement du rythme de l'activité dans la quinzaine qui suit les fêtes de l'*Aïd*, ou dans la période des récoltes qui précède les deux mois de congés d'été, peut occasionner la réduction de l'année scolaire de près de quatre mois. En résumé, l'« alliance éducative », qui constitue en France un des fondements de l'École de la confiance, ne peut du jour au lendemain se construire au Maroc sur des bases identiques. C'est cependant un des enjeux de l'offre qui s'élabore pour l'enseignement visé.

6. Pour les nombreux enfants parlant exclusivement à la maison le *darija*, qui est la langue dominante, les classes préscolaires sont de fait le lieu d'un apprentissage trilingue : *darija*, arabe littéral, français.

Le rapport à l'enfant s'inscrit, quant à lui, dans une perspective culturelle assez éloignée des schémas français et sa valeur intangible vient du prix très élevé qu'attachent les adultes au « *well-being* » ou au « *well-becoming* ». En ce sens, tout illustre au Maroc le « *care-giving* » que placent très haut les standards internationaux pour l'accompagnement de la petite enfance en milieu collectif. Les séances se succèdent sans excéder vingt minutes afin de se conformer à la capacité d'attention des tout-petits. L'hygiène et la sécurité sont d'une constante importance à l'occasion des activités créatives, des goûters, des déplacements. Jamais une éducatrice ni quiconque n'élève la voix ou n'exige le silence, compte tenu de la sagesse et de l'écoute dont les enfants font preuve, même dans les contextes socio-scolaires très difficiles et même en fin d'année scolaire, où l'attention a toutes les raisons de s'effiloche. Chacune, au contraire, s'emploie à rassurer, individualiser sa communication, prendre la main de l'enfant pour accomplir un tracé, faire manger à la cuillère, chanter et montrer le mouvement de danse, soutenir l'enfant en retrait ou souffrant d'un handicap. Car l'inclusion va elle aussi de soi, le nombre d'enfants à besoins particuliers pouvant aller jusqu'à quatre ou cinq pour un effectif de vingt-sept, y compris dans les cas d'autisme ou de trisomie sévères. Or, les enfants concernés sont loin de tous bénéficier d'auxiliaires ou d'aides scolaires spécialisés, lesquelles sont au demeurant à la charge des familles.

Une autre différence évidente, et qui s'avère être un marqueur spécifique, provient du nombre et de la qualité des ressources humaines. Le taux d'encadrement très élevé frappe l'observateur. Le ratio fréquent peut être d'un adulte pour huit enfants. Et l'ensemble des adultes exerce un rôle à dimension éducatrice, en vertu d'une coopération systématique, sans hiérarchie de valeurs entre les fonctions. Il n'est point de tâche noble qui soit opposée à des tâches ancillaires : l'éducatrice passe le balai, le gardien réalise avec les enfants des décors, les chauffeurs reviennent après leur service de ramassage pour donner un coup de main. Tous se parlent, vont et viennent en tous lieux. Car on se déplace beaucoup au cours de la journée sans toutefois que la classe ne soit perturbée, demeurant un espace sanctuarisé dont l'accès peut même être strictement interdit aux parents. L'impression se dégage d'une ruche à la parfaite organisation, d'une harmonie qui règle le déroulement des activités sans le moindre cloisonnement, ce qui n'exclut évidemment pas l'observance zélée par chacun de l'obligation qui lui incombe. Il est à noter que le contrat de travail des éducatrices de la FMPS ne prévoit qu'un mois de congés l'été, qu'elles doivent être présentes tous les mercredis après-midi hors de leur temps de classe et que la formation continue peut leur être proposée en grande partie sur leur temps libre. Les éducatrices, quant à elles, font preuve d'un comportement irréprochable, de bienveillance et de disponibilité, d'une réelle qualité d'expression, par l'appropriation de la syntaxe et du ton, et d'une correction exemplaire de la tenue, par leur habit professionnel impeccable : la blouse blanche.

Autant d'atouts, autant de défis

L'ensemble de ces différences entre nos deux pays, qui tiennent à l'histoire et aux valeurs sociétales qui s'y rattachent, pourrait à bien des égards embellir les couleurs du narrateur français dans le tableau qu'il brosse de la situation

marocaine, et y laisser entrevoir une touche quelque peu nostalgique, à l'aube d'un soleil préscolaire qui se lèverait au Maroc sur une petite enfance objet de toutes les attentions.

Certes, la mesure de ces écarts met en relief les avantages réels d'un État qui s'inscrit résolument dans l'édification de ce qui pourrait devenir une institution. Cependant la recherche d'une grande professionnalisation des gestes dans le « préscolaire » conduit à s'engager très avant sur le chemin qui va de l'accompagnement éducatif de la petite enfance à une véritable école, où les apprentissages sont pensés dans une perspective de construction de connaissances et de compétences strictement définies et évaluées par l'autorité de tutelle. Avant d'y parvenir, de nombreux défis sont à relever, relatifs, entre autres à la cohésion territoriale, à la langue d'enseignement, aux viviers de recrutement, au niveau de formation, aux procédures d'évaluation, à la demande sociale.

L'implantation de classes préscolaires en milieu rural, soutenue par l'INDH, est pour sa part une œuvre ambitieuse et complexe, portée par le principe assumé de discrimination positive. L'existence d'une offre scolaire dans des villages d'accès plus ou moins facile est en soi un vecteur d'évolution majeure. Plusieurs fois par jour, les mères sortent de la maison pour accompagner leurs enfants jusqu'à l'école et communiquent ainsi entre elles. Le seuil de l'école devient un lieu et un lien essentiel de sociabilité. Faire école en secteur rural est bien un projet en soi. Sa réussite tient à la solidité du service apporté, lequel dépendra de la formation initiale et continue, ainsi que de la pérennité de la motivation et de la disponibilité des éducatrices. Il s'agit de ne pas décevoir les attentes. Car en inscrivant sans réserve tous les enfants du *douar*, dès l'annonce de l'ouverture de la première classe « maternelle », les parents semblent avoir pris la préscolarisation très au sérieux. Certains indices symboliques de leurs attentes prouvent largement ce sérieux, tel ce sacrifice de plusieurs familles parmi les plus modestes qui ont de leur propre initiative offert à leur enfant une blouse (bleue pour les garçons et rose pour les filles), au seul motif que c'était ainsi qu'il fallait être vêtu pour aller à l'école.

Si les parents assimilent ainsi les unités préscolaires à une véritable école, le métier d'éducateur à ce niveau requiert très certainement plus de maîtrise dans les petits villages à classe unique multi-âges qu'en milieu urbain, où les professionnels sont spécialistes d'un seul niveau dans une seule langue et font équipe. Alors que ces conditions d'exercice dans le rural isolé sont souvent évitées en France, on voit au Maroc de jeunes femmes s'y engager avec enthousiasme. Mais leur recrutement dans ce contexte se doit, dans l'idéal, d'être local pour s'assurer le consentement des familles ne souhaitant en général confier leurs enfants qu'au vu de la réputation de la jeune femme. Ainsi, même si l'activité professionnelle qu'elles exercent aujourd'hui dans leur village est une opportunité inespérée, comment leur remplacement sera-t-il assuré dans l'avenir ?

D'une manière très générale, enfin, l'appropriation professionnelle est une difficulté, qui relève du défi pour un pays qui, pour n'avoir pas eu d'école maternelle auparavant, voit aujourd'hui de très jeunes éducatrices immergées dans un univers qu'elles n'ont pas connu elles-mêmes dans leur enfance. Or, l'on sait à quel point, pour toute profession, l'écho du vécu est inspirant.

Lionel TARLET

Inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche

« Le goût des autres »

Un itinéraire comme personnel de direction dans les lycées français de l'étranger

Françoise VALIÈRE

Françoise Valière, aujourd'hui retraitée active, a notamment été proviseure de plusieurs lycées français à l'étranger, essentiellement en Amérique latine et dans le réseau de l'AEFE¹. Elle dit dans ce texte tout son bonheur d'avoir dirigé des établissements, souvent complexes, dans des contextes chaque fois différents. Elle a dû réinventer régulièrement son management, s'adapter au contexte local mais aussi aux évolutions de l'enseignement français à l'étranger. Elle souligne ce qu'elle a appris enfin des systèmes éducatifs locaux sans pour autant perdre de vue les valeurs de l'éducation nationale française.

En 1991, j'étais principale du collège André-Chénier dans la Cité du Val Fourré à Mantes-la-Jolie. L'AEFE venait de naître, et sa première directrice, Gisèle Dessieux, exprimait son désir de rajeunir et féminiser ses cadres des lycées du réseau français à l'étranger... Ce fut ma chance !

-
1. 2021 janvier- : Proviseure du lycée français d'Alexandrie (remplacement)
2017 janvier/juillet : Proviseure du lycée français de Singapour (Singapour), (remplacement)
2011-2016 : Proviseure du lycée Louis-Pasteur de Bogotá (Colombie)
2006-2011 : Proviseure du lycée franco-mexicain de Mexico (Mexique)
2003-2006 : Directrice de l'Alliance Française de Brasília (Brésil)
2001-2003 : Directrice de l'Alliance Française de Campinas (Brésil)
1997-2001 : Proviseure du lycée technologique et professionnel G. Cormier à Coulommiers (77) France ; avec CFA et UFA
1991-1997 : Proviseure du lycée Molière de Rio de Janeiro (Brésil)
1988-1991 : Principale du collège André Chénier de Mantes-la-Jolie (78), responsable de la ZEP du Val Fourré
1985-1988 : Principale adjointe du collège Guy Moquet de Gennevilliers.

Un management chaque fois différent dans un contexte qui a beaucoup évolué

Si j'essayais de résumer en quelques mots ce que l'international m'a apporté professionnellement comme personnel de direction (et comme enseignante), cela tiendrait en trois éléments : d'abord une extraordinaire ouverture d'esprit ; ensuite une grande capacité d'adaptation ; enfin des compétences différentes sur un spectre très large : de la gestion privée, du recrutement et des ressources humaines en général, au fonctionnement de systèmes éducatifs différents, à des lois du travail différentes, aux relations déterminantes et souvent complexes mais essentielles avec des conseils d'administration (CA) décisionnaires, comme exécutif de ce même CA ; en fonction à l'étranger, on fait l'apprentissage aussi des relations avec des parents d'élèves « clients » de l'enseignement français, des relations avec l'ambassade et son conseiller culturel (COCAC), du travail en lien avec le réseau de coopération culturelle...

Et puis, rétrospectivement, j'ai vécu aussi pendant ces années dans un environnement éducatif qui a beaucoup évolué. Ainsi, au début, les lycées que j'ai dirigés avaient une réputation d'excellence, mais ils étaient extrêmement sélectifs ; or, à partir des années 2000 surtout, l'inclusion et la bienveillance sont devenues la règle, sans toutefois perdre les atouts d'exigence et rigueur. C'était une évolution extrêmement positive car beaucoup trop d'anciens élèves ont été traumatisés par des enseignants trop sévères voire, de leur point de vue, méprisants ; et c'était d'autant plus sensible que les systèmes éducatifs nationaux avaient souvent une approche plus bienveillante.

Parallèlement, l'AEFE a aussi beaucoup évolué, passant d'une structure *a minima* à un opérateur aux missions multiples et exerçant un contrôle beaucoup plus important sur son réseau. La participation financière des établissements au fonctionnement du réseau est beaucoup plus importante aussi, mettant certains établissements en difficulté ; parfois aussi, les CA sont même tentés de dénoncer la convention qui les lie à l'AEFE pour échapper à cette contribution.

Les tensions d'un modèle français à l'écoute des réalités locales

- Du point de vue pédagogique, je vois aussi trois évolutions marquantes :
- la mise en place d'un corps d'IA-IPR spécifique aux établissements du réseau qui a permis de développer l'accompagnement pédagogique des établissements et des personnels (la Mission laïque française, dénuée de ces moyens donnés par le ministère, a quant à elle trouvé un accompagnement de collègues d'inspecteurs d'académies partenaires) ;
 - une difficulté grandissante du ministère de l'Éducation nationale pour maintenir un corps de titulaires détachés dans une proportion suffisante : or, c'est essentiel et stratégique pour ne pas mettre en péril « l'enseignement à la française » ;
 - la mise en place de missions spécifiques d'animation et de formation pour les enseignants expatriés maintenant recrutés sur dossier et entretien (EEMCP2 : enseignants expatriés à mission de conseil pédagogique dans le second degré).

Si j'en viens aux traits les plus remarquables des systèmes éducatifs des pays dans lesquels j'ai exercé – Brésil, Mexique, Colombie –, les systèmes éducatifs publics sont malheureusement peu valorisés et évités par les classes sociales qui peuvent payer des écoles pour leurs enfants. Les moyens mis en œuvre par les états sont insuffisants, les classes surchargées et les enseignants mal rémunérés et souvent mal formés. Si l'on s'en tient par contre aux textes qui les régissent, ils sont assez semblables aux nôtres, s'inspirant notamment du Socle européen commun de connaissances, compétences et culture. Ils cherchent aussi à éviter de plus en plus les redoublements par des systèmes de rattrapage mais, à tort ou à raison, l'opinion publique considère que trop d'enfants sortent du système sans bases de lecture, écriture et calcul. Et il faut ajouter le fait essentiel que beaucoup d'élèves, par manque d'intérêt ou pour des raisons économiques, abandonnent l'école en cours de scolarité secondaire.

J'ai néanmoins pu constater certains éléments qui pourraient être importés en France. Ainsi, en Colombie, même dans un contexte parfois extrêmement tendu, un travail conséquent a été réalisé sur le thème du « vivre ensemble » (*convivencia*) avec des comités tripartites – direction, personnel, parents et élèves – faisant des propositions notamment sur les résolutions de cas de harcèlement, de discrimination, de handicap. Également, en classes de seconde et première, les élèves sont redevables d'un « service social » piloté par la vie scolaire qui les amène à intervenir dans des ONG d'aide sociale ou humanitaire ou des structures accueillant des publics en difficulté. Un dispositif qui n'est pas sans rappeler certains dispositifs mis en place dans certains établissements de France pour mieux responsabiliser les élèves et éviter des sanctions d'exclusion.

Pour être claire cependant, je n'ai pas noté d'établissements français à l'étranger s'inspirant notablement des systèmes éducatifs dans lesquels ceux-ci s'inscrivent. Notre action dans le cadre des systèmes éducatifs locaux se limitait à mettre en œuvre les règlements qui s'imposaient à nous.

Le système éducatif français est toujours, à ce jour, en Amérique latine suffisamment différent du système anglo-saxon pour attirer un public attaché à la qualité de l'enseignement basé sur le raisonnement et l'analyse et à des valeurs de mixité sociale (public boursier français, tarifs plus économiques que ceux des écoles anglo-saxonnes), de tolérance (école inclusive, liberté de penser), de laïcité. L'Amérique latine voit encore dans les lycées français l'« esprit des Lumières ».

Des bonheurs et des libertés qui compensent largement les difficultés

Bien sûr, il y a des difficultés. Elles peuvent être financières vis-à-vis de l'AEFE notamment, immobilières car beaucoup de lycées manquent de moyens pour moderniser et/ou agrandir des installations souvent saturées dans des quartiers chers aux familles mais où il est très difficile et très coûteux de trouver des terrains.

Elles peuvent être internes, en raison d'un équilibre trop précaire entre les différentes composantes (CA trop intrusif ou pas assez engagé, difficultés liées aux différences importantes de salaire entre les enseignants sous contrat

français et ceux recrutés localement), ou institutionnelles, liées aux lois nationales (incompatibilités avec les exigences de l'homologation, difficultés à faire valider les études, difficultés pour les élèves à réussir les examens sélectifs d'entrée dans les universités nationales du fait de contenus de programmes différents).

Mais il y a aussi beaucoup de grands moments de bonheur. Il me semble ainsi qu'il y a, par rapport à un chef d'établissement en France, plus de « leviers » pour le chef d'établissement s'il y a une bonne entente avec le CA. Il y a aussi plus de liberté dans la mise en œuvre de projets si la santé financière de l'établissement le permet. J'ajouterai enfin tout ce que le pilotage de ces établissements français à l'étranger offre en matière d'enrichissement culturel, d'ouverture d'esprit, de partage. Il y a évidemment aussi des amitiés sans frontières qui vous portent, et continuent à vous porter même lorsqu'arrive la retraite. Et il y a toute cette connaissance intime d'un pays, de sa langue, de sa civilisation qui vous irrigue et éclaire le quotidien, même dans les moments difficiles. Même bousculée, affrontant des situations extrêmement tendues ou difficiles parfois, j'ai sans doute eu moins le sentiment de « répéter » : les situations difficiles en contexte inédit ne sont pas toujours faciles à vivre mais elles continuent à vous enrichir !

Comme en France certes, chaque lycée est différent, mais cela va beaucoup plus loin à l'étranger, et le fonctionnement est chaque fois singulier. On est tout le temps en apprentissage, on ne connaît pas la routine. Il faut aborder chaque poste avec humilité et une grande capacité d'adaptation.

Pour Singapour, je n'ai rien développé ici car ce ne furent que 6 mois en « bulle » : c'était déjà énorme de pouvoir piloter « au débotté » un lycée de plus de 3000 élèves. Le lycée n'accueille que des Français et des « étrangers tiers » (selon le langage AEFÉ). Les Singapouriens ne sont pas autorisés par leur gouvernement à fréquenter des écoles internationales. Le lycée n'avait que peu de relations avec son environnement scolaire, en tout cas à l'époque. Ce que j'ai cru comprendre des réflexions du gouvernement singapourien sur son système scolaire, c'est qu'il sentait bien les limites d'un système très normatif, et essayait de développer la créativité des élèves. De mon point de vue, bien que je ne la connaisse pas très bien, la fameuse méthode de mathématiques de Singapour n'a rien d'extraordinairement révolutionnaire... Il y a longtemps que l'on sait que la manipulation aide beaucoup les jeunes élèves à s'approprier des notions souvent présentées de manière trop abstraite. Ce qui est certain, c'est que les élèves travaillent énormément. C'était aussi une réalité du lycée français, capable d'accumuler plus de 40h de cours par semaine pour certains élèves, avec le jeu des options et des programmes bilingues anglais.

Ce lycée était bien sûr complètement différent de ce que j'ai connu en Amérique latine, y compris dans sa gestion très professionnelle. Le « tout anglais » y régnait et, à l'époque, l'enseignement du chinois était le parent pauvre. D'ailleurs, aujourd'hui, ce lycée ne s'appelle plus « lycée français de Singapour » mais « *International French school* ». Les parents, beaucoup de cadres expatriés, ne juraient que par les études anglo-saxonnes ou, à défaut, les grandes écoles de commerce.

Alors oui, je conseillerai toujours aujourd'hui une carrière à l'international pour un personnel de direction ou tout autre personnel de l'Éducation nationale ! Oui bien sûr, à condition de pouvoir se « décentrer », sans perdre

le cap de ses valeurs. À condition de ne jamais oublier que, même si on travaille dans le cadre de l'enseignement « privé », on doit faire vivre les valeurs de l'Éducation nationale française et, *a contrario*, qu'on a la responsabilité d'une institution insérée dans un environnement concurrentiel et qu'il faut savoir la gérer avec efficacité et réalisme au bénéfice des jeunes qu'on nous confie et de leur avenir.

Françoise VALIÈRE

Retraitée active, actuellement proviseure remplaçante du lycée français d'Alexandrie

De directrice générale de l'enseignement scolaire à ambassadrice : rapport d'étonnement

Florence ROBINE

Itinéraire d'une enseignante, devenue inspectrice générale, puis rectrice et Dgesco, pour finalement être nommée aux fonctions d'ambassadrice de la République française, en poste dans l'Union européenne. Cette transition, pour surprenante qu'elle soit, traduit cependant l'universalité des valeurs qui animent les fonctionnaires de ces deux grands ministères. Dans des environnements bien différents d'exercice de ces missions, cette évolution permet d'interroger les modes de management et de mobilisation des acteurs de terrain et des usagers des politiques publiques, à un moment crucial de l'histoire de l'Europe.

Difficile exercice que celui de tenter de décrire en quelques lignes, la transition jusque-là inédite de la haute administration de l'Éducation nationale à la fonction d'ambassadrice, d'une professeure de physique, devenue inspectrice générale, rectrice puis directrice générale de l'enseignement scolaire (Dgesco).

Transition inhabituelle certes, mais pas si étrange que cela, à y regarder de plus près. Quoi de plus naturel pour un éducateur finalement, que d'être attiré par l'ailleurs, par le différent ? d'être curieux de la pensée de l'autre, de son mode de vie, de sa façon d'aborder le monde ? d'être mû par la confiance dans la capacité à convaincre, à faire partager nos idéaux et nos valeurs ? et de continuer à s'investir, même si les missions diffèrent quelque peu au premier abord, dans le service public qui anime tous nos ministères ?

Passé cet élan lyrique que le lecteur me pardonnera, je voudrais exposer ici succinctement de quelle façon les compétences acquises au service de l'Éducation nationale peuvent être mises en œuvre dans d'autres environnements. Mais aussi esquisser les étonnements suscités par ce passage d'un ministère à l'autre, ainsi que les questionnements que cela a suscité en moi et finalement les premiers enseignements que j'en retire.

Des compétences transférables mais un tout autre cadre de gouvernance

Dans un premier temps, il fut agréable de constater que bon nombre de compétences acquises dans l'administration et le pilotage de l'Éducation nationale se trouvent être aisément transférables dans ce nouveau cadre d'action. Somme toute, on ne sera pas surpris de constater que les qualités indispensables à tout poste de management sont toujours aussi utiles : capacité d'analyse, de pilotage et de mobilisation des équipes, de gestion de projets, comme de patience et de négociation bien sûr ! Merci pour cela au dialogue social si vivant de l'Éducation nationale, aux heures passées à l'écoute des déclarations liminaires en comité technique académique, ou aux 13 heures non-stop à siéger au Conseil supérieur de l'éducation pour obtenir un vote positif sur le décret instituant une réforme délicate...

Pendant force est de constater que ces compétences doivent dorénavant s'exercer dans un tout autre cadre de gouvernance, dans un ministère organisé différemment, avec des attentes nouvelles du fait de l'objet même de la mission. Le ministère de l'Europe et des Affaires étrangères est par essence un ministère très déconcentré, avec une administration centrale forte certes, mais aussi un réseau très étendu dans le monde, composé de 160 ambassades, 120 sections consulaires, et près de 90 consulats généraux. S'y ajoutent des représentations permanentes auprès des instances multilatérales (ONU, OCDE, ...). Et de fait, des personnels soumis à une très forte mobilité géographique internationale et fonctionnelle.

Aussi ai-je été tout d'abord frappée par les implications concrètes immédiates de cette déconcentration, et surtout de l'éloignement physique de la plupart des agents par rapport à l'administration centrale. Le poste diplomatique dispose ainsi d'une autonomie importante de décision et d'action (hors problème politique majeur), et de mise en œuvre de ses objectifs. Cette autonomie s'exerce évidemment – et c'est indispensable – dans un cadre clair et formel d'échanges préalables à la prise de fonction, avec l'administration centrale et l'ensemble des ministères concernés. Ce mode de fonctionnement, appuyé sur l'expertise des services de l'ambassade, permet de définir les objectifs assignés au poste, formalisés dans un plan d'action pour les trois années à venir.

Les attentes sont également d'un autre ordre : beaucoup moins de gestion (hors situation de crise) qui fait souvent l'ordinaire des structures de l'Éducation nationale à tous niveaux – et pour cause, vu les moyens humains beaucoup plus réduits – davantage de diagnostics, d'analyses de toutes sortes, de démarches et de représentations sur le terrain des intérêts et positions de l'État français.

Mais c'est en réalité une modification bien plus profonde qui dépasse les questions d'organisation et de rapports à Paris qui s'opère. Il s'agit d'un réel changement de regard dû à l'adaptation indispensable à un environnement nouveau, en pleine mutation du fait du contexte mondial.

En ce qui me concerne, nommée dans un pays balkanique qui est entré dans l'Union européenne en 2007, encore marqué par sa transition post-communiste, il s'est agi de prendre aussi rapidement que possible la mesure d'une histoire complexe et heurtée. D'en évaluer la richesse et quelquefois le poids, d'en appréhender la variété des cultures qui induisent une lecture différente du monde, voire des rapports humains.

Cette prise de fonction est aussi une plongée dans le système de gouvernance multilatéral complexe mais passionnant de l'Union européenne, que les Français connaissent si mal. L'enjeu étant, pour autant, d'accorder une place centrale à la relation bilatérale entre deux pays dans les domaines politique bien sûr, mais aussi économique, culturel, éducatif, scientifique et social.

Ce double *challenge* a quelque chose de réellement passionnant : œuvrer tous les jours pour rappeler que l'Europe est véritablement notre horizon indépassable, notre identité et notre avenir – la crise actuelle nous le prouve bien. Mais aussi défendre ce qui fait la richesse de l'Europe : la diversité de ses cultures, ses histoires, ses langues, dans laquelle la France tient toute sa place.

L'indispensable lien avec les acteurs locaux pour relever les défis européens

Au-delà de cet environnement nouveau, je voudrais dire combien je sors de cette première année renforcée dans les convictions profondes forgées en France comme fonctionnaire d'État, au contact des territoires, et qui me semblent tout aussi essentielles au diplomate en poste à l'étranger.

En premier lieu, l'indispensable présence sur le terrain des responsables des politiques publiques pour rencontrer les acteurs concernés : élus, écoles et universités, entreprises, structures culturelles, associations et acteurs de la société civile. La coopération décentralisée est en effet un élément indispensable de notre influence. Nous avons certainement la nécessité d'aller encore plus loin dans ce domaine, pour aller chercher les populations les plus éloignées des grands centres et pour toucher de nouveaux publics. En cela, il est incontestable que la crise sanitaire actuelle a provoqué une évolution sans précédent de nos manières de communiquer et d'agir. Sans se convertir au « tout numérique », il est indéniable que nous avons enclenché une dynamique irréversible, qui nous a permis par exemple d'organiser des *webinaires* avec des structures distantes, des acteurs éloignés de la capitale, des écoles avec lesquelles nous avons peu de contacts, des experts et universitaires que nous avons moins l'habitude de solliciter.

En second lieu, le rôle fondamental de ces mêmes responsables, dans la mobilisation large et transversale des populations et des acteurs locaux, autour des grands enjeux actuels portés par notre pays et par l'Union européenne. Cette action est du ressort de la diplomatie au sens large, c'est-à-dire de la géopolitique mais aussi de l'économie, de l'éducation, de la coopération entre institutions et de la relation avec la société civile.

Je pense ainsi au « pacte vert », qui fixe à l'Union européenne l'objectif de devenir le premier continent climatiquement neutre en 2050. Il en est de même pour la relocalisation des chaînes de valeur qui doit nous permettre de retrouver la pleine autonomie stratégique de nos moyens de production. Idem pour la transition numérique qui nécessite, entre autres, le développement de compétences afférentes chez les jeunes et chez les moins jeunes...

Coopérer et porter notre regard loin devant nous

En France comme à l'étranger, les questions éducatives sont au cœur des problématiques auxquelles nous devons désormais faire face collectivement : avec par exemple l'avenir des universités à l'heure de la science ouverte et de l'*open education*, ou encore la place du numérique et de l'intelligence artificielle dans les nouveaux processus d'enseignement. Tout aussi central pour l'avenir économique de l'Europe et la construction de son autonomie stratégique, est le rôle de l'éducation tout au long de la vie sur les questions vitales de requalification et de reconversion professionnelle. La coopération internationale dans les domaines de l'éducation et de la formation est à l'évidence un instrument géopolitique important, tant pour notre pays que pour l'Union européenne. Plus encore qu'avant cette crise, l'éducation est désormais un enjeu clef au niveau mondial dans une logique de partage, d'échange et même d'émulation. De ma position actuelle, je suis surtout frappée par la nécessité de favoriser les dimensions de coopération et d'ouverture par rapport à celle souvent répétée de compétition, qui, lorsqu'elle occupe seule le devant de la scène, tend à replier les acteurs sur eux-mêmes.

Cette conscience renforcée du rôle des acteurs, dont ceux de l'éducation, de tous niveaux et de tous territoires, est certainement l'un des points essentiels que je retiens de l'expérience de ces derniers mois. Cette conscience doit se placer à la hauteur des enjeux immenses du monde globalisé dans lequel nous sommes immergés. Cela me conforte dans l'idée que nous devons résolument porter notre regard loin devant nous, particulièrement dans cette période de crise, pour affronter rapidement et collectivement les défis immenses qui se posent à nous. Loin de la tentation de se replier sur soi-même comme dans un sanctuaire, les institutions et en particulier l'école gagneront à s'ouvrir encore davantage à la société civile internationale. Elles pourront ainsi accompagner les profondes mutations que nos pays vont devoir assumer solidairement dans les mois et années à venir, car la crise sanitaire est un catalyseur cruel de ces évolutions.

Les acteurs de l'éducation, en France et à l'étranger, ont dans leurs mains toutes les compétences nécessaires pour participer à ce *challenge*.

Florence ROBINE
Ambassadrice de France en Bulgarie

RUBRIQUES



Notes de lecture

Histoire de l'enseignement en France, XIX^e-XXI^e siècle

Jean-Noël LUC,
Jean-François CONDETTE
et Yves VERNEUIL

Armand Colin, collection Mnémosya
Paris, 2020, 412 pages, 24,90 €
(Ebook 16,99 €)

L'histoire de l'enseignement fait encore recette. Pour certains, elle est le récit d'une école réputée efficace en matière d'instruction et d'éducation, née avec la victoire de l'idée républicaine et de la science à la fin du XIX^e siècle et disparue dans la deuxième moitié du XX^e siècle, victime d'assauts multiples et divers. Pour d'autres, elle est manière de s'interroger sur les enjeux actuels et les défis de demain, en les confrontant à une histoire institutionnelle, politique, sociale, culturelle, faite de continuités et de ruptures, d'unité et de diversité. C'est à cette catégorie que se rattachent les auteurs de ce volume. Ils s'appuient sur leurs propres recherches et la connaissance sans faille d'une production abondante, évoquée dans la bibliographie. Le plan est résolument chronologique. Il distingue classiquement le temps de la mise en place du système scolaire, du premier Empire aux années 1870 ; celui de la III^e République, des années 1880 aux « Années noires » (1940-1944) ; celui de « l'école de masse », des Trente Glorieuses aux années 2010. C'est dans ce cadre que sont présentés les différents acteurs, publics et privés, nationaux et locaux, et analysés les degrés et les filières d'enseignement, le fonctionne-

ment des établissements, les évolutions pédagogiques, mais aussi l'impact des guerres mondiales et les spécificités de la situation coloniale. Une attention particulière est portée à la question du genre. Dressant le bilan d'une évolution séculaire, une quatrième partie est consacrée aux interrogations du temps présent.

Trois traits, décisifs et durables, caractérisent la première période. Le premier est le rôle désormais joué par l'État. Celui-ci se heurte cependant à une Église catholique soucieuse de conserver ses privilèges. Il apprend aussi à composer avec les pouvoirs locaux, les multiples enseignants privés et les parents d'élèves. Le deuxième est l'importance prise par l'instruction primaire. Celle-ci favorise la formation d'un corps d'instituteurs et, dans une moindre mesure, d'institutrices, de plus en plus formés dans des écoles normales. Leur identité professionnelle s'affirme déjà comme un « sacerdoce éducatif et laïque », potentiellement conflictuel avec celui du clergé. L'enseignement secondaire ne concerne qu'un nombre très réduit, mais en croissance constante, d'élèves. Il est dispensé – troisième caractéristique – dans de multiples institutions, très disparates. L'enseignement des « humanités » y est prépondérant. Dans les lycées, la discipline est rude, provoquant de fréquentes mutineries. Souvent méconnus mais objet de récentes recherches, les cours spéciaux dans les lycées et les collèges, les écoles primaires supérieures ainsi que les écoles professionnelles forment les « enseignements intermédiaires ». Par le nombre des

étudiants – le masculin est de rigueur – l'enseignement universitaire est encore marginal.

Sous la III^e République, l'institution scolaire se développe et est mise « *au service de l'unité, de la prospérité et de la démocratisation du pays* ». Le choix est fait d'une sécularisation qui prend la forme, à partir de 1882, d'une laïcisation progressive et complète, associée par ailleurs à l'obligation de l'instruction et à la gratuité. L'État républicain confirme également sa prépondérance. Il n'en reste pas moins en compétition avec l'enseignement confessionnel et doit composer avec les acteurs locaux, notamment sur le terrain de l'enseignement primaire. L'enseignement secondaire ne concerne encore que de faibles effectifs, mais connaît de profondes réformes à partir de 1880, tendant à sa modernisation. Son ouverture aux jeunes filles est confirmée cette même année. L'enseignement professionnel bénéficie d'une semblable implication de l'État, qui n'exclut ni les rivalités inter-administratives ni le dynamisme d'autres institutions. L'enseignement supérieur est lui aussi modernisé. La défaite subie face à l'Allemagne fait prendre conscience du retard accumulé par rapport au système d'enseignement et de recherche de cette dernière. Cette fascination n'est pas incompatible avec un patriotisme militant et de multiples types d'engagement durant la première guerre mondiale. Celle-ci donne naissance à une exigence accrue d'égalité, qui peut s'accompagner d'un renouvellement pédagogique, et à un pacifisme résolu.

Le changement est profond dans la seconde moitié du XX^e siècle. « *Avec un double objectif de justice sociale et d'efficacité économique* », l'enseignement secondaire connaît une double métamorphose qui conduit dans un premier temps tous les élèves jusqu'à la fin d'un collège qui devient le même pour tous, puis, dans un deuxième temps, plus de 80 % d'entre eux jusqu'au niveau du baccalauréat, tout en mettant progressivement en place un parcours similaire dans la filière professionnelle. Cette massification, s'accompagne d'une relative démocratisation qui se heurte à un insuffisant renouvellement des méthodes pédagogiques ainsi qu'aux hésitations concernant le recrutement, la formation et la carrière des divers enseignants concernés. Massification et démocratisation concernent aussi ultérieurement un enseignement supérieur que les événements du printemps 68 mettent au premier plan. Celui-ci se diversifie pour accueillir ces nouveaux publics : création de nouvelles universités et construction de nouveaux bâtiments, évolution de la gouvernance des universités, valorisation de la recherche (prise en compte dans les classements internationaux), attention portée à l'accompagnement des étudiants. Sans ignorer les tâtonnements et les échecs, les auteurs se veulent optimistes. Ils apportent de fait de solides arguments qu'étayent, en appendice, de précieux tableaux de statistiques.

Gérald CHAIX

Sommaire des numéros sortis depuis 2001

2021

170. La France et l'internationalisation de l'enseignement

169. École et crise sanitaire : déstabilisation et opportunités

2020

168. Qu'est-ce qu'enseigner aujourd'hui ?

167. Ruptures 3 : École et humanité(s)

166. Ruptures 2 : École et migrations

165. Spécial Canada

2019

164. L'éducation prioritaire, une politique publique contre les inégalités ?

163. Existe-t-il une politique des ressources humaines à l'Éducation nationale ?

162. Ruptures 1 : les nouveaux territoires de l'école

161. Vers l'école de demain : Éducation, Formation, Professionnalisation

2018

160. Bac-3/bac+3, de nouveaux enjeux de formation pour les élèves et les enseignants

159. Des idéologies au pragmatisme

158. Les professeurs de l'école du socle commun

157. L'École et la santé : des enjeux forts, une ambition à soutenir

2017

156. Architecture et espaces de formation

155. Ne laisser aucun élève au bord du chemin : utopie ou feuille de route ?

154. Les ESPE : entre refondation et préparation de l'avenir

153. Parents « gêneurs » ou « acteurs »
La place difficile des parents dans l'école

2016

152. Qu'est-ce qu'apprendre ?

151. Laïcité, intégration, éducation : la République et son école

150. Pédagogie(s) de l'accompagnement personnalisé

149. Les inspecteurs territoriaux : médiateurs du changement **(E)**

2015

148. Laïcité, école et religions **(E)**

147. L'autonomie, pour quoi faire ?

146. Le numérique, une chance pour le système éducatif ?

145. Le « choc » PISA ?

2014

144. Missions et formation des enseignants de demain

143. Peut-on réformer l'École ?

142. Les dimensions éducatives de l'École

141. Les entreprises et l'École

2013

140. La décentralisation

139. Vers quelles organisations scolaires à l'ère du numérique ?

138. La GRH de proximité

137. Décrochages, raccrochages

2012

- 136. L'École et les réseaux
- 135. Enjeux internationaux pour les professionnels de l'éducation
- 134. L'École du socle
- 133. De Bac moins 3 à Bac plus 3 (E)

2011

- 132. L'école face au défi de l'inclusion
- 131. École et société : tensions et mutations
- 130. Accompagnement, accompagnements
- 129. L'École à l'ère du numérique

2010

- 128. Les parents et l'École
- 127. Équipe de direction, équipe enseignante
- 126. Comment apprennent les élèves ?
- 125. Piloter le premier degré

2009

- 124. Éducation et recherche : des liens à construire
- 123. De l'orientation à l'insertion, la formation face à la mondialisation
- 122. La performance, sa mesure. Enjeux éthiques
- 121. Le Système éducatif français à l'heure européenne

2008

- 120. Enseignant : un métier en mutation
- 119. Actes du XXX^e Colloque : École et collectivités territoriales : nouveaux enjeux, nouveaux défis
- 118. La GRH à l'éducation nationale entre contraintes et possibles
- 117. Culture numérique et pilotage dans un monde en réseau

2007

- 116. L'élitisme républicain en question
- 115. Actes du XXIX^e Colloque : Réussite des élèves, performance des établissements
- 114. Parcours et compétences
- 113. Regards sur la LOLF

2006

- 112. L'École doit-elle tout faire ?
- 111. Concordance et discordances des temps de l'éducation
- 110. L'École au féminin
- 109. L'École et l'argent

2005

- 108. L'inspection en questions
- 107. De la classe à l'établissement : responsabilité individuelle, responsabilités collectives
- 106. Vers une Europe de l'éducation et de la formation ?
- 105. Chef d'établissement aujourd'hui (N)*

...

<http://www.afae.fr/la-boutique/achat-au-numero/>

Tous les numéros depuis 2011 (à partir du n° 131) sont accessibles en **version bi-média** : au format papier et au format PDF, cliquez sur chacun des numéros pour choisir votre version et procédez à la commande directement en ligne (en règlement par carte bancaire uniquement). Pour tout autre type de règlement, veuillez télécharger le bon de commande en bas de page.

(E) : numéro épuisé. – (N) : nouvelle édition.

Le Système éducatif français et son administration

Édition 2019



Le Système éducatif français et son administration est l'un des rares ouvrages de référence depuis 1982, pour l'exercice des responsabilités comme pour la préparation aux concours.

14^e édition et hors-série de la revue *Administration & Éducation*, il est le fruit de la collaboration militante d'une soixantaine d'experts à tous les niveaux du système éducatif.

L'**Association française des acteurs de l'éducation (AFAE)** s'assigne à participer à sa mission de service public en proposant une nouvelle édition avec une description problématisée.

Le Système éducatif français et son administration s'adresse aux personnels, aux étudiants, aux usagers, aux associations, à l'ensemble des partenaires du système éducatif français et à leurs homologues des systèmes étrangers, ainsi qu'à la presse spécialisée et aux centres de ressources documentaires.

Prix : 39 euros TTC (papier), 29 euros TTC (numérique), 49 euros TTC (pack papier et numérique).

Pour le commander :

- en ligne : <http://www.education-revue-afae.fr/pagint/boutique/numero.php> (version papier et version numérique) ;
- en nous adressant le bon de commande ci-dessous, accompagné de votre règlement par chèque (version papier uniquement).

.....

BON DE COMMANDE (version papier)

Je souhaite commander la version papier de l'ouvrage **Le système éducatif français et son administration édition 2019**

Nom : Prénom :

Adresse d'expédition :
.....
.....
.....

Un exemplaire papier : 39 euros TTC
Frais d'expédition inclus pour la France métropolitaine
Frais de port COM/étranger : +6 euros
Les commandes sont à adresser au siège de l'association
AFAE – 28, rue du Général Foy – 75008 Paris



ASSOCIATION FRANÇAISE DES ACTEURS DE L'ÉDUCATION

Secrétariat

28, rue du Général Foy – 75008 PARIS
Tél. 01 42 93 12 01 – Port. 07 88 27 52 91
E-mail : afae@orange.fr

VENTE AU NUMÉRO

Les numéros peuvent être commandés en ligne sur www.afaefr.fr

VENTE AU NUMÉRO (Indiquer le numéro et l'année d'édition (par exemple 3-1998 ou 2-2001), rappeler les titres. Indiquer le nombre d'exemplaires)

_____ nombre _____
_____ nombre _____
_____ nombre _____
_____ nombre _____
_____ nombre _____

Prix TTC d'un numéro paru jusqu'en 2014 inclus : 9 €

€

Prix TTC d'un numéro paru entre 2015 et 2017 inclus : 18 €

Prix TTC d'un numéro paru à partir de 2018 : 20 €

PARTICIPATION AUX FRAIS D'ENVOI	Par numéro	Par numéro	
* France métropolitaine	Franco	Franco	+
* CROM et Union européenne	2 €	2 €	€
* Étranger	2 €	2 €	

TOTAL FRAIS DE PORT INCLUS = €

M^{me}, M. (nom, prénom)

Fonction.

Établissement, service ou organisme.

Adresse d'envoi de la commande

.....

Code Postal Ville.....

Tél. Fax Mél.

Règlement en euros à l'ordre de l'AFAE

par chèque bancaire ou postal

par mandat administratif ou international

Date signature ou cachet :



Formulaire AFAE adhésion/abonnement 2021

J'adhère

Formule particulier : 31 €

Formule soutien : 45 €

Je m'abonne

Formule particulier papier : 61 € numérique : 55 €

Formule organisme papier : 80 € numérique : 75 €

J'adhère et Je m'abonne

Formule particulier papier : 65 € numérique : 60 €

Formule soutien : pack papier + numérique : 100 €

Je suis un nouvel adhérent et/ou abonné

Adresse de facturation :

* informations obligatoires pour toute commande

Civilité* : Nom* : Prénom* :

Organisme/établissement : Service :

Adresse* :

Code postal* : Ville* :

Tél : Mail* :

Académie* :

Fonction* :

Personnel de direction

Inspecteur 1° et CPDC

Inspecteur 2°

Professeur 1°

Professeur 2°, CPE

Retraités

Services académiques

Services nationaux

Collectivités locales

Universités

Autres

Adresse d'expédition si différente de la précédente :

Civilité* : Nom* : Prénom* :

Organisme/établissement : Service :

Adresse* :

Code postal* : Ville* :

Pays :

Souhaitez-vous payer par : chèque à l'ordre de l'AFAE mandat administratif n°

Fait à le

Signature :



Responsables académiques¹

AIX-MARSEILLE	BRIGNATZ Véronique – Principale Collège André Chénier 23, rue de l’Aiguillette – 13012 MARSEILLE veronique.brignatz@ac-aix-marseille.fr JAUFFRET Brigitte – IA IPR honoraire bjauffret@wanadoo.fr
AMIENS	FORTIN Philippe – Provisseur Lycée Jeanne hachette 31, boulevard Amyot d’Inville – 60000 BEAUVAIS pfortin@ac-amiens.fr
BESANÇON	BURGER Florence – Provisseur Lycée Edgar Faure 2, rue du Docteur Sauze 25500 MORTEAU
BORDEAUX	ANDRE Marie-Cécile – Principale « <i>En détachement</i> » marie-cecile.andre@wanadoo.fr CAZE Christophe – Provisseur Lycée Nicolas Brémontier 152, cours de l’Yser 33800 BORDEAUX Christophe.Caze@ac-bordeaux.fr
CLERMONT-FERRAND	MATHON Thierry – Personnel de direction Lycée Murat ISSOIRE thierry.mathon@ac-clermont.fr VIGNEAU-PÉLISSIER Christine – Personnel de direction Lycée Apollinaire CLERMONT-FERRAND Christine.Vigneau-Pelissier@ac-clermont.fr
CORSE	LECCIA Marc – Provisseur Lycée Giocante de Casabianca 20293 BASTIA Cedex marc.leccia@ac-corse.fr
CRÉTEIL	BOLLORE Pascal – Provisseur Lycée Marcelin Berthelot 6, boulevard Maurice Berteaux 94100 SAINT-MAUR DES FOSSÉS pascal.bollore@ac-creteil.fr TAMAIN Sylvie – Provisseur LP Michelet 1, rue Michelet – 94120 FONTENAY-SOUS-BOIS sylvie.tamain@ac-creteil.fr

1. Les adhérents de l’AFAE peuvent s’adresser à ces correspondants pour obtenir des informations, des documents ou organiser des échanges.

DIJON	COFFRE Gilles – Principal Collège La Chenevière des Arbres 10, rue du Collège 89160 ANCY-LE-FRANC Gilles.Coffre@ac-dijon.fr
GRENOBLE	IUNG Pascale – Principale Collège Le Revard 139, rue de l'Europe – 73100 GRESY-SUR-AIX pascale.iung@ac-grenoble.fr SIMONET Nathalie – Principale Collège Pré-Bénit 4, place Henri Drevet – 38300 BOURGOIN-JALLIEU nathalie.simonet@ac-grenoble.fr
LA RÉUNION	BOYER-ROCHE Marie-Claude Directrice de cabinet du recteur marie-clau.roche@ac-reunion.fr
LILLE	GROSJEAN Pascale – Principale Collège Anne Franck 23, avenue Foch – 59130 LAMBERSART pascale.grosjean@ac-lille.fr
LYON	LANGANAY Jean-Yves – IA-IPR honoraire jean-yves.langanay@orange.fr
MONTPELLIER	LISTELLO Jérôme – Principal Collège André Chénier 75, rue de Verdun – 11000 CARCASSONNE jerome.listello@ac-montpellier.fr
NANCY-METZ	HENRY Michaël Collège Val de Seille 54610 NOMENY michael.henry@ac-nancy-metz.fr
NANTES	STEPHAN Bruno – Proviseur Lycée des Savarières 44230 SAINT-SÉBASTIEN-SUR-LOIRE bruno.stephan@ac-nantes.fr TALLON Bertrand – Principal Collège Pierre Mauger 85108 LES SABLES-D'OLONNE bertrand.tallon@ac-nantes.fr
NICE	ROYER François – Proviseur adjoint Lycée polyvalent Janetti 83470 SAINT-MAXIMIN-LA-SAINTE-BAUME francois-pierre.royer@ac-nice.fr
NORMANDIE	BERENGER Alexandre – Proviseur Lycée Fernand Léger Rue des Coquereaux 76530 GRAND-COURONNE alexandre.berenger@ac-normandie.fr

COSTE-DE-BAGNEAUX Matthieu – Principal
Collège les Provinces
2, rue de Champagne
50103 CHERBOURG
matthieu.coste-de-bagneaux@ac-normandie.fr

PROCUREUR Dominique – Provisseur honoraire
dominique.procureur@laposte.net

SESBOUE Jacques – Provisseur
Lycée Julliot de la Morandière
Rue de la Crète
50400 GRANVILLE
jacques.sesboue@ac-normandie.fr

ORLÉANS-TOURS

LOUREIRO Orlando – Principal
Collège Charles Rivière
141, Allée Bad Oldesloe – BP 252
45162 OLIVET cedex
orlando.loureiro@ac-orleans-tours.fr

PARIS

AUBERNON Max – Principal
Collège Boris Vian
76, boulevard Berthier – 75017 PARIS
max.auberon@ac-paris.fr

POITIERS

RAFFI Pierre-Emmanuel – Provisseur
Lycée pilote innovant international
Téléport 5
BP 47
86130 JAUNAY-MARIGNY
pierre-emmanuel.raffi@ac-poitiers.fr

REIMS

MOUNIER Tony - Principal adjoint
Collège François Legros
2, rue François Legros
51000 REIMS
tony.mounier@ac-reims.fr

DAMBRE Denis – Provisseur
Lycée Mazaryk
Rue Bournizet
08400 VOUZIER
denis.dambre@ac-reims.fr

RENNES

LEGRAND Isabelle – Provisseur
Lycée Lesage
20, avenue Winston Churchill
56000 VANNES
isabelle.legrand@ac-rennes.fr

STRASBOURG

BERTRAND Sophie – Provisseur adjoint
Lycée des métiers Paul-Émile Victor
1, avenue de Gail – 67210 OBERNAI
sophie.bertrand1@ac-strasbourg.fr

RIVIEYRAN Philippe – Principal
Collège Erasme
philippe.rivieyran@ac-strasbourg.fr

TOULOUSE

ALARY Ghislaine – Provisseure
Lycée Clémence Royer
3, avenue Lucie-Aubrac
BP 80056 Fonsorbes
31470 SAINT-LYS

VERSAILLES

BREUILH Emmanuelle – Principale-adjoint
Collège Gustave Courbet
2, allée Victor Jara
78190 TRAPPES
emmanuelle.breuilh@ac-versailles.fr

TRANCHANT Emmanuel – Principal
Collège Paul Vaillant Couturier
22, rue de Calais
95100 ARGENTEUIL
Emmanuel.Tranchant@ac-versailles.fr

NATIONAL

REY Olivier - IGESR
110, rue de Grenelle
75357 PARIS SP 07
olivier.rey@igesr.gouv.fr

Correspondants internationaux

ALLEMAGNE

HUMMES Hans-Dieter – Realschulrektor
Herzfelder Strasse
28 D-59329 WADERSLOH-LIESBORN

JAPON

ONODA Masatoshi – Professeur
Faculté de l'éducation de l'Université d'Osaka
1-2 Yamadaoka Suita
OSAKA 568871

MAROC

BENMIMOUNE Christophe – Proviseur adjoint
70 A – Appt 1 – Prestigia Golf City Bouskoura Ville Verte
27182 MAROC
christophe.benmimoune@mlfmonde.org

Imprimé sur papier issu de forêts gérées durablement

Mise en page et impression
bialec, heillecourt (France)
Dépôt légal n° 98636 - juin 2021