

SESSION « POLITIQUE ÉDUCATIVE »

• *Innovation et professionnalisation du secteur éducatif algérien : Etat des lieux*

Samira Boubakour (Université de Batna, DZ)

Nous nous proposons d'effectuer une analyse de l'expérience franco-algérienne, visant à l'analyse de la situation de l'enseignement du français en Algérie, projet allant de 2008 à 2011, financé par le ministère français des Affaires étrangères et européennes, et mis en œuvre à la demande des autorités algériennes. Ce projet avait pour finalité l'amélioration de la qualité de la formation initiale et continue des enseignants de français, volonté formulée par les ministères de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique algériens, exprimée dans la réforme éducative de 2002. Nous porterons un intérêt particulier aux différents objectifs et composantes de ce projet, leurs dimensions didactiques, notamment au niveau de la formation continue des enseignants, et à l'analyse de l'expérience tenue au niveau de l'Université de Formation Continue (UFC) à Batna, où des cours ont été assurés pour des enseignants du cycle moyen avec des modules tenant compte les nouvelles données socioéconomiques. Nous tenterons d'établir un bilan de cette expérience, ce qui a été réalisé au niveau de l'UFC de Batna, concernant la formation continue des enseignants de français, une enquête a été menée auprès des enseignants ayant participé à ce cursus et leurs formateurs pour dégager les opinions des uns et des autres sur cette formation et son utilité dans la pratique de classe.

• *Les politiques éducatives et la recherche en éducation interculturelle en Italie.*

Valentina Crispi (Université de Caen Basse-Normandie (France), FR)

La communication que je voudrais présenter s'insère dans le cadre d'une recherche ou j'examine : a) Les recommandations des organismes internationaux (de l'Unesco, en particulier); b) Les politiques éducatives, nationales et régionales; c) Les dispositifs éducatifs mise en oeuvre. Selon les contextes, les modèles nationaux d'intégrations et les traditions culturelles nationales, dans trois pays: Italie, France et Suisse. Au sein de ce Congrès je voudrais surtout présenter un exemple concret de : 1) comment, en Italie, les orientations internationales influencent et orientent la recherche en éducation sur la question interculturelle ; 2) comment, dans le contexte italien, la recherche en éducation autour de l'interculturel a aussi influencé les politiques éducatives par rapport à la gestion de la diversité culturelle (je ferai référence surtout à la période qui va de 2006 à 2008). Je mettrai en évidence les conceptions de la diversité culturelle et de l'éducation interculturelle qui sous-tendent les politiques scolaires italiennes, ainsi que les dispositifs mis en place en relation avec la place croissante des référentiels européens et des sollicitations qui viennent du monde de la recherche académique. Dans cette perspective, je souhaite présenter une étude de cas que j'ai entreprise dans huit écoles de la ville de Messine (Sicile), où j'ai rencontré les fonctionnaires locaux du ministère de l'Instruction publique, qui s'occupent de la mise en place des politiques scolaires, afin de mieux comprendre :

- l'articulation entre les discours et l'articulation des politiques scolaires sur le terrain ;
- les logiques à l'œuvre dans l'école, pour voir comment les idées, et les réflexions élaborées dans le domaine de la recherche sont appropriées et mobilisées par les professionnels (enseignants et instituteurs) engagés pour la mise en place des dispositifs (les projets scolaires) en faveur des élèves immigrés.

• *La déconstruction de l'espace public et ses enjeux sur les conditions de l'éducation*

Brigitte Frelat-Kahn (Université de Picardie Jules Verne, FR) brigitte.frelat-kahn@wanadoo.fr

Au milieu du siècle dernier, Hannah Arendt voyait dans le brouillage de la distinction entre public et privé un facteur de la crise de l'éducation. (Arendt, 1972, p.241). Dans la tradition qui anime l'institution scolaire en France, l'espace public s'incarne dans des institutions qui, figures de la représentation de la souveraineté, ou enjeux d'un « service public », ou encore objectivation et transmission de l'unité d'une nation et de ses valeurs, permettent de concilier aspirations privées et intérêts de la totalité, en opérant paradoxalement une radicale séparation entre privé et public/politique. Cette conception a structuré un paysage politique et justifié l'institution d'éducation scolaire. On peut penser que l'espace public et ses lieux visibles de reconnaissance, tant proprement symboliques que territorialisés, sont aujourd'hui affaiblis dans leur fonction instituante, sans être totalement désinvestis. Cette situation peut apparaître comme particulièrement déstabilisante en France où la bipartition public/privé a été structurante de l'organisation socio-politique, du sentiment d'appartenance à une communauté et de leur institutionnalisation scolaire. La crise de l'école tiendrait ainsi pour part à la remise en question de ce jeu complexe entre public et privé qui a assuré l'émancipation moderne. Cette communication se propose de comprendre les transformations des conditions de l'éducation à partir d'une analyse de la déconstruction de la notion d'espace public et d'une nécessaire redéfinition de lieux où il est possible d'échapper à la tyrannie de l'intimité (Sennett, 1974)

On s'attachera dans un premier temps à saisir les modalités du brouillage de la distinction entre public et privé et le processus par lequel le passage par un espace intermédiaire, l'espace éducatif, tend à s'effacer. Dans cette perspective, la communication dégagera les déterminations de la notion d'espace public dès lors que l'on pense le public comme le lieu de l'impersonnel qui donne à voir une personnalité. Deux points seront développés : le lien entre public et impersonnel ; l'importance de la notion de cosmopolitisme. Deux processus seront ainsi analysés qui font problème et contribuent à l'effacement du public. Le premier tient à la domination en quelque façon de la personnalisation sur les relations sociales et affecte par là la légitimité de l'autorité éducative. « L'espace public est devenu le champ de révélation de la personnalité ». (Sennett, 1974, p.149) Le second regarde la relation aux inconnus et à la question de la tolérance et de ce qu'on nomme d'ordinaire « communautarisme ». Dans un second moment, on examinera, en reprenant les débats dont Dewey s'est en son temps fait l'écho, à quelles conditions la notion de « public » peut avoir un sens dès lors qu'est remis en question tout dualisme. Si, pour reprendre Dewey (Dewey, 2003, p.60-67), on pose que le « public » tient à l'ampleur des conséquences et non à la nature des actes, des comportements, des transactions, ou au sujet (individu ou collectif, ou social) impliqué, le rôle de l'éducation et singulièrement de l'institution scolaire prend toute son importance. L'éducation est en effet alors essentielle, qui regarde le contrôle « par prohibition ou par promotion » d'actes dont l'étendue et la portée des conséquences sont tellement d'importance pour un collectif non directement impliqué. Pour être plus floue, cette approche a du moins cet avantage d'éclairer une distinction entre privé et public qui nous semble dans les cadres de pensée de la tradition des Lumières, brouillée. On tentera ainsi de comprendre comment faute d'une reconnaissance d'un lieu ou d'un champ public c'est-à-dire d'un lieu pour une publicisation des relations sociales, le risque encouru est la violence.

• *L'éducation basique en Amazonie brésilienne : les inégalités régionales et les politiques publiques*

Violeta Refkalefsky Loureiro (Université Fédérale du Pará, BR) violeta.loureiro@ig.com.br

L'éducation basique en Amazonie brésilienne : les inégalités régionales et les politiques publiques

L'éducation en Amazonie brésilienne modifie sa valeur sociale et change son importance en conséquence de la forme dont le développement s'est produit au fil du temps. Depuis la période coloniale jusqu'à 1961, la région vivait isolée du reste du Brésil. Aucune autoroute ne la liait à d'autres régions. Deux compagnies aériennes offraient quelques peu de voyages hebdomadaires entre les capitales, et un bateau parcourait le littoral à chaque deux semaines, apportant et prenant des personnes et cargaison. L'année 1961 constitua une date remarquable : la première autoroute est inaugurée, liant une ville amazonienne à la capitale du pays. Jusque là, l'économie de la région se basait sur l'extrativisme, soit-il animal (particulièrement les peaux d'animaux sauvages), soit-il végétal (l'extraction de produits de la forêt : des résines, des gommes élastiques, des essences, des semences, des racines, des noix, des fruits divers); ou minéral (de l'or, du manganèse et des diamants). C'était une vie et une économie dépendante de la nature ; un monde peu lettré, où les personnes pouvaient vivre et grimper l'échelle sociale sans aller, ou allant très peu, à l'école. Lire et écrire des phrases simples, ainsi que dominer les opérations de base en mathématique, suffisaient pour mener cette économie simple. Dans ce monde de forêt et d'eau, les écoles étaient rares. Pas que l'éducation n'avait de valeur sociale. Au contraire, elle se constituait en symbole de l'érudition et en marqueur social des classes plus élevées. Dans les années 70 et 80 d'autres autoroutes fédérales sont bâties. La vie sociale change radicalement. Les villes et villages grandissent rapidement, face à l'incontrôlable migration de personnes qui cherchent trouver dans la région une vie meilleure que dans d'autres. En 20 ans, la population double et en 50 ans elle est quatre fois plus grande. Des villes apparaissent dans la forêt et les autres grandissent entourées par des banlieues pauvres. La vie sociale change radicalement. Dans les villes, l'habitant se trouve, maintenant, immergé dans le monde de l'écriture, dont il dépend fondamentalement. Il vit parmi des pancartes, des publicités, des labels, des avis, des messages, des correspondances officielles, des reçus et des signes les plus divers. Alors, l'éducation commence à être chaque fois plus reconnue comme un besoin social. Si la population ne cesse de croître, parallèlement, les mouvements sociaux se structurent, revendiquent des droits et font pression sur le gouvernement pour des places dans les écoles. Les écoles de mauvaise qualité se multiplient rapidement, mais n'arrivent pas à combler la croissante demande. Ainsi, l'éducation arrive à la fin du siècle XX sous un concept complètement différent de celui d'un demi siècle en arrière : maintenant comme un droit humain fondamental exigé par les citoyens et reconnu comme un capital culturel. Après la dictature, l'éducation basique de qualité est intégrée dans la Constitution/88 comme devoir de l'État mais, dans les nouvelles écoles l'éducation est de qualité très inférieure à celle du reste du pays. Mais le gouvernement central ne propose aucun programme spécial à cette nouvelle condition historique régionale. Les inégalités régionales s'approfondissent – l'école publique se détériore. Par contre, l'école privée est expansée et commence à répondre aux classes plus élevées. L'école publique devient l'école du pauvre. Les politiques publiques nationales contribuent à l'aggravement des inégalités qui défavorisent la région, en traitant de façon identique toutes les régions brésiennes et méprisant les spécificités amazoniennes et son histoire. Les inégalités se révèlent clairement dans les indicateurs sociaux. Ainsi, le droit humain à l'éducation basique ne s'accomplit pas régionalement.

• *Quels enjeux de politique ? La mise en place du système coût –partagé en Chine, entre la Néo-libéralisme logique et l'héritage du passé*

Jialu TANG (UPJV Université de Picardie Jules Vernes, CN)

Depuis ces trois décennies, la théorie de Néo-libéralisme a influencé l'orientation de politique dans beaucoup de pays du monde. Dans le secteur public, la représentation de Néo-libéralisme s'est caractérisée par la marchandisation, l'industrialisation, et la commercialisation. Si nous nous plongeons dans l'histoire de l'enseignement supérieur dans les pays occidentaux, nous pourrions remarquer que la réforme des universités aux États Unis, en Angleterre suivent les mêmes logiques : la mise en place de l'esprit des entreprises dans l'organisation des universités, la distribution de financement basent sur l'efficacité de l'utilisation du financement, la commercialisation des activités scientifiques des universités, et la compétitivité pour attirer les étudiants comme les clients. En Chine, depuis les années 90, la réforme de l'enseignement supérieur possède les caractéristiques Néo-libéralisme. Avec l'élargissement des accès, le système de coût –partagé a commencé à mettre en place en Chine. Basent sur le principe « qui s'en bénéficie, qui payer », les étudiants ont demandé de payer le frais de l'inscription. La participation des individuelles est devenue une source importante qui supporte le développement de l'enseignement supérieur en Chine. L'enseignement supérieur qui était une insertion de l'idéologie socialiste a transféré son rôle vers un investissement sociale et individuel. La mise en place du système de coût –partagé a été considérée comme le début de marchandisation de l'enseignement supérieur. Notre travail vise à étudier la réforme de système coût - partagée en Chine et les enjeux de politique pour répondre aux questions ci-dessous : la réforme de l'enseignement supérieur chinois est plus ou moins héritière du passé (tradition socialiste élitiste) ou du modèle néolibéral lié à la mondialisation qui repose davantage sur une logique de marché ? Durant cet procédure, les recherches internationales et nationales jouent-elles quel rôle pendant la planification de politique? Pour répondre à la première question, nous allons examiner les autres réformes liées avec la mise en place du système coût –partagé en Chine, sous les aspects de la organisation des universités, de la distribution de financement. Pour répondre à la deuxième question, Nous allons s'interroger sur la recherche et les initiatives qui ont proposé la mise en œuvre de la réforme de coût -partagé, nous allons aussi étudier les différentes positions des recherches qui possèdent les propositions différentes. En étudiant les choix du gouvernement parmi les propositions, nous allons comprendre les privilèges et les intérêts du gouvernement, afin de mettre en lumière la valeur du gouvernement chinois entre les héritages du passé et le nouvel défi de Néo-libéralisme.

• *Les politiques éducatives et la recherche en éducation interculturelle en Italie.*

Annelise Voisin (Université de Montréal, CA) annelise.voisin@umontreal.ca

Les vingt dernières années ont été marquées par la mise en œuvre de politiques éducatives de décentralisation et d'autonomie scolaire dans la majorité des pays de l'OCDE. Si ces politiques ne sont pas uniformes (Barroso, 2000 ; Duru-Bellat & Meuret, 2001 ; Vandenberghe, 2001 ; Maroy, 2006, 2008), elles participent d'un élan réformateur qui, en s'appuyant sur une rhétorique d'efficacité et de qualité, vient reconfigurer le rôle et le pouvoir de différents acteurs et, concourir à l'évolution structurelle des systèmes éducatifs. Elles témoignent par là même de « modifications substantielles dans la manière dont l'État met en place, fournit, administre et rend compte des services éducatifs publics » (Lessard, 2002, p. 12). En France la réforme des lycées, entrée en vigueur à la rentrée de septembre 2010, s'inscrit dans cette logique de décentralisation éducative et devrait contribuer à favoriser l'autonomie pédagogique des établissements. Dans une organisation comme celle du système éducatif français, qui pour des raisons historiques et culturelles reste majoritairement centralisé, nous introduisons la question de la capacité des institutions et des acteurs à accueillir ces nouvelles responsabilités. Aussi dans une recherche réalisée au printemps 2010 dans le cadre d'un master 2 en Sciences de l'éducation nous nous sommes intéressés à l'implantation de la réforme des lycées dans la région Provence-Alpes-Côte d'Azur : les établissements sont-ils prêts ? Quelles sont les modalités concrètes d'application de cette réforme dans les établissements ? Quels sont les points de vue des enseignants concernant cette dernière ? Nous exposerons d'abord notre cadre théorique original développé en nous appuyant sur des auteurs anglo-américains ; les recherches sur l'implantation des politiques éducatives étant peu développées en France. Ainsi Leithwood et al (1999), appartenant au courant des fonctionnalistes pragmatiques, mettent en place un cadre d'analyse permettant de définir les axes et conditions de succès durables d'une réforme qui seraient dépendants de divers facteurs que nous interrogeons dans notre enquête : - la volonté/motivation des acteurs ; - la capacité individuelle et collective de ces derniers ; - la situation relevant du contexte et des infrastructures. Ensuite nous présenterons les résultats de notre enquête exploratoire par questionnaire menée au sein de l'académie d'Aix Marseille et d'un établissement de l'aire toulonnais. Les données recueillies autour de trois axes principaux (caractéristiques de notre échantillon ; modalités d'information mises en œuvre par le rectorat et les établissements concernant la réforme des lycées ; points de vue des sondés sur cette réforme) et un traitement statistique des données recueillies (statistiques descriptives univariées et multivariées [analyses factorielles de correspondances multiples]) et une analyse thématique nous ont en effet permis de mettre en exergue différents résultats. Enfin en conclusion, nous discuterons la nécessité de développer, en France, un champ de recherche portant sur l'implantation des politiques éducatives à la lumière des apports mais aussi des limites des approches anglo-américaine sur cet objet d'étude.